



TESIS DOCTORAL

REALIDADES SILENCIADAS: INFANCIAS VIVIDAS EN LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES

Doctorando:

Daniel Traverso Macías

Directoras:

Dra. Rosa Vázquez Recio y Dra. Mónica María López Gil

2024

AGRADECIMIENTOS

A Rosa y Mónica, por su paciencia, compromiso y constancia; por demostrarme que todo proceso educativo-académico carece de sentido si no se acompaña de humanidad, empatía y escucha.

A todas las profesionales y todos los profesionales que compartieron conmigo un café entre descansos. Los encuentros casuales se impregnan de naturalidad y realidad palpable que, aunque no de manera formal, nutren este estudio.

A Manuel, Oussama, Yaneisy y Pedro, por su compromiso desinteresado, por abrirse y recordar quiénes son y qué han vivido; por compartir con el mundo sus vidas.

A mi familia y amistades, por soportar a mi lado este camino y tenderme la mano aun cuando ni siquiera yo creía necesitarla.

A la vida, por sus caídas y sus victorias, los errores y los aciertos, los fracasos, los muros y los aprendizajes que los acompañan. En definitiva, por trazar mi camino para hoy haber podido llegar hasta aquí.

Por las infancias, en plural, de este mundo.

Siempre estaba en el foco del conflicto. Al estar en un centro de protección ya se creen que tú tienes que ser un niño agresivo, respondón, y el estigma te obliga a comportarte de cierta manera, sobre todo al principio. Ya me di cuenta que lo que llevaba al rechazo era mi actitud y era el estigma. Los niños a esa edad, van a excluir al más indefenso, y yo era indefenso. (Manuel)

Yo creo que lo que necesitaba ahí era cariño y, allí no te lo pueden dar. Porque cuando estás en un centro y viene un educador, comienzas como a establecer un vínculo y se acaba yendo, se va... se acaba el contrato o lo que sea y se va, y viene otro, luego viene otro, entonces... no tienes como una persona fija en la que te fijas y la estableces como referente. Así me sentía, no tengo referente fuera y no tengo referente dentro tampoco. (Yaneisy)

Te hace tener una personalidad difícil, no nos vamos a engañar, a mí me gustaría estar ahí de cháchara con mis compañeros, no sé qué, pero es que no me apetece, prefiero estar tranquilo, solo, echando un cigarrito, mi musiquita, ¿tú me entiendes? Son pequeños detalles al paso del tiempo de estar tanto tiempo solo en centros, que te salen automáticos, pierdes esas ganas, interés. (Oussama)

¿Qué norma es no poner los pies en el sofá?, ¿dormir a las 9 de la noche? La vida allí... recuerdo eso y era día de robot, como cuando sueñas un día vivido, pues así eran todos los días. Todos los días lo mismo. No sé cómo hemos aguantado tantas normas de mierda, porque muchas no tienen sentido. La experiencia tú sabes, es que tanto este como el anterior eran súper estrictos, no podíamos coger el móvil, estábamos todo el día encerrados... (Pedro)

Mi visión de un centro es un entorno familiar, donde los niños convivan y, antes que nada, crear un buen clima en el que los niños estén a gusto y se vean como una familia. Eso es lo que echo de menos desde pequeño y ahora de mayor igual, mucha normativa, y la rutina monótona aburre, da depresión. Lo lleva una persona que no ha visto a los niños en su vida, y el educador está atado y no puede tomar decisiones. La libertad de tu expresarte, el placer de hablar de un tema como si lo estuvieses haciendo con un padrino (...) llegar al punto de decir: illo me voy pa' mi casa, cuando un niño dice eso de un centro, el trabajo va bien. (Manuel)

Y nuestra imaginación, ¿quién podrá someter a yugo nuestra fresca y escurridiza imaginación? ¿Será imposible, desde esa imaginación o desde lo que nos quede como personas, que rescatemos el sentido de la vida? (Martínez-Reguera, 2015, p. 84)

Al final, los perjudicados siempre son y serán los eslabones más débiles de la cadena, los mejores y los trabajadores. (Carmona, 2018, p. 63)

Más aún, la fragmentación progresiva a partir de la división del cuerpo, limita al mismo tiempo la reconstrucción de la memoria individual y colectiva del sujeto social, pues aquello esencial, espejo del “yo” que lo permite, ha quedado en el olvido: la crítica como emblema del individuo íntegro. (Jara, 2005, p. 30)

Fijaos con qué eficacia el Poder ha logrado suplantar la identidad personal por la identidad meramente jurídica, nuestra biografía por nuestro carné, o sea el ámbito de lo palpable y natural por algo institucional, que ya se permite intervenir contra personas indefensas, por ejemplo [migrantes] o incluso niños, simplemente negándoles sus “papeles”, como si al negarles el documento de identidad ya dejaran de existir y ya no sintieran hambre ni necesitaran cobijo, o como si solo existiesen para ser excluidos. Como si la existencia personal se hubiese vuelto anodina y el *fierro* del Poder, la marca del hierro sobre el ganado, lo fuese todo. (Martínez-Reguera, 2012, p. 89)

RESUMEN

El presente estudio centra su mirada en las infancias, concretamente, en aquellas que han transitado por los centros de protección de menores. Narra sus vidas, sus realidades y su memoria. A partir de las voces de las personas participantes, como agentes activos del estudio y tomando este como un espacio donde poder compartir y dar presencia a las mismas, se estudian cuáles son sus necesidades, sus vivencias y las realidades en las que se ven inmersos, ¿qué implica ser un sujeto institucionalizado en centros de protección de menores?

Para ello, se ha enfocado la mirada en estas infancias silenciadas, oprimidas, ocultadas desde un sistema capitalista que deja al descubierto el cumplimiento de los derechos de las infancias. Acorde a este sentido del que se dota la investigación, la metodología que se levanta pertinente son las historias de vida. Historias narradas desde su memoria y su sentir. Por ello, en primer lugar, se construyen sus historias desde un enfoque narrativo-biográfico donde priman sus narrativas, sus voces. En segundo lugar, se presenta un análisis en el que nacen categorías emergentes de las historias, las vivencias compartidas por las infancias participantes, confrontándose y nutriendo el análisis con la mirada de personas profesionales que desempeñan su labor en centros de protección de menores.

Los resultados en sí son sus historias, sus vidas plasmadas a través de sus voces. En ellos, se muestran cuáles son sus necesidades, sus experiencias y qué implica su transitar por los centros de protección de menores. Desde las necesidades insatisfechas vividas en su contexto familiar y en los centros de protección de menores, los estigmas y prejuicios que se acompañan de ser “un menor o una menor de centro” y las adversidades a las que se enfrentan al alcanzar la mayoría de edad, entre otros factores que convergen en sus vidas infancias. La vulnerabilización de las infancias.

Como cierre, poner de manifiesto el compromiso de este estudio con visibilizar estas realidades vividas (silenciadas) en los vacíos de las políticas vigentes que dejan al descubierto la satisfacción de las necesidades de las infancias; incidiendo en la vulnerabilización de sus derechos y generando desigualdades.

Palabras clave: Infancias, sujetos institucionalizados, necesidades insatisfechas, desigualdad, estigma, prejuicio, centros de protección de menores.

ABSTRACT

This study focuses on children, specifically those who have wandered through child protection centres. It narrates their lives, their realities and their memories. Starting from the voices of the participants, as active agents of the study, and taking this as a space where they can share and give presence to their voices, we focus on their needs, their experiences and the realities in which they are immersed.

What does it mean to be an institutionalised subject in child protection centres?

To carry out this study, the focus has been on these silenced and oppressed childhoods, which have also been hidden from a capitalist system, exposing the fulfilment of children's rights.

According to this sense in which the research is carried out, the methodology that arises pertinent are life stories. Stories told from their memory and their soul.

Therefore, in the first place, their stories are constructed from a narrative-biographical approach, where their narratives and their voices prevail.

Secondly, a chapter of analysis is presented in which emerging categories of the stories are born, the experiences shared by the participating children, confronting and nourishing the analysis with the perspective of professionals who carry out their work in child protection centers.

The results themselves are their stories, their lives expressed through their voices. We can see through them what their needs and experiences are, and what their journey through child protection centers implies. From the unmet needs experienced in their family context and in child protection centers, the stigmas and prejudices that accompany being "a child in a center" and the adversities they face when reaching the age of majority, among other factors that converge in their childhood. The vulnerability of childhoods.

As closing, we want to highlight the commitment of this study to make visible these lived (but silenced) realities in the gaps of current policies that leave the satisfaction of the needs of children exposed; affecting the vulnerability of their rights and generating inequalities.

Keywords: Childhood, institutionalized subjects, unmet needs, inequality, stigma, prejudice, child protection centers.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. UNA INTRODUCCIÓN DESDE EL LUGAR QUE HABITO COMO SUJETO QUE INVESTIGA	12
1.1. ¿Cómo se estructura la tesis?	17
CAPÍTULO 2. EN REFERENCIA A LAS INFANCIAS Y EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES. ¿QUÉ NOS CUENTA EL CONOCIMIENTO DISPONIBLE?	19
2.1. Políticas neoliberales e intervención social	19
2.1.1. <i>Caminando (en contra) del bienestar común</i>	23
2.2. El rol de la educación en pro del bienestar común	26
2.3. El sistema de protección de menores	30
2.3.1. <i>Revisión conceptual; contextualizando las realidades</i>	34
2.4. Pluralidad de las infancias	38
2.4.1. <i>Concepto de infancias</i>	38
2.4.2. <i>Derechos de las infancias e infancias vulnerabilizadas</i>	40
2.4.3. <i>Familia y vulnerabilización de los derechos de la infancia</i>	44
2.5. Infancias institucionalizadas	47
CAPÍTULO 3. TRAZANDO LA METODOLOGÍA COMO VEHÍCULO PARA ACERCARNOS A LA REALIDAD	50
3.1. Paradigma interpretativo como enmarque para conocer el objeto de estudio	50
3.2. La construcción del <i>patchwork</i> y mi papel como tejedor	52
3.2.1. <i>Cuéntame tu historia y conoceré tu mundo: las historias de vida</i>	55
3.5. Punto de mira. Delimitando el estudio	62
3.5.1. <i>Cuestiones de investigación</i>	62
3.5.2. <i>Objetivos</i>	63
3.5.3. <i>El transitar de la investigación y dónde me voy colocando</i>	64
3.5.4. <i>Estrategias que nos ayudan a la construcción de los datos</i>	68
3.5.5. <i>Análisis de datos, ¿cómo comprender y compartir lo que nos cuentan?</i>	71
3.5.6. <i>La ética en la investigación con historias de vida</i>	75
CAPÍTULO 4. LAS HISTORIAS DE VIDA, ¿QUÉ HAN VIVIDO? ¿CÓMO LO HAN VIVIDO?	79
4.1. MANUEL y una vida para la esperanza	79
4.2. PEDRO: un rebelde con causa	103
4.3. YANEISY: ¿Qué he hecho yo para merecer esto?	121

4.4. OUSSAMA, al final de la escapada	133
CAPÍTULO 5. ¿DÓNDE NOS SITÚAN LAS PALABRAS?	155
5.1. Macropolíticas que atraviesan los cuerpos	156
5.1.1. <i>Familia: otra víctima más del sistema</i>	156
5.1.2. <i>Pobreza vivida, pobreza sufrida</i>	162
5.1.3. <i>Violencia...el pan de cada día (sin pan)</i>	166
5.1.4. <i>Cuerpos vendidos, cuerpos ninguneados: De la trata de personas, del abuso infantil y de la explotación infantil</i>	168
5.1.5. <i>Drogas: la vida sin ficciones</i>	171
5.1.6. <i>Migración en menores</i>	174
5.2. Institucionalización de los cuerpos: vidas marcadas	176
5.2.1. <i>La institucionalización de menores: ¿una protección que protege?</i>	176
5.2.2. <i>Normas y dinámicas, ¿cómo afecta a la convivencia?</i>	181
5.2.3. <i>Medidas de intervención: entre la legislación y el abuso</i>	186
5.2.4. <i>Rol de los y las profesionales en los centros</i>	189
5.2.5. <i>Etapas educativas formales regladas</i>	193
5.3. Cuerpos marcados; cuerpos que hablan	198
5.3.1. <i>De corcho no soy: sentimientos (de vacío, soledad, frustración...)</i>	198
5.3.2. <i>La acogida en menores y voluntariado: pan para hoy, hambre para mañana</i>	202
5.3.3. <i>Estigmas y prejuicios</i>	204
5.3.4. <i>Tránsito al abismo, ¿dónde quedan los recursos y la formación del sistema de protección?</i>	210
CAPÍTULO 6. ¿DÓNDE NOS COLOCAN LAS VOCES?	217
6.1. Lo que versa sobre lo escrito; la realidad tangible	219
6.2. Privatización de los servicios	220
6.3. Prevención y vacíos en una intervención ausente	222
6.4. Falta de recursos. los vacíos de un sistema de protección inestable	226
6.5. Normas de convivencia descontextualizadas y abusos de poder	227
6.6. ¿Qué cuentan los estudios? La patologización de las víctimas	230
6.7. (In)cumplimiento de la justicia y la equidad	231
6.8. Violencias vividas; una mirada epistémica	233
6.9. El mapa de los sentimientos que se dibuja en los centros	234
6.10. Derechos vulnerados. Las infancias (des)protegidas ante la mirada de una sociedad excluyente	237
6.11. Tránsito a la vida “adulta”. ¿Dónde quedó la protección?	239
6.12. Capital humano como pilar del sistema	242

6.13. ¿Hacia dónde nos llevan estos puertos?	243
6.14. Mi metamorfosis	245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
ANEXOS	262

CAPÍTULO 1. UNA INTRODUCCIÓN DESDE EL LUGAR QUE HABITO COMO SUJETO QUE INVESTIGA

Capitalismo salvaje. La sociedad actual se moldea y construye por este fenómeno que prioriza en sus políticas la economía y el mercado. Esta realidad, que impregna o, mejor dicho, se impone en la ciudadanía, en los contextos y en las realidades, no solo repercute en la economía de un país, sino que determina cómo se construyen las relaciones, qué se prioriza y qué se pone en valor y cómo se afronta la vida ante el ideario utópico de alcanzar un estatus social y una posición económica para formar parte de las dinámicas sociales de determinadas clases. Te subes o te hundes.

En el caso que nos atañe, la educación y el ámbito social, estas políticas dominantes y hegemónicas nos presentan como seres moldeables, con resiliencia¹, y construidas en función de las necesidades de un sistema excluyente, también están presente. Presentes en conceptos como calidad, eficiencia, productividad, eficacia, rendimiento, emprendimiento, que, desde quienes diseñan los marcos de la educación, hacen llegar a las realidades educativas. El hecho de que exista un patrón que condiciona y modifica a las personas desde que llegan a este mundo, incluso ya desde antes de nacer con un género preestablecido, hace que aquellas que no se adaptan o nacen en la desigualdad, queden al margen, en la sombra. El estudio que aquí se presenta retira la mirada del faro que las políticas neoliberales determinan para marcar el sendero, con la pretensión de mirar, que no ver, aquellas sombras ocultas y desconocidas donde también viven o, mejor dicho, sobreviven (y malviven) muchas personas, entre ellas, las infancias. Nos interpela esas realidades que Carmona Curtido (2018) llama “escondida[s]”.

No quiere decir que, a priori, las políticas no tengan la pretensión de procurar la mejora de la calidad de vida de estas sombras (que tienen cuerpo, voz, existencia),

¹ Ya es muy común encontrarnos el término “resiliencia” cuando se abordan las injusticias y las desigualdades en el sistema neoliberal. Se insta a los sujetos que sean resilientes para luchar contra estas injusticias y desigualdades que sufren. Sin embargo, la resiliencia hace referencia, ateniéndonos a la RAE (2023), a la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos”. De tal modo que el sistema, que ejerce una violencia estructural que provoca desigualdad, inequidad, injusticias, etc., queda intacto. No es resiliencia sino resistencia como ya nos enseñó Paulo Freire a través de su obra.

porque un Estado de derecho debe cumplir con unos principios políticos y éticos que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos en su sociedad y, más concretamente por el marco de esta investigación, los derechos de las infancias. El llamado sistema de protección de menores forma parte de esas políticas que procuran atender a quienes están en la sombra, o, dicho de otro modo, en los márgenes; personas que experimentan la vulnerabilidad y en tal sentido se ha de tener presente que “la vulnerabilidad no es una condición existencial, sino una condición socialmente producida y que afecta sobre todo a las personas más precarias” (Butler, 2018, p. 13).

Este estudio no persigue hacer un análisis del sistema de protección de menores, aunque las vidas que narra sucedan en este, ni de la legislación que ampara a estos niños y estas niñas que quedan silenciados y silenciadas e invisibilizados e invisibilizadas. El interés se focaliza, precisamente, en quienes quedan anonimizados, en quienes no se piensan, en quienes terminan estigmatizados, en quienes representan, de unos modos u otros y por unas razones u otras, un “peligro” para la sociedad. Se pretende conocer, comprender y visibilizar las infancias que entran en el sistema de protección de menores, cómo han sido sus vivencias en este sistema, desde sus voces, su memoria, su identidad y sus experiencias. Importan sus palabras a través de las que cuentan su transitar por dicho sistema, y narran cómo son estas realidades vividas (sufridas). Escuchar sus palabras implica un posicionamiento clave que determina y condiciona el latir de este estudio y es la presencia de personas participantes, sujetos activos y de derecho que toman, desde su propia voluntad y conciencia, acción en este trabajo; un trabajo que se configura como un espacio donde compartir, comprender y visibilizar estas vivencias a través de los encuentros, los diálogos, la escucha y la cooperación entre las personas participantes y quien investiga, en este caso, yo (Beattie, 2012; Sierra Nieto y Blanco García, 2017; Saiz-Linares, Ceballos-López y Susinos-Rada, 2019; Holquist *et al.*, 2023). Las infancias, adolescentes y jóvenes se asumen y se reconocen así como sujetos epistémicos (Harding, 1996) y políticos (Arendt, 2005). Los subalternos sí pueden hablar (Spivak, 1998), otra cuestión es que sean escuchados o su hablar sea reconocido.

Poner el foco en las infancias, en sus cuerpos, es poner el foco en que las vidas de los niños, de las niñas, adolescentes y jóvenes son vidas que sí importan y por ello, deben ser escuchadas; reconocer sus vidas como vidas que tienen valor; vidas que son

reales y humanas, algo que es contrario a la tendencia que marcan los sistemas hegemónicos que practican la dominación, la marginación y la exclusión. Estos construyen un imaginario en el que solo ciertas vidas parecen que son merecedoras de ser “lloradas”, como dice Butler (2010), que no serían, precisamente, las que pertenecen a quienes en están en la sombra, en los márgenes, y no lo son porque carecen de “reconocibilidad” (Butler, 2010).

En consonancia con este sentido que impregna el estudio, las personas participantes, como la palabra indica, se presentan y participan de manera activa bajo su propia identidad, sentir y desde su memoria, rompiendo con su realidad como sujeto institucionalizado, como un número (carné de identidad, menor, código, usuario, usuaria...) más del sistema que los “protege”, marcado por categorías, porque, ¿qué sentido tiene la investigación educativa si nos desprendemos de lo humano? El posicionamiento que se adopta huye de lo que Rivas et al. (2020) llaman “un utilitarismo metodológico al servicio de intereses diversos” (p. 48), entre ellos los que responden al capitalismo cognitivo, a la ciencia neoliberal o al valor comercial de la investigación (Aibar Puentes, 2018). Se genera una corriente de “pedagogía pública que favorece al sujeto empresarial, al tiempo que estimula un sistema de valores que promueve el interés personal, cuando no el egoísmo desenfrenado” (Giroux, 2018, p. 4) y, desde el capitalismo cognitivo, establece un “proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a éstos entre los mayores bienes económicos de nuestra época” (Mejía, 2011, p. 62). Así, se desvirtúa el sentido de la investigación, donde prima el capital, el valor comercial de la investigación, quedando en un segundo plano el lado humano y latente en la investigación social. Con ello se da paso a una investigación que se mueve por el valor comercial de la investigación, por el egoísmo desenfrenado. Y entonces, ¿dónde quedan esas vidas que merecen ser vividas, reconocidas y sentidas?, ¿cuál es el sentido de la investigación que debe contribuir a la justicia social y al bien de la colectividad?

Por ende, los puertos a los que llegar suponen una reflexión y un acercamiento a sus realidades, pero sin establecer patrones, teorías o posicionamientos generalizables, puesto que, en ese sentido, se estaría excluyendo a otras tantas

realidades vividas (sufridas) en el sistema de protección de menores, cada una única y propiedad (que no responsabilidad) de quien la vivencia. Las realidades no son canjeables, no valen unas por otras, porque cada realidad es la que es en un sentido situado y encarnado a contextos. Y así, en cuanto a la generalización de resultados y establecimiento de teorías, Popper (1962) señala que, por más sujetos y realidades que se estudien, una afirmación o teoría generalizable en algún momento será falsa, ya que nunca abarcará la totalidad de las experiencias. “Por más cisnes blancos que se observen, no se puede concluir que todos los cisnes sean blancos” (Popper, 1962, p. 27).

El diseño y el planteamiento de este estudio nace a raíz de mi² interés en la práctica educativa con aquellas personas vulnerables, cuyas condiciones sociales y vitales no les ha permitido seguir el *ritmo marcado* por el sistema educativo (que debería ser también un sistema de protección) y con sus necesidades sin satisfacer. Además, toma especial relevancia en cuanto al panorama científico que rodea las vidas y la temática abordada, ya que se encuentran numerosos estudios sobre estas infancias y el sistema de protección desde ámbitos como la medicina, la psicología y el derecho (Jerónimo y González, 2016, Rezzani, 2017; Frisón et al., 2018; García-Cruz et al., 2019; Losada y Porto, 2019; Yslado-Méndez, 2019; Mollà et al., 2022; Pozuelo, 2022) , pero se ausentan (o silencian) investigaciones realizadas desde el campo de la educación, o con un compromiso educativo. Este estudio, (in)directamente también educativo, también curricular, abarca realidades de sujetos invisibilizados, oprimidos, que conforman parte de la sociedad y, por ende, como infancias y juventudes, de las aulas. Por ello, resulta pertinente, relevante y necesario realizar este estudio, centrando la mirada en quienes están en la sombra con lentes educativas (críticas, reflexivas, disidentes). Y es así, entre otras razones: porque sus necesidades están presentes en nuestras escuelas, porque sus realidades han de ser contenidos curriculares y porque, desde un ámbito social como es la educación, las prácticas educativas y las escuelas no pueden desprenderse de lo humano para garantizar el desarrollo de nuestras infancias.

Por último, he de decir que, durante el desarrollo del mismo, he podido vivir diferentes papeles que se han enriquecido y nutrido bidireccionalmente entre sí. De

² Se hará uso de la primera persona para este apartado, ya que arraiga connotaciones personales.

alguna forma, cual rizoma (Glissant, 1996; Angulo y López Gil, 2015), lejos de que en esta investigación ser profesional, que ha trabajado en centros de protección de menores y, a su vez, investigador en centros de menores (aun cuando no fuera el objeto de estudios) supusiera una confrontación de papeles (profesional *versus* investigador), ha propiciado una identidad múltiple, diversa, enriquecedora, horizontal y de hermanamiento entre sí. Y es que el rizoma tiene como tejido la conjunción (Gilles y Guattari, 2003). El modelo rizomático supone una identidad múltiple y conectiva: profesional “e” investigador, en la que la “y” supone una multiplicidad sustantiva, en contraposición a la de profesional *versus* investigador. Esto hace que se genere una simbiosis entre ambas identidades. Es decir, como investigador, lo que supone ser una herramienta de estudio, involucra a todo el ser, a nivel cognitivo, emocional, político y ético, porque ser observador e investigador no tiene lugar desde una posición completamente imparcial, aséptica e invisible; porque el mundo, las realidades, las vidas y lo humano no se estudian desde fuera, desde arriba, sino que se hace desde dentro hacia fuera, comprendiendo lo que esas realidades, personas, viven (Rosaldo, 2000). Y en este posicionamiento de investigar desde dentro del contexto, investigar CON las personas participantes, el rol profesional que me permite ubicarme y posicionarme como parte del contexto, supone un enriquecimiento bidireccional entre ambas identidades rizomáticas. Investigador “y” profesional. El rol investigador nutre a mi perfil profesional en la práctica y, a su vez, es la práctica la que ayuda al rol investigador a conocer y comprender el contexto desde otra mirada, acercándome aún más a la memoria narrada y a las vidas de las personas participantes en el estudio. A su vez, conociendo y comprendiendo, más allá de las vivencias de estas juventudes en primera instancia, cómo el funcionamiento de los centros de protección se perfila bajo la legislación que los regula, los recursos existentes y la implicación e intervención educativa que se propicia por quienes dedican su vida profesional a esta tarea, la de dar la mano a quienes sobreviven en las sombras a pesar de que el camino se pierda y, en ocasiones, no se encuentre una nueva luz. Siempre quedará caminar a ciegas bajo la tempestad. Navegar a contracorriente en este barco (sistema) que, ante la tormenta, deja a marineros caer al agua; sujetos olvidados, silenciados, invisibilizados y en la sombra.

1.1. ¿Cómo se estructura la tesis?

La tesis doctoral se compone de un total de seis capítulos sobre los que se estructura, construye y desarrolla. En primer lugar, el Capítulo 1. *Una introducción desde el lugar que habito como sujeto que investiga*, en el que nos encontramos, es el espacio en el que se plasma el sentido de esta investigación, de dónde nace la necesidad de escuchar a estas infancias visibilizadas. El imperativo de centrar la mirada en sus realidades.

A continuación, se da paso al Capítulo 2. *En referencia a las infancias y el sistema de protección de menores. ¿Qué nos cuenta el conocimiento disponible?*, en el que se recogen los trabajos existentes y necesarios para comprender el objeto de estudio. Es preciso transitar de manera reflexiva y crítica por lo ya estudiado, por el conocimiento existente que nos permite comprender y contextualizar los fenómenos y el mundo en los que sobreviven y se desarrollan estos niños y estas niñas. ¿Qué es un centro de protección de menores?, ¿qué se entiende por protección? Acercarnos a las entrañas del sistema, comprender su sentido, así como las políticas sobre las que se construyen afinan la mirada y dibujan el contexto sobre el que se levanta este estudio. Del mismo modo, es pertinente definir qué se entiende por infancia(s), ya que el significado del que se dota a la palabra, el concepto y la forma en la que hacemos uso de la lengua determina la percepción que se tiene de las personas protagonistas de este estudio. Porque lo que no se nombra, no existe y lo que no existe, no se visibiliza; queda en las sombras.

En el Capítulo 3. *Trazando la metodología como vehículo para acercarnos a la realidad*, se establece el posicionamiento desde el que se realiza este estudio, así como la metodología, los pasos a seguir y las estrategias empleadas. Leer, posicionarse, tomar un sentido en el camino de la investigación. Un proceso de reflexión, autorreflexión y construcción que se va tejiendo conforme se avanza, puesto que como proceso social y humano, acorde al sentir y a los principios planteados, este estudio se construye en un proceso abierto. Desde la interacción humana, la escucha activa y la cooperación, ajustándose el posicionamiento metodológico, la construcción del *patchwork*, a los objetivos y principios marcados, siempre desde la rigurosidad, el respeto, la justicia, la

participación y el compromiso con el conocimiento. Marcar la senda, trazar, que no delimitar, para comenzar a tejer, caminar.

En el Capítulo 4. *Las historias de vida, ¿qué han vivido?, ¿cómo lo han vivido?*, se presentan las historias de vida de cada una de las personas participantes, construidas desde sus voces y su memoria: las historias de Manuel, Pedro, Yaneisy y Oussama. Se podría decir que en este se encuentra el corazón del estudio, las entrañas, donde son sus voces quienes narran las realidades, los sentimientos, las vivencias, la memoria, los recuerdos; sus vidas.

Las historias de vida nos conducen al Capítulo 5. *¿Dónde nos sitúan las palabras?* En este se comparte el discurso generado a partir del análisis de los aspectos que convergen en la construcción narrativa de las personas participantes y que se levantan como elementos centrales que tienen como eje conductor el tránsito por los centros de protección de menores. En este análisis, se toma el cuerpo, el cuerpo como territorio donde albergan y acontecen sus vidas, donde se construye el “yo” que reside y siente.

Finalmente, en el Capítulo 6. *¿Dónde nos colocan las voces?*, se recogen las conclusiones, los puertos a los que llevan las voces, así como las limitaciones, las fortalezas y las aperturas pedagógicas que emanan de la investigación. Es aquí donde se pone nombre a cada uno de los aspectos que atraviesan las realidades, los cuerpos, los niños y las niñas que transitan por los centros de protección de menores. Este ejercicio, nombrado en el capítulo como poner los puntos sobre las íes, tiene como cometido el compromiso que se plasma en este estudio, este es, nombrar, visibilizar y tomar conciencia, para que el funcionamiento y la labor de los centros de protección de menores no transcurra por sus vidas sin dejar rastro, sino que se garantice su bienestar, el cumplimiento de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades, en definitiva, garantizando su desarrollo, preparando a estas infancias como sujetos con agencia, para una vida social común desde la justicia, la democracia y la equidad.

CAPÍTULO 2. EN REFERENCIA A LAS INFANCIAS Y EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES. ¿QUÉ NOS CUENTA EL CONOCIMIENTO DISPONIBLE?

Si incluso los padres biológicos, a veces son capaces de hacer daño a sus hijos, qué no lo serán instituciones que ni sienten ni padecen. La protección institucional es un supuesto de apariencia tranquilizadora pero muy ladino, porque no puede ni está dispuesta a dar lo que finge prometer. (Martínez-Reguera, 2015, p. 29)

2.1. Políticas neoliberales e intervención social

La educación es un recurso al servicio del sentido de sociedad que se persigue, construido y diseñado por las políticas vigentes, las cuales delimitan y construyen las personalidades de los niños y las niñas en pro de las necesidades del proyecto político de la sociedad en la que las prácticas educativas se llevan a cabo. Porque los ideales, los valores y la identidad de la que se dota al sistema educativo están en manos de las personas que tienen el privilegio de poder conformarlo y darle sentido a partir de su diseño y estructuración. Es decir, el Estado y, en este, quienes gobiernan y quienes conforman la élite que termina siendo la dominante. En este sentido, Freire (1970) señala que la educación es, en sí misma, un acto político, viéndose instrumentalizada por el sujeto opresor en pro de las condiciones de opresión y de desigualdad.

El neoliberalismo configura un modelo de sociedad marcado por unos valores mercantilistas en busca de un desarrollo económico que persigue el auge de las empresas, el aumento del capital y la privatización; el debilitamiento de lo público y la expropiación de los bienes públicos. De manera ineludible, este sistema que apremia este desarrollo económico con la reducción del gasto público ha permeabilizado en el sistema educativo. Desde este modelo, se busca un perfil de alumnado que se ajuste a las necesidades de la industria y del mercado al servicio del impulso económico. A su vez, se promueve la competitividad entre las escuelas, premiando el rendimiento y acrecentando las situaciones de desigualdad, lo que se traduce en una disparidad del acceso a los recursos en particular y a la educación en sentido global. Como consecuencia, las instituciones educativas en contextos desfavorecidos luchan contra

otras que son mejor financiadas, haciendo que se incrementen las desigualdades y la exclusión social (Harvey, 2005; Giroux, 2014). Es necesario tener presente esta situación, porque el

origen social, étnico o el lugar de nacimiento del alumnado, o incluso peculiaridades de carácter genético neuronal, como características que inevitablemente explicarían tanto el éxito como el fracaso escolar del alumnado, obviando las estructuras sociales y políticas, otros análisis y otras reflexiones referidas a políticas educativas en vigor. (Torres, 2017, p. 12)

Por ello, se ha de tener presente que la educación toma un papel esencial para conformar personas capaces y con pensamiento crítico, que les permitan formar parte de la sociedad como ciudadanas activas, comprometida, solidarias, justas, autónomas y responsables con lo común; una sociedad que debe caminar cada vez hacia modelos más justos, inclusivos y democráticos.

Las aulas de las escuelas deben ser espacios donde acceder a la información, a los conocimientos y a los diferentes saberes, alcanzar el conocimiento poderoso (Young, 2014), construir el pensamiento y abrir el imaginario, caminando hacia la construcción de sujetos que no responden o se ajustan al modelo que requieren las políticas neoliberales y capitalistas. En este papel que tiene la educación y desde el que adquieren las políticas educativas actuales, hace que pongan en valor determinadas realidades que se sitúan como justas, conocimientos válidos. Esto implica una práctica educativa dentro del sistema neoliberal que a la vez que prioriza y pone en su foco ciertas realidades que se ajustan al sistema, “estigmatizan, reprimen y condenan a otras. Se imponen explicaciones solipsistas para el etiquetaje, las desigualdades y las exclusiones” (Torres, 2017, p. 13).

En respuesta a estas desigualdades, nace el papel de la intervención social, reflejado en un sistema con el cometido de intervenir en (no “con”³) las realidades que no se ajustan, no encajan; una intervención cuyo fin es modelar las mismas para que encajen en lo normado, reconducir lo desviado. Esta intervención social conlleva una serie de compromisos y conexiones a nivel público, social y privado que, en conjunto, se destinan a las personas con la finalidad de resolver problemas sociales. No obstante, no

³ “Las preposiciones Sí importan” (Vázquez Recio, 2024).

es la intervención en sí lo que se institucionaliza, sino los dispositivos encargados de atender a esas personas que lo necesitan.

La intervención social emerge en el seno del modelo de libre mercado contextualizado en el entorno de la globalización, con intención de atender a las situaciones de precariedad y vulnerabilidad, tanto socioeconómicas como culturales (Matus, 2006; Mussot, 2018; Menéndez, 2019). Por ende, esta intervención supone un imperativo en las realidades de las infancias en las que se centra este estudio, atendiendo a las necesidades no cubiertas que sufren los niños y las niñas que crecen y se desarrollan en contextos desfavorecidos, bien a nivel socioeconómico, cultural o en la coexistencia interseccional del perjuicio generado por ambos. No obstante, esta intervención social acontece, en ocasiones o más de las esperadas, de manera descontextualizada y al margen de las personas destinatarias, dando lugar a “una situación de amenaza a la cohesión social y al proyecto democrático liberal” (Mussot, 2018, p. 21). Se pone así de manifiesto la necesidad de implementar una intervención contextualizada a las realidades de las personas beneficiarias, no siendo esta un cómputo de actos de caridad, sino unas políticas en pro de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y, más concretamente en este caso, de los derechos de la infancia. Es importante contextualizar “la intervención, dada su relación con lo micro social, con lo cotidiano, con estar allí donde lo macro social atraviesa lo subjetivo y se construye el padecimiento y la desigualdad” (Carballeda, 2017, p. 22). No se trata de tapar una herida, sino de sanarla, dotando a las personas de los recursos y de la autonomía necesaria para poder alcanzar un bienestar común. Esta intervención, pensada para el bienestar de las personas, se sostiene en la idea de que “la estabilización de las variables macroeconómicas como motor de crecimiento, por efecto de derrame, provocaría el bienestar de los más empobrecidos” (Mussot, 2018, p. 25). En cambio, se genera el efecto contrario, esto es, un aumento de la pobreza en las personas que sufren algún tipo de injusticia (personas ya empobrecidas no solo desde el punto de vista económico) y un incremento del enriquecimiento de las personas ricas.

En este sentido, resulta necesario dar presencia a la equidad y a la justicia social como solución, a esas situaciones de pobreza y vulnerabilidad generadas por el sistema neoliberal. Desde el ámbito educativo, se ha de promover unas prácticas educativas que

caminen a alcanzar la equidad y la justicia social. Para ello, se precisa que se promueva una educación democrática y participativa, donde se favorezcan “conductas educativas que hagan realidad una sociedad justa y respetuosa con las personas que la conforman” (Gallardo-López et al., 2020, p. 13093). De este modo, la educación y, en este caso, aludir también al papel de la intervención social, deben ser un recurso, una herramienta para caminar hacia comunidades y sociedades, en las que la diversidad y las diferencias entre las personas no sea un móvil para generar exclusión, vulnerabilidad, discriminación, desventaja o barreras, sino una herramienta que permita mejorarlas. Así, garantizar los derechos humanos y, como no puede ser de otra forma, la equidad y la justicia social (Simón et al., 2019). Asimismo, una educación inclusiva donde se reconozca y valore la diversidad humana, cuyos procesos educativos se nutran de la riqueza de la pluralidad, caminando contra la segregación.

Desde la intervención social, y haciendo especial alusión a las personas profesionales de la educación social, se ha de señalar que su compromiso,

pasa por fomentar los derechos ciudadanos para lograr un mundo más justo. La justicia social [...] forma parte del magma esencial de la educación social y se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal. (Montané, 2015, p. 93)

Por lo tanto, la justicia social constituye la base de los términos de “legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad” (Montané, 2015, p. 94). Y, en este posicionamiento que persigue la justicia social, resaltar la necesidad de que la educación tome un papel donde la justicia social no quede como una teoría, sino que suponga una realidad vivida. Un modelo educativo con la presencia práctica y vivida de la justicia social, de igualdad, de equidad educativa, justicia distributiva y reconocimiento.

Como se menciona en líneas anteriores, que suponga una realidad vivida y no un desiderátum en el imaginario, una intencionalidad, en lugar de una realidad palpable llevada a la práctica (Bolívar, 2011; Montané, 2015; Sánchez, 2018). Caminar para quebrantar las diferencias entre clases sociales, romper las barreras y caminar en la búsqueda de la justicia, hacia un utópico concepto de bienestar común. Estas

desigualdades y barreras, no solo se dan en un plano físico y palpable en cuanto a recursos y posibilidades de las personas en una sociedad, sino que interceden el imaginario y el estigma de la sociedad. Se encuentran desigualdades afiliadas a un concepto de identidad que atribuye a determinadas personas características concretas por pertenecer a un mismo grupo social, haciendo que se alejen a estas personas de “la noción de igualdad, pues estas personas ni son iguales entre sí ni lo son en comparación con otros grupos sociales. A su favor lo que sí comparten es una posición de desigualdad social” (Sánchez, 2018, p. 25).

2.1.1. Caminando (en contra) del bienestar común

Estas barreras sociales y las situaciones de desigualdad en las que las personas se ven envueltas por las circunstancias, los contextos o las situaciones en las que vienen al mundo, se pretenden radicar proponiendo un Estado de bienestar común.

Es aquí donde la educación juega un papel de vital importancia, ya que esta puede “potenciar la posibilidad de que el ciudadano mismo construya entornos de igualdad y democracia, así como el ejercicio responsable de sus derechos y el fortalecimiento del compromiso social; en este sentido, se favorece el tema de la inclusión social” (Gavaldón y Ambrosy, 2023, p. 9). No obstante, este posicionamiento presenta una dualidad, ya que la educación en sí misma, además de ser una herramienta que promueva el bien común entre las personas es, a su vez, un bien común como derecho al que deben acceder todas las personas.

En cuanto a la educación como bien común, se ve perjudicada. Por un lado, en la libertad de enseñanza y, por otro, en el acceso y la libre elección de centro, los cuales se ven predeterminados por las políticas neoliberales. En este sentido, la persecución del bienestar común a través de la educación se ve mermada, puesto que el neoliberalismo hace que la educación se vea enmarcada en una persecución de competencias y perfiles competitivos que se ajusten a las demandas del mercado y la industria. Así, se aleja de la igualdad de oportunidades, donde la educación debe suponer una herramienta que camine hacia la erradicación de las desigualdades y promueva una sociedad equitativa, ya que la búsqueda del impulso económico acrecienta las desigualdades entre las diferentes clases sociales. De este modo, la pobreza se ve inmersa en más pobreza,

aumentando la riqueza de quienes, por su naturaleza, contexto y realidad, se encuentran en situación de poder y de privilegios. Esto es el fruto de “transformaciones sociales, culturales, ideológicas y políticas aglutinadas bajo la categoría de globalización neoliberal” (Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez, 2022, p. 213).

Y es que este modelo de sociedad capitalista y neoliberal no solo repercute y define las políticas económicas, sino que conlleva una cultura, un imaginario social y una forma de vivir de la cual la educación no se mantiene exenta. En este sentido, no solo se persigue un perfil humano que dé respuestas a este sistema, sino que también el acceso y la igualdad de oportunidades, que se establece en la educación como derecho de todas las personas, se ven dificultado por la privatización y las dinámicas competitivas que permeabilizan las escuelas. En contraposición, se establece la defensa del bienestar común para poder mermar estas secuelas, consecuencias y prácticas culturales emergentes de las lógicas neoliberales. Lógicas desde las que exasperan el individualismo, desdibujan el sentido de colectividad, acrecentando y, a su vez, invisibilizando desde las prácticas culturales a los colectivos vulnerables (Daiber y Houtart, 2012). El bienestar común, mencionado,

rechaza tanto la supremacía del mercado como la supremacía del Estado. La economía está al servicio del bien común; su objetivo es lograr un mundo mejor. Para ello, su tarea es identificar las instituciones y las políticas que van a favorecer el interés general. En su búsqueda del bienestar para la comunidad, la economía engloba la dimensión individual y la colectiva del sujeto. Analiza las situaciones en las que el interés individual es compatible con esa búsqueda del bienestar colectivo. (Tirole, 2017, p. 4)

El posicionamiento de los discursos neoliberales, por el contrario, a la búsqueda de un bienestar común, hace que las realidades en las que se ven inmersas las infancias permanezcan en la desigualdad en la que por la casuística les ha tocado vivir, en un sistema donde las políticas, en lugar de promover herramientas, recursos y prácticas culturales reales que actúen en contrarrestando a esas desigualdades se vean perpetuadas por las prácticas y los discursos neoliberales. Se pone de manifiesto la demanda de una política pública que considere las necesidades sociales, en particular, y no en general, atendiendo a la satisfacción de estas para garantizar una calidad de vida

deseada como bien común, por ejemplo, en este caso, las necesidades de las infancias (Graglia, 2012).

Estas desigualdades mencionadas, generadas y no atendidas, a su vez, repercuten en cómo estas infancias toman parte de los procesos educativos, ya que las realidades que viven en su contexto sociocultural y familiar, como pueden ser las necesidades no cubiertas y las negligencias, deterioran y actúan en detrimento de ser sujeto activo y su participación en las escuelas. Esto, observado desde un sistema calificador que persigue la excelencia, el rendimiento y el resultado, se argumentaría en términos de fracaso y abandono escolar, sin contemplar e indagar en las realidades de las infancias fuera de las paredes del aula.

Así, se promueve la necesidad de un ideario de educación con un enfoque a favor del bienestar común, que derriba barreras sociales y desigualdades, que dejan en la sombra y en estado de desprotección a colectivos que sufren inequidad e injusticias, en definitiva, violencia estructural, haciendo especial hincapié en las infancias. Se ha de repensar el sentido de la educación llevada a la práctica desde un enfoque pedagógico que promueva un modelo de educación integral y crítica, que dote a las personas de herramientas que les permitan ser autónomas y partícipes como parte activa de la ciudadanía. Como se recoge en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE),

se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. (p. 2)

Una educación que persiga el bien común y, a su vez, sea un bien común alejado de la privatización y la dificultad de acceso: emancipadora, democrática, participativa y pública, en pro de la transformación y la justicia social (Díez-Gutiérrez et al., 2023). En la LOE, se recoge la “compensación de las desigualdades a través de programas específicos [...] que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los

estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables” (p. 6). Y es que: “la pregunta no es qué materias o contenidos enseñar, sino cuál es el proyecto común al que la educación para todos ha de contribuir” (Marrero, 2018, p. 183).

2.2. El rol de la educación en pro del bienestar común

A pesar de que el sistema educativo se ve permeabilizado por la cultura y los valores que promueve el neoliberalismo, favoreciendo el auge económico y la privatización, como se viene hablando, la reflexión sobre el papel que toma la educación en el desarrollo de las personas resulta imprescindible. Aún más si se habla de personas que se encuentran en situaciones desfavorecidas, en riesgo de exclusión, al margen del sistema, en las sombras.

En este sentido, el sistema educativo debe propiciar un espacio donde todas las personas, de manera independiente a su origen, situación social, género, etc., tengan la oportunidad de romper las barreras y las brechas entre la población beneficiada por el sistema neoliberal y quienes sufren la pobreza al margen del sistema (UNESCO, 2017).

Las personas que viven en situaciones de vulnerabilidad se enfrentan a barreras que, para poder ser superadas, necesitan un modelo educativo inclusivo que respete, valore y atienda a la diversidad latente en las aulas. En esta línea, se debe hacer hincapié en el papel que tiene la educación, donde no solo se ponen en valor los conocimientos académicos, sino que toma vital importancia un desarrollo íntegro para la vida, como pueden ser el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas. Este crecimiento personal, que se debe promover desde la educación, genera una capacitación de las personas, un desarrollo personal íntegro que confronta los perjuicios de una sociedad excluyente (Slee, 2011; OECD, 2019). Como se recoge en la LOE,

la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la

discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (p. 1)

En otra línea, al margen de cómo se conforma el sistema, las dinámicas y los recursos, resaltar la necesidad de reflexionar sobre las prácticas educativas por parte de quienes conforman el sistema. Esto implica romper con las rutinas preestablecidas por la trayectoria de las prácticas educativas, así como no implementar innovaciones superficiales que no centren su mirada en las realidades de las infancias, así como sus necesidades y estén dirigidas a la transformación social (Vázquez Recio, 2023). Se han de tener en cuenta los problemas reales que sufre el alumnado, ya que, precisamente, los recortes en derechos sociales, sanidad y educación afectan con mayor significancia a las personas con menos recursos (económicos, culturales, sociales, afectivos, etc.), y hace que se vea mermado de manera profunda su desarrollo personal y social. Por ello, la importancia de promover un sistema educativo inclusivo que atienda a las necesidades de las infancias, con especial empeño con las que se encuentran en situaciones desfavorecidas. Es decir, se han de ejercer los derechos que tienen las personas a la educación, más allá de sus limitaciones, realidades y negligencias tanto físicas como emocionales que han podido vivir en sus contextos de origen. Caminar en contra de la segregación, la exclusión de las personas con menos recursos y, para ello, abandonar el discurso construido desde la verborrea académica que dibuja un sistema de igualdad de oportunidades e inclusivo pero que obvia y mantiene en las sombras a quienes están en situaciones de exclusión y desfavorecidas, acrecentando la pobreza y contribuyendo a la imposibilidad de su desarrollo personal íntegro (Slee, 2011).

En esta labor de promover un sistema educativo que atienda las necesidades de todo el alumnado y, a su vez, contrarreste las desigualdades, dotando a las personas en situaciones vulnerables de adquirir herramientas y recursos que les permitan luchar contra las barreras sociales vigentes, toma protagonismo el papel del profesorado que lleva a cabo las prácticas educativas en el día a día. Si bien es cierto que existe un currículum preestablecido que fija y determina qué y cómo se debe enseñar en el sistema educativo, no puede pasar desapercibido el concepto (realidad) del currículum oculto. Este, desde el ideario y los valores que promueve, refleja y fortalece los intereses y las expectativas que persiguen los grupos dominantes. Por ende, se incide de manera

más significativa en la marginalización de aquellas infancias que no se ajustan a estos patrones (Apple, 2004).

La visibilización y la representación de todas las realidades existentes en la sociedad y en las aulas es una tarea que quien educa debe tener en cuenta. Y es que lo que no se nombra no existe, por lo que se invisibilizan las realidades y las personas, no teniendo en cuenta la diversidad, evitándose así que se promueva la equidad. Esta situación, en la que las personas de contextos desfavorecidos y vulnerables no se ven identificadas en los procesos educativos, sintiéndose en los márgenes del aula y pasando desapercibidas, incide en ser sujetos con agencia. Porque no nombrar y no valorar sus realidades, ocultándose y pasando desapercibidas, puede afectar profundamente en estas personas. Estos procesos atribuyen a estas infancias, ya desde el aula, un lugar concreto en la sociedad, las sombras. En el aula esto se traduce en un menor rendimiento académico y mayor tasa de abandono escolar de las personas en situaciones de exclusión, marginalidad y vulnerabilidad (Banks, 2008; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Es por esto que resulta imprescindible promover un currículum diverso e incluso que represente, nombre y dote de protagonismo a todas las personas que conforman las realidades educativas, siendo así sujetos activos, con agencia y permitiendo que adquieran un sentimiento de pertenencia y un lugar en la sociedad. En este camino, se contrarrestan los efectos negativos del currículum oculto, de las jerarquías, de las clasificaciones; también de la marginalidad. De los *Nadie* (Vázquez Recio, 2020); personas que no han sido escuchadas y ausentes de una participación activa tanto en la sociedad como en la escuela. Porque, de no promover un currículum diverso e inclusivo,

¿cuántos *Nadie* se pierden por el camino del sistema educativo?, ¿cuántos *Nadie* que, aún estando en la zona del ser (lo auténtico, legítimo...), que es la zona de la institución educativa, siguen siendo *Nadie*, porque sus experiencias, culturas, saberes, formas de estar en el mundo son diferentes a las legitimadas y reconocidas? Serían muchos, cuya cuenta nos costaría trabajo determinar porque han sido sujetos y subjetividades silenciados, no escuchados, sometidos al olvido (intencionado) y a las condiciones estructurales de la dominación. (Vázquez Recio, 2020, p. 183).

Por tanto, y al hilo de lo expuesto, se debe tomar una postura de colectividad, sentimiento de pertenencia y humanidad donde estos *Nadie* pasen a formar parte del *Nosotros* desde una praxis educativa contra-hegemónica, “para la transformación y la emancipación” (Vázquez-Recio, 2020, p. 183).

Y en esta construcción de un *Nos-otros*, todas las personas toman su papel y responsabilidad con sí mismo y con el mundo. Porque, el ser ha de tomar,

conciencia del otro y de sí como un ser en el mundo, con el mundo y con los otros, sin la cual no sería más que un *ser ahí*, un ser en su *soporte*. Por eso hay que repetirlo, más que un ser en el mundo, el ser humano se convirtió en una *presencia* en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la *otra* presencia como un “no-yo” se reconoce como “sí misma”. (Freire, 2012, p. 146)

Debido a esta consciencia en el mundo no se puede obviar ni evadir la responsabilidad ética de *moverse* en él, puesto que sería un acto de irresponsabilidad con respecto a lo que se hace en el mundo (Freire, 2012).

La educación, en consonancia con lo expuesto en el primer apartado de este capítulo⁴, debe caminar hacia la justicia social, la equidad y la inclusión. Porque establecer y llevar a la práctica un modelo educativo, lleva consigo la persecución de un proyecto, un proyecto de sociedad que pretenda alcanzar un “mundo cada vez más justo, democrático, fraternal, solidario y sustentable” (Torres, 2017, p. 9). En este sentido, el concepto de justicia social lleva consigo unas prácticas educativas que aboguen por eliminar las desigualdades e injusticias, en contraposición a cómo se establecen desde el modelo político neoliberal actual, donde se acrecientan cada vez más, generando más riqueza en aquellas personas que se encuentran en situación de poder y privilegio y perjudicando y empobreciendo a los colectivos vulnerables. A su vez, se ha de poner en prácticas políticas educativas de reconocimiento donde se visibilicen y tomen parte todos los colectivos, donde se nombren y aparezcan los *Nadie*, aquellas personas en las sombras que, en caso de ser mencionadas, es desde el estigma, el prejuicio y la exclusión. Por ende, se hace necesario llevar a cabo políticas democráticas de participación donde toda la ciudadanía, tal y como el propio concepto de ciudadanía

⁴ Véase 2.1. Políticas neoliberales e intervención social.

lleva implícito, pueda tomar parte (y voz) de las decisiones y las circunstancias que les rodean (Torres, 2017).

Se debe caminar en contra de la “civilización mercantilista, industrializada y productivista, y que deterioran hasta lo insostenible las condiciones de vida de todos los seres vivos y los ecosistemas. Unas desigualdades e injusticias que no son inevitables, sino una elección política y económica” (Gallego Noche y Vázquez Recio, 2023, p. 25), teniendo siempre presente que los espacios educativos son,

espacios privilegiados para, por una parte, construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para vislumbrar otras posibilidades y, por otra, para acceder a informaciones relevantes, construir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y valores que nos sitúen en el mundo como agentes democráticos, cooperadores activos, éticamente comprometidos y responsables críticos. (Torres, 2017, p. 13)

Para ello, es necesario llevar a la práctica modelos educativos que persigan la justicia social, con igualdad de oportunidades, acceso, recursos y reconocimiento donde sea posible una vida digna y en libertad con acciones educativas que cumplan con el derecho de todas las personas, posibilitando el bien común (Gallego Noche y Vázquez Recio, 2023).

2.3. El sistema de protección de menores

En la Constitución Española, el artículo 39 recoge que,

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

El máximo exponente de establecer un sistema de protección a nivel estatal desde un marco regulador se encuentra en la *Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de*

Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Esta se aplica en la actualidad con las pertinentes modificaciones de la *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* y de la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*.

Con carácter precedente a esta legislación estatal, en la que se profundizará con posterioridad, cabe señalar que fueron varios los documentos, las legislaciones y los acuerdos que se establecieron con el fin de regular la protección y la guarda del y de la menor, entendiendo a este como un sujeto de derecho con unas características específicas, cuyo desarrollo y crecimiento requiere de una atención especial.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (París, 10 de diciembre de 1948).
- Declaración Universal de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Nueva York, 20 de noviembre de 1989).
- Dos Convenios impulsados por el Convenio de la Haya de Derecho Internacional Privado: el Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, de 29 de mayo de 1993, ratificado por el Gobierno de España el 30 de junio de 1995 y el Convenio relativo a la competencia, la ley aplicable, el reconocimiento, la ejecución y la cooperación en materia de responsabilidad parental y de medidas de protección de los niños, de 28 de mayo de 2010, ratificado el 6 de noviembre de 2010.
- Convenio de Estrasburgo de 27 de noviembre de 2008, sobre la adopción de menores.
- Convenio de Lanzarote de 25 de octubre de 2007, relativo a la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual, ratificado el 22 de julio de 2010.
- Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de los niños, hecho en Estrasburgo el 25 de enero de 1996 y ratificado el 11 de noviembre de 2014.

Todos estos documentos legislativos que persiguen la regulación de los derechos de los niños y de las niñas, el reconocimiento y la protección toman forma a nivel estatal en la Ley 1/1996, con las respectivas modificaciones de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio y la Ley 26/2015, de 28 de julio. En sendas leyes se recoge que compete a los

poderes públicos la “prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios y recursos adecuados para tal fin” (Ley 26/2015, art. 12). Así mismo esta ley recoge que compete a los poderes públicos prestar la atención inmediata que precise cualquier infancia, y que la intervención que se lleve a cabo deberá contar con la colaboración tanto del menor como de la familia en la toma de decisiones, intentando no generar interferencias en su ámbito escolar, social o laboral.

Toma especial importancia señalar cómo la Ley 26/2015 asienta el concepto de situación de riesgo. En este sentido, se plantea la intervención en colaboración con la familia, porque según establece la Ley 26/2015, una situación de riesgo no supone un motivo para declarar a un menor o una menor en situación de desamparo, por lo que no provocará la separación del entorno familiar. Supone una medida de difícil aplicación, ya que detectar una situación de riesgo puede ser complicado y, en ocasiones, cuando se detectan los daños generados por esta situación de riesgo pueden ser muy significativos. En lo que respecta a la ley, se entiende por situación de riesgo (art. 17),

aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos y de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afecten y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar. (Ley 26/2015, p. 21)

En este sentido, cuando la administración sea quien constate que el menor o la menor se encuentra en situación de desamparo - situación de riesgo-, pasará la tutela a la Administración. Se ha de señalar que la legislación mencionada establece un marco de actuación a nivel estatal y, a partir de esta, se delega en las autonomías las competencias relativas a la protección de los menores y las menores. Asimismo, la Ley 26/2015 establece que, además de la intervención con el menor o la menor afectada, y siendo este el interés primordial, se han de velar en los procesos de protección e intervención por los derechos fundamentales de sus familiares, quienes también se ven afectados y afectadas por esta situación.

En esta intervención del sistema de protección, en cuanto al acogimiento residencial y al perfil de niños y niñas en la actualidad, hay que hablar del papel que toma aquí el acogimiento familiar. El acogimiento familiar se establece como medida para que los niños y las niñas que se encuentran en situación de desamparo en su unidad familiar o menores migrantes no acompañados no pasen por el ingreso en un centro de acogimiento residencial, siendo este un factor en el que las vigentes legislaciones reguladoras hacen mucho hincapié. Por ejemplo, puede ser el caso de menores más pequeños quienes pasan directamente, a priori, a una familia de acogida. No obstante, no todas las infancias en situación de desamparo atraviesan esta vivencia a través de la acogida familiar. El caso de adolescentes cuyas realidades le han generado un daño profundo en su conducta y en sus habilidades sociales son en la actualidad quienes protagonizan las realidades de los centros de acogida residencial, junto con los menores migrantes. En la actualidad el 63% de las infancias y adolescencias acogidas en centros tienen más de 15 años (Martín et al., 2020). En este sentido, se podría hablar de una exclusión dentro de la exclusión. Situaciones de vulnerabilidad extrema en las que el propio concepto que plantea la ley de “situación de riesgo” encuentra lagunas en cuanto a la intervención previa al desamparo o, en su defecto, una detección de la situación de riesgo tardía donde la ausencia de los derechos de las infancias y las necesidades no cubiertas generan daños severos en estas personas. Es decir, se encuentra una (des)protección ya previa a la situación de desamparo en la que los menores y las menores pasan al acogimiento familiar o residencial.

Por lo expuesto, el sistema de protección de menores, junto con la legislación que lo regula, establece como último recurso el ingreso de un niño o una niña en una residencia de protección (acogida residencial). Esto no solo supone una desvinculación de las infancias de un núcleo familiar, sino que existen limitaciones en cuanto a los recursos y a las herramientas con las que se cuenta, por lo que las similitudes entre la acogida residencial y un núcleo familiar que pierde la tutela de un menor o una menor hace que, en ocasiones, ambos disten de la realidad de un núcleo familiar normativo (Martín, 2015).

Tras lo expuesto, se levanta como pertinente definir, con un carácter conceptual y teórico, qué es la acogida residencial. Así se da a conocer el sistema de protección,

contexto en el que transcurre el presente estudio y se contextualizan las historias y vivencias de las personas participantes.

Como se ha visto a través de la regulación normativa, una vez un menor o una menor pasa de situación de riesgo a declararse en situación de desamparo, existen dos vías: el acogimiento familiar, donde el menor o la menor es acogido por una familia que pueda satisfacer sus necesidades y fomentar su desarrollo cumpliendo con los derechos de las infancias (Del Valle y Bravo, 2009), o el acogimiento residencial, en el que se centra el presente estudio. En esta segunda modalidad, los procesos de crianza, educación y desarrollo se generan de la mano de profesionales que forman un equipo técnico constituido por la figura directiva, un psicólogo o una psicóloga y la del trabajador o trabajadora social. El equipo educativo se conforma con las figuras profesionales mencionadas junto con la incorporación de la figura del educador social, quien acompaña a los niños y a las niñas en su día a día en la tarea educativa.

Por otra parte, se ha de señalar que existen diversas tipologías de centros dentro del sistema de protección de menores, como pueden ser los centros de día o los centros de ejecución de medidas judiciales, pero, en este estudio, los centros de menores, sean del tipo que sea, quedan relegados frente a lo que realmente se atiende en él: las vivencias, de las personas participantes que se encuentran en situación de desamparo y, cuya medida de protección hace que se dé su paso por el acogimiento residencial. El foco, la escucha y el sentir se dirigirán a las vidas que transcurren y se desarrollan en los centros de carácter protector (centros de acogimiento inmediato (CAI) y centros de menores).

2.3.1. Revisión conceptual; contextualizando las realidades

Con la intención de poder comprender de manera íntegra y contextualizada las realidades vividas sobre las que versa esta investigación, se levanta pertinente establecer una revisión conceptual sobre las principales tipologías de centro con las que cuenta el sistema de protección de menores, así como recursos de acogida.

Con respecto al acogimiento familiar, mencionado anteriormente, se recoge en el artículo 173 del Código Civil,

1. El acogimiento familiar produce la plena participación del menor en la vida de familia e impone a quien lo recibe las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral en un entorno afectivo. En el caso de menor con discapacidad, deberá continuar con los apoyos especializados que viniera recibiendo o adoptar otros más adecuados a sus necesidades.
2. El acogimiento requerirá el consentimiento de los acogedores y del menor acogido si tuviera suficiente madurez y, en todo caso, si fuera mayor de doce años.
3. Si surgieren problemas graves de convivencia entre el menor y la persona o personas a quien hubiere sido confiado la guarda en acogimiento familiar, aquél, el acogedor, el Ministerio Fiscal, los progenitores o tutor que no estuvieran privados de la patria potestad o de la tutela o cualquier persona interesada podrán solicitar a la Entidad Pública la remoción de la guarda.

4. El acogimiento familiar del menor cesará:

- a) Por resolución judicial.
- b) Por resolución de la Entidad Pública, de oficio o a propuesta del Ministerio Fiscal, de los progenitores, tutores, acogedores o del propio menor si tuviera suficiente madurez, cuando se considere necesario para salvaguardar el interés del mismo, oídos los acogedores, el menor, sus progenitores o tutor.
- c) Por la muerte o declaración de fallecimiento del acogedor o acogedores del menor.
- d) Por la mayoría de edad del menor.

Se ha de señalar que existen diferentes tipos. Por un lado, el acogimiento en familia extensa. Es decir, aquel que se realiza por algún familiar del niño o la niña que se encuentra bajo guarda administrativa y, por otro, el acogimiento en familia ajena, el cual se desarrolla en una familia que, en principio, no presenta lazos familiares con el niño o la niña. Es una familia desconocida.

En alusión a la temporalidad de esta acogida familiar, ya sea ajena o extensa, el artículo 173 bis del Código Civil señala que,

2. El acogimiento familiar podrá adoptar las siguientes modalidades atendiendo a su duración y objetivos:

- a) Acogimiento familiar de urgencia, principalmente para menores de seis años, que tendrá una duración no superior a seis meses, en tanto se decide la medida de protección familiar que corresponda.
- b) Acogimiento familiar temporal, que tendrá carácter transitorio, bien porque de la situación del menor se prevea la reintegración de éste en su propia familia, o bien en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter más estable como el acogimiento familiar permanente o la adopción. Este acogimiento tendrá una duración máxima de dos años, salvo que el interés superior del menor aconseje la prórroga de la medida por la previsible e inmediata reintegración familiar, o la adopción de otra medida de protección definitiva.
- c) Acogimiento familiar permanente, que se constituirá bien al finalizar el plazo de dos años de acogimiento temporal por no ser posible la reintegración familiar, o bien directamente en casos de menores con necesidades especiales o cuando las circunstancias del menor y su familia así lo aconsejen. La Entidad Pública podrá solicitar del Juez que atribuya a los acogedores permanentes aquellas facultades de la tutela que faciliten el desempeño de sus responsabilidades, atendiendo, en todo caso, al interés superior del menor.

Esta última tiene lugar cuando, transcurrida la fecha indicada de dos años de acogimiento, la familia de origen del menor o de la menor no llega a mejorar las condiciones por las que se retiró la tutela, por lo que se propone el acogimiento familiar permanente para estabilizar la situación familiar del menor o de la menor (Santamaría, 2017).

En otra línea, con respecto al acogimiento residencial, se recoge en la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor en su artículo 21 (p. 27) que tendrán las siguientes obligaciones,

- a) Asegurarán la cobertura de las necesidades de la vida cotidiana y garantizarán los derechos de los menores adaptando su proyecto general a las características personales de cada menor, mediante un proyecto socio-educativo individual, que persiga el bienestar del menor, su desarrollo físico, psicológico, social y educativo en el marco del plan individualizado de protección que defina la Entidad Pública.
- b) Contarán con el plan individual de protección de cada menor que establezca claramente la finalidad del ingreso, los objetivos a conseguir y el plazo para su consecución, en el cual se preverá la preparación del menor, tanto a la llegada como a la salida del centro.

- c) Adoptarán todas sus decisiones en relación con el acogimiento residencial de los menores en interés de los mismos.
- d) Fomentarán la convivencia y la relación entre hermanos siempre que ello redunde en interés de los menores y procurarán la estabilidad residencial de los menores, así como que el acogimiento tenga lugar preferentemente en un centro ubicado en la provincia de origen del menor.
- e) Promoverán la relación y colaboración familiar, programándose, al efecto, los recursos necesarios para posibilitar el retorno a su familia de origen, si se considera que ese es el interés del menor.

Para garantizar las obligaciones recogidas por la legislación pertinente, previamente mencionada, existen diferentes tipos de centros para llevar a cabo la acogida residencial. Recogida su tipología en la *Orden de 13 de julio, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco de los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, los principales centros de acogida residencial son:

- a) **Centro de Acogida Residencial Básico:** Es un espacio físico administrado por una entidad pública, privada o mixta donde viven las infancias de acuerdo a las situaciones de riesgo identificadas, con el fin de garantizar el cuidado, la protección y la satisfacción de sus necesidades.
- b) **Centro de Acogida Inmediata:** Son aquellos centros que se ocupan de una primera acogida, acompañada de un diagnóstico y derivación de las infancias. Estos facilitan una atención urgente y provisional cuando las infancias son retiradas de su familia. Mientras permanecen en él, se establece cuál será la medida más adecuada para su caso. Este presenta diferentes funciones que se puedan abordar, según la orden mencionada,
 - La Acogida Inmediata o de Urgencia de carácter general.
 - La Primera Acogida para la Recepción, Diagnóstico y Derivación.
 - La Acogida Inmediata especializada en Menores Extranjeros No Acompañados, etc. (p. 30)

c) **Centro de Acogida residencial de menores con programas específicos de graves problemas de comportamiento o trastornos graves de conducta:**

Son aquellos a través de los cuales se atiende a menores cuyas necesidades específicas exigen un abordaje segregado, diferenciado. Se desarrollan en Centros que, por sus características espaciales, profesionales e instrumentales reúnen las condiciones adecuadas para un acogimiento terapéutico, ya sea de forma temporal, destinado al retorno a la normalización, o bien con carácter permanente, si así lo exigiera la situación de cada menor (p. 31)

2.4. Pluralidad de las infancias

2.4.1. Concepto de infancias

La forma en que se hace uso de la lengua refleja y manifiesta la percepción que se tiene de la(s) realidad(es) de las que se está haciendo referencia. Por ello, al hablar de infancias, en plural, se refleja la diversidad y heterogeneidad que encierra. De lo contrario, al hablar de infancia, en singular, se genera la noción de un modelo único, fruto del constructo generado por la sociedad. De este modo, desde el singular, se generan procesos que excluyen a aquellas personas que no encajan en ese modelo de carácter hegemónico, acrecentando las desigualdades al tiempo que son naturalizadas (Gaitán, 2018; Lay-Lisboa y Montañés, 2018).

El discurso dominante establece a las infancias como una fase previa y, por lo tanto, no completa de la etapa adulta. Se percibe como “un ser inacabado y carente, con necesidades de resguardo y protección [que] tienen como responsables a las familias” (Satriano, 2008, p. 1). Este posicionamiento hace que un niño o una niña se ubique en una situación condicionada por otra persona que ejerce el poder sobre él o ella, una situación de dependencia de las personas adultas que tienen la labor de educar y atender a las necesidades físicas y emocionales. Satriano (2008) y Gaitán (2018) reivindican el lugar que deben tomar las infancias, normatizando su existencia y resaltando el papel que toma la educación como recurso que permite el tránsito entre ambas etapas. Se destaca que las infancias no son una *tabula rasa* sobre la que escribir. Es decir, presentan una capacidad natural, una predisposición a aprender en un proceso que, con apoyos externos, que no imposiciones, pasarán de una situación de

dependencia a la autonomía. De lo contrario, tomar un posicionamiento basado en el adultocentrismo, establece una

asimetría en la relación niño – adulto acaba en una simetría que disuelve la etapa infantil. [...] Se esfuerza por presentar modos “naturales” de acción sobre la infancia, modos que la reconstruyen palmo a palmo al mantener y conservar el sesgo de la situación heterónoma. Se considera al niño como un ser amoral, compuesto de pura necesidad y con problemas gregarios, con ausencia de juicio; por lo tanto, debe aprender del adulto. (Satriano, 2008, p.2)

El posicionamiento hegemónico que coloca a las infancias en un plano de vulnerabilidad y dependencia por el mero hecho de su existencia, establecen a las infancias como seres incompletos a la espera de llegar a la etapa adulta. De este modo, las actuaciones sociales que se dan con las infancias desde las diferentes instituciones adquieren una visión donde,

menores y vulnerables parecen términos intercambiables en la retórica de la intervención social y algunas de las políticas refuerzan una relación dicotómica sujeto-objeto que relega a los niños y las niñas a la alteridad. Este modo de reconocimiento se entreteje con los relatos culturales que legitiman las estructuras capitalistas, racistas y sexistas, dando lugar a paradigmas de intervención sobre la infancia que se asientan fuertemente sobre conceptos como la independencia y la autonomía para la “transición a la vida adulta”. (Arocas y Nicolau, 2020, p. 124)

Ante las posturas expuestas, cabe la necesidad de señalar la importancia que adquiere el posicionamiento de las personas en la sociedad y ante la misma. Para garantizar los derechos humanos y, en este caso, los de las infancias, entendiéndose los derechos humanos como una perspectiva que guíe y establezca políticas que caminen hacia la protección y promoción de los derechos humanos, se precisa de un sujeto activo. Un sujeto que tenga presencia, participación e implicación en la vida y la ciudadanía (Lay-Lisboa y Montañés, 2018; Gallego Noche y Vázquez Recio, 2023). En este sentido: “participación no solo es un fin en sí mismo sino también un medio conducente al desarrollo de un nuevo modelo político y social” (Romero et al., 2021, p.22).

Al hilo de las corrientes hegemónicas, las infancias como proyecto de adulto, o como ser incompleto en proceso de construcción, dependiente de algún otro sujeto

(adulto), hace que las infancias se encuentren relegadas a un segundo plano frente al adulto. Dentro de esta jerarquización, las propias infancias también se establecen en diferentes planos, ya que “la infancia desrealizada muestra la otra cara de lo social, en donde viven parados en el hoy, con incertidumbre de sobrevivencia del mañana. Niños sin referentes ni solvencia afectiva que les permita imaginarse en un futuro. Excluidos institucionalmente” (Satriano, 2008, p.5). Se presenta así una infancia silenciada en dos sentidos, un silenciamiento que se produce por el propio concepto hegemónico de infancia y, a su vez, el que viene dado en infancias vulnerabilizadas por el clasismo, el racismo y el patriarcado (Vázquez Recio et al., 2023).

Tras lo expuesto, no se pretende decir que no se considere “la especificidad de las infancias como grupo al que hay que proteger y garantizar sus derechos, sino que esta protección no debe ser la legitimación de su no consideración al mismo nivel ontológico que la del adulto” (Gallego Noche y Vázquez Recio, 2023, p. 59).

2.4.2. Derechos de las infancias e infancias vulnerabilizadas

La mirada del presente estudio se dirige a los niños y las niñas que se encuentran en las sombras y mantenidos al margen de los sistemas capitalistas y neoliberales, allí donde los derechos de las infancias no se ejercen, en definitiva, donde no llegan. En este sentido, resulta importante poner de manifiesto que los derechos humanos, concretamente en este caso, los de los niños y las niñas, no deben suponer un escrito que refleje las necesidades que estas personas tienen. Este acto solo sería una intencionalidad o una pretensión de garantizar el bienestar de estas infancias, pero no una acción. Martínez-Reguera (2007), como contraposición a ese efecto en el que los derechos pueden suponer una simple verborrea que no trasciende del papel a la práctica, señala que los niños y las niñas no tienen derechos, lo que tienen son necesidades: de cariño, de alimentación, de escucha, entre otras. Necesidades que satisfacer en un Estado de bienestar común para que se desarrollen como personas en situaciones dignas. No es que se les reste importancia a los derechos en sí, solo afirmar que no sirve establecer unos derechos a nivel teórico, si no se garantiza el correcto cumplimiento de los mismos.

Estos derechos de las infancias, que persiguen regular que se satisfagan las necesidades de los niños y las niñas a nivel internacional, a través de pautas de actuación y derechos que cumplir con las infancias; se recogen en la Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989, ratificada el 30 de noviembre de 1990. Esta tiene lugar como resultado de establecer unos derechos con carácter internacional. Se ha de señalar que las infancias, por su condición, requieren de un apoyo, una guía y un acompañamiento que les ayude a desarrollarse, desde la ayuda. Esta responsabilidad recae sobre las personas adultas (familiares, personal educativo y gobernantes, entre otros).

La convención sobre los derechos de los niños y las niñas se establece sobre cuatro pilares o principios fundamentales. Según UNICEF (2023a):

- *Principio 1.* La no discriminación. En pro de erradicar las desigualdades, prejuicios o estigmas que puedan ir en detrimento de la garantía de los derechos de las infancias en determinadas personas o colectivos.
- *Principio 2.* El interés superior. Toda modificación legislativa ha de tener en primera instancia el interés de los niños y las niñas, abogando por lo que es mejor para las infancias.
- *Principio 3.* El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. Este derecho a la vida recoge en sí las necesidades básicas de los niños y de las niñas (de cariño, sanidad, educación, alimentación, etc.). Este derecho debe ser un pilar esencial en su desarrollo.
- *Principio 4.* La participación. Manifiesta la necesidad de dejar a un lado el adultocentrismo y generar espacios donde las infancias sean escuchadas, considerando sus necesidades, opiniones y voluntades, siendo reconocidos como sujetos activos, con saberes, con posibilidad de participación, etc. Es decir, dejando a un lado el concepto de infancia como un ser, no ser, en proceso de construcción y carente de potestad sobre sus propias vidas.

En relación con la postura de Martínez-Reguera (2007), referida a que los niños y las niñas más que derechos tienen necesidades que cubrir, en un Estado donde se eviten las desigualdades sociales, la Convención sobre los Derechos de los Niños recoge,

en su artículo 4, el deber de los Estados de garantizar el cumplimiento de los derechos establecidos,

Artículo 4. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, p.4)

No obstante, esto no siempre es así. Por ello, en estas líneas donde se aboga por poner de manifiesto la importancia del cumplimiento de los derechos de las infancias, resulta necesario hablar de los diferentes aspectos, las situaciones, las vivencias o los fenómenos que, en las vidas de los niños y las niñas, los derechos se ven quebrantados, omitidos, quedando las necesidades físicas, afectivas y de participación de las infancias, al descubierto. Se ha de señalar que las situaciones de vulnerabilidad, negligencias, exclusión, entre otras, donde los derechos de las infancias y su bienestar se ven mermados, no tienen presencia en la vida de las infancias de manera deshilvanada, puesto que los factores y los sistemas que las generan presentan conexión entre sí, pudiendo ser unas consecuencias de las otras o afectando al bienestar de las personas de manera interseccional, coexistiendo y actuando en detrimento de sus derechos como personas, como infancias.

La pobreza vivida es uno de los fenómenos y una de las situaciones que sufren las personas y que actúa en detrimento de la garantía de sus derechos, de poder cubrir y satisfacer sus necesidades. En este sentido, es necesario tomar conciencia sobre los perjuicios que la pobreza genera en las vidas de las personas, en concreto, de las infancias⁵. Supone no tener acceso a la vivienda, a la alimentación, a planes de ocio, etc., lo que intercede en su autoconcepto, en su forma de relacionarse con el mundo, en el tipo de ocio al que puede acceder (si es que acceden a alguno) y a sufrir necesidades físicas y afectivas insatisfechas. Personas víctimas, presas de una pobreza heredada y fruto de un Estado que deja vacíos, lagunas y abismos donde ciertas personas se ven

⁵ En el reciente informe España: Pobreza infantil en medio de la abundancia (UNICEF, 2023) señala que nuestro país es el de la Unión Europea con la tasa de pobreza infantil más alta, alrededor del 28%. España ocupa la posición 36 de 39.

inmersas. Según Simmel (2014): “en la medida en que consideremos al hombre como un ser social, a cada uno de sus deberes se corresponde un derecho adscrito a otro ser” (p. 19). Se establece así que la pobreza en sí no es una elección sino una situación en la que una persona se ve inmersa como consecuencia de unos derechos no ejercidos por el Estado. Desde la infancia se viven situaciones de pobreza heredadas del seno familiar y del contexto en el que los niños y las niñas nacen, determinando qué vínculos sociales establecen, dando lugar así a una etapa inicial de la vida que se da en un ámbito social donde están presente las desigualdades. Por lo tanto, desde que empiezan a desarrollarse, adquieren unas determinadas formas de interactuar con las demás personas, como el uso de una lengua particular de cada entorno o una manera de convivir en familia y de cómo se ganan la vida, en resumen, un estilo de vida. Por ello, al relacionarse con otros seres humanos en otros contextos, las personas desconocedoras de sus vivencias y preocupaciones más íntimas y profundas, generan prejuicios, exclusión y estigmatización sobre su situación, haciendo que estos menores no sientan conexión con personas que se han desarrollado en otros contextos.

Es por lo expuesto que la pobreza no reside en tener dinero o no, incluye procesos de desigualdad y exclusión. Además, da lugar a una autoestima dañada por la imagen que el resto de la sociedad tiene ante las personas en situaciones de pobreza, fruto de la aporofobia sufrida (Cortina, 2017). Esta pobreza y desigualdades, influyen también en la forma de interactuar de las personas, los intereses e incluso las aspiraciones vitales que puedan llegar a tener. Esta forma de presentarse ante el mundo y en la que el mundo mira a las personas que sufren el fenómeno de la pobreza acrecienta las desigualdades, que ya de por sí les vienen dadas por el contexto en el que se desarrollan. Por ende, se da una forma de estar en el mundo y relacionarse con este que no es una decisión propia, donde las personas se ven forzadas a excluirse, y no deciden hacerlo por voluntad propia como puede juzgar la sociedad. Así, se relacionan entre iguales, donde las infancias pueden ser comprendidas por quienes se encuentran en su misma situación y se sienten identificadas con sus vivencias diarias. Un espacio donde compartir las carencias e injusticias sufridas, donde de la mano de personas en situación de exclusión e inequidad pueden sentirse mejor comprendidas, “incluidas”. Un ejemplo podrían ser los sentimientos de llegar a casa y no tener comida o luz o, por

ejemplo, no poder participar en un plan con sus iguales por carecer de solvencia económica (Rodríguez-García de Cortázar, 2020; UNICEF, 2023b).

Con relación al papel educativo en torno a las situaciones de pobreza, desigualdades y exclusión, el sistema educativo podría estar dividido, en grandes rasgos, en dos grupos. Por un lado, aquellas personas destinadas, según las legislaciones educativas vigentes, al éxito educativo y por otro, al abandono y el fracaso escolar. Se debería tomar perspectiva de las crecientes desigualdades y exclusiones que actúan en detrimento de la etapa educativa y el desarrollo de estos niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad (Rogerio, 2014). Por ello, se ha de poner de manifiesto la obligatoriedad de la sociedad, la comunidad educativa y el Estado responsable de la legislación, de ampliar su mirada, comprender y asumir la diversidad humana y trabajar hacia un modelo educativo inclusivo y, así, “entender mejor el significado del éxito de unos pocos y el fracaso de los demás, la falacia de la igualdad de oportunidades y la negación de una educación compensadora e inclusiva” (Rogerio, 2014, p. 37).

2.4.3. Familia y vulnerabilización de los derechos de la infancia

En el seno familiar, se pueden encontrar situaciones donde los derechos de las infancias se ven vulnerabilizadas y se ausentan. Negligencias, violencias. Estas atacan contra el bienestar y el desarrollo de los niños y las niñas. Bajo el concepto del maltrato infantil, se recogen las situaciones que pueden vulnerar los derechos de los niños y las niñas, situaciones ante las que estas personas menores de edad tienen pocos recursos para actuar.

Por maltrato infantil, se puede entender todo el conjunto de abusos y/o desatención que sufren los niños y las niñas, también adolescentes, es decir, todas las personas menores de 18 años. Por ello, en este concepto se recoge, según Merchán et al. (2021): “maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia” (p. 419). A pesar de que se visibilicen o presencien más asiduamente el maltrato infantil en el seno familiar, no solo toma presencia en este contexto. También puede darse en todos los contextos

sociales de los que forman parte los niños y las niñas, como pueden ser la escuela o, incluso, dentro de los centros de protección.

Este maltrato se ha de poner de manifiesto puesto que puede presentar consecuencias psicológicas y neurológicas irreversibles, ya que tienen lugar cuando las infancias se encuentran en pleno desarrollo y construcción de su identidad. Por esto, este quebrantamiento de los derechos de las infancias a través del maltrato infantil, bien desde la desatención, la ausencia de cuidados afectivos o físicos, la no adecuada alimentación, la violencia, el abuso o la explotación infantil, tienen severas consecuencias en el desarrollo de las personas en el plano físico, emocional y social de quienes son víctimas de estas realidades (Císcar et al. 2021).

Por ello, el maltrato infantil se considera un fenómeno prioritario que atañe a la salud pública y los derechos de los niños y las niñas, con severas consecuencias en su desarrollo, tanto en el presente vivido de las víctimas como en el futuro, dejando secuelas. Como fruto de estas negligencias, las personas no se desarrollan en unas condiciones de vida segura hacia un bienestar propio y común donde se puedan desarrollar con plenitud (García-Cruz et al. 2019). Se ponen de manifiesto las necesidades sin satisfacer que menciona Martínez-Reguera (2007), siendo este un fenómeno plural y presente en las infancias al que los sistemas de protección de menores deben dar respuesta con el fin de salvaguardar la integridad de las infancias.

En lo que respecta al maltrato infantil en el contexto familiar, el consumo de estupefacientes también se encuentra presente en las realidades de muchas infancias y, concretamente, en este estudio. El uso y el consumo de estupefacientes hace que la persona en cuestión sufra alteraciones tanto físicas como emocionales. En este sentido, las figuras familiares referentes pueden ver mermadas sus capacidades, las cuales deben garantizar el bienestar de los niños y las niñas, fomentando el desarrollo social, emocional, intelectual y físico. Es por esto que la presencia del consumo de sustancias puede suponer un factor de riesgo que atenta contra los derechos de las infancias, ya que el clima que se propicia así como los vínculos familiares pueden no ser afectivos, sanos ni estables, como consecuencia de los efectos del consumo (Consejo de Europa, 2006; Noh-Moo et al., 2020). Es decir, la presencia de los estupefacientes en la unidad

familiar supone un factor de riesgo para la presencia del maltrato infantil, así como para el cumplimiento de las necesidades y de los derechos que demandan las infancias.

En cambio, dejando a un lado las situaciones de maltrato infantil expuestas en líneas anteriores, se ha de señalar que las familias, al igual que las infancias, son víctimas del sistema. En este sentido, el sistema entiende que “los niños pudientes son bienes de propiedad privada, o sea de sus papás; mientras que los niños carenciales son bienes de utilidad pública” (Martínez-Reguera, 2015, p. 22), porque, “bajo el credo de la selección natural financiera, los menesterosos no debieran ni tener descendencia y si la tuviesen será normal que se la arrebaten para administrarla y rentabilizarla mejor” (Martínez-Reguera, 2015, p. 22). Ante esta postura, se debería contemplar que, tras una infancia inmersa en la pobreza, se encuentra una familia igualmente pobre y víctima del sistema, por lo que, en lugar de juzgar, se puede ayudar a la infancia ayudando a la familia.

Otro de los aspectos que toma especial protagonismo en cuanto a la pobreza, desigualdades y vulnerabilización de los derechos, son las realidades vividas por los menores migrantes. Se hará uso del término migrante, en lugar de inmigrante o extranjero, con la intencionalidad de eludir los estigmas y prejuicios que conciernen a este colectivo (Belattar, 2014). Con diferencia de las infancias que se encuentran en centros de protección por situaciones de desamparo o porque su tutela ha sido retirada y asumida por la administración, se ha de señalar que estas infancias migrantes llevan consigo una serie de características inherentes. El proceso migratorio les hace desprenderse, alejarse de su familia, de su cultura, de sus amigos y, en definitiva, de su tierra. Por ello, el hecho de estar lejos de su lugar de origen y de sus círculos sociales, como puede ser la familia, genera un duelo. Este duelo se acompaña de las necesidades físicas y mentales que no han sido cubiertas, en ocasiones, ni durante el proceso migratorio sin un referente adulto, ni previamente en su lugar de origen. Este cambio drástico implica un choque cultural y un daño emocional en las infancias migrantes. Por ello, quienes reciben a estas infancias deben tener en cuenta su casuística a la hora de abordar el acogimiento en los centros de protección. Se debe promover una intervención que abogue por la búsqueda del bienestar de estas infancias, ya que todo este proceso migratorio y los duelos que llevan consigo, se acompañan del estigma y del prejuicio vigente en el país al que llegan buscando el amparo y la radicación de las

necesidades no cubiertas, la pobreza y las situaciones que atentan contra sus derechos (Belattar, 2014).

2.5. Infancias institucionalizadas

Como cierre de esta revisión teórica sobre lo que compete a este estudio, se considera necesario dedicar un apartado a las infancias que crecen y se desarrollan en instituciones al sujeto institucionalizado.

Las realidades de las infancias que crecen en los centros de protección de menores se ven delimitadas por un patrón, una entendida normalidad que juzga y que perfila los comportamientos, los pensamientos, las decisiones y las identidades. Este sistema de protección de menores, prejuizado y desconocido por la sociedad, lleva consigo unas dinámicas, unas normas y unos patrones educativos que han de seguir los niños y las niñas como guía educativa y referente para su crianza. No obstante, en ocasiones, cuando se habla de estas infancias, sus habilidades y comportamientos se juzgan de manera superflua. Se podría escuchar “es violento, tiene trastornos de conductas” sin contemplar qué motivo o vivencia está detrás de esa manifestación de sentimientos, de esa ira desbocada que habla del dolor, del trauma, de las necesidades sin respuesta.

Martínez-Reguera (2012) señala que las guerras en la actualidad han cambiado. Lo que antes se lidiaba desde la violencia y las armas para esclavizar y dominar a las personas, ahora se genera desde el propio interior del ser humano. Por ello, ante una conducta, actitud o pensamiento que puedan presentar estas infancias y juventudes, se pone una etiqueta, se crea un juicio. Son “sutiles técnicas de ingeniería social” (Martínez-Reguera, 2012, p. 87). Así,

tratan a convencer a ciertos muchachos (que desahogan su furia contra entidades bancarias que les envían al limbo de por vida) de que no son rebeldes con causa y sobrados de razón, sino violentos que necesitan pastillas a puñados y exorcismos psicológicos en centros terapéuticos. (Martínez-Reguera, 2012, p. 88)

En este sentido, resulta imprescindible siempre tener en cuenta el papel del sistema de protección. La institucionalización de un menor o una menor debe garantizar

a la persona crecer y desarrollarse forjando su propia identidad, creencias y valores. Ha de suponer un recurso que facilite satisfacer las necesidades de la infancia, el cumplimiento de sus derechos. No obstante “el poder ha logrado suplantar la identidad personal por la identidad meramente jurídica, nuestra biografía por nuestro carné” (Martínez-Reguera, 2012, p. 89). Así, toda aquella conducta que se salga de la normatividad del sistema hace que la persona quede excluida, juzgada, encasillada en los márgenes del sistema,

un niño que molesta en el aula de cualquier colegio y le sacan a los pasillos. Porque molesta en los pasillos le envían al patio. [...] Porque en su casa aún está más descontrolado le encierran en un Centro especial. Porque se escapa, cercan el Centro con murallas. Y porque las salta, las elevan y alambrian y luego las electrifican. (Martínez-Reguera, 2015, p. 11)

En lo que respecta a la condición de sujeto institucionalizado, perteneciente a una institución, esta se entiende como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2001, p.13). En este compartir de la rutina diaria, de unas pautas que pasan por una administración formal y reglada, pautada y preestablecida, el sujeto que accede a la institución se desprende de sus vivencias y realidades, su ciclo de experiencia que “confirmaba una concepción tolerable del yo” (Goffman, 2001, p. 25). Este proceso de institucionalización, delimitación y despersonalización del yo desemboca en un “cambio cultural [que derivará] tal vez de la eliminación de ciertas oportunidades de comportamiento y la impotencia de mantenerse al día con los cambios sociales recientes del exterior” (Goffman, 2001, p.26). En este sentido, la institucionalización interfiere en la formación de identidades de las infancias (González et al., 2009), haciendo que se desprendan de su identidad y de su cultura, pasando a ser menores institucionalizados. Esto conlleva unas pautas de comportamiento, etiquetas, prejuicios y perjuicios en sus realidades porque, desde la institucionalización de las personas se “crean y sostienen un tipo particular de tensión entre el mundo habitual y el institucional, y usan esta tensión persistente como palanca estratégica para el manejo de los hombres” (Goffman, 2001, p. 26). Con respecto a las infancias, el término menor pasa a adquirir connotaciones, que atribuyen a la persona infante, una situación de

irregularidad que, aun no habiendo infringido la legislación, se declaran en situación de peligro, desigualdad y, como motivo de esto, se abre el camino para la intervención por parte de las administraciones públicas para disponer de ellos y ellas, las infancias (García-Méndez, 1999). En este sentido, González-Padilla et al. (2009) señala que, una vez estas infancias acceden a la institución, vivencian los siguientes elementos: normas y reglas que organizan su espacio y tiempo, absorción institucional de la capacidad de decisión y deseo, privilegios-castigos como garantía del control social institucional, rupturas identitarias, es decir, escisiones en su identidad, un efecto paradójal entre el discurso que proyecta la institución y las vivencias de las infancias y un discurso institucional como formador de identidad “niño o niña de centros de menores”.

Por lo tanto, resulta relevante tomar presencia de esta realidad, la del sujeto institucionalizado, puesto que intercede, condiciona y afecta a las realidades vividas en los centros de protección de menores y, en lo que respecta a este estudio, a las vidas de las personas participantes.

Había una vez dos peces jóvenes que iban nadando y se encontraron por casualidad con un pez mayor que nadaba en dirección contraria; el pez mayor los saludó con la cabeza y les dijo: ‘Buenos días chicos, ¿cómo está el agua?’. Los dos peces jóvenes siguieron nadando un trecho; por fin, uno de ellos miró al otro y le dijo: ‘¿Qué demonios es el agua?’ (Foster Wallace, 2014, pp. 9-10).

CAPÍTULO 3. TRAZANDO LA METODOLOGÍA COMO VEHÍCULO PARA ACERCARNOS A LA REALIDAD

A lo largo de este capítulo se pretende plasmar el posicionamiento metodológico en el que se enmarca este estudio. Así mismo, se concreta el método en coherencia con los objetivos planteados y las concepciones desde la que se posiciona esta investigación, que se deben tener en cuenta para su desarrollo, generando un proceso permanente de reflexión y autorreflexión, que guíe la toma de decisiones para que se sostenga una investigación comprometida con las personas participantes. Este es un ejercicio a llevar a cabo a la hora de plantearse una investigación, así como durante su desarrollo, ya que, mediante este ejercicio, se persigue que los objetivos propuestos se ajusten al posicionamiento metodológico, para que sea realizado siguiendo los principios de rigurosidad, respeto, justicia, participación y compromiso con el conocimiento.

3.1. Paradigma interpretativo como enmarque para conocer el objeto de estudio

La presente investigación se enmarca en el ámbito social y educativo, centrándose en adolescentes cuyas infancias y juventudes se desarrollan en situaciones desfavorecidas, causadas por diferentes factores (desestructuración familiar, pobreza, migración, adicciones, entre otros). Estos factores interceden en el desarrollo de su persona, haciéndolas aún más vulnerables y, por ende, requiriendo de una intervención o ayuda externa, bien de manera formal o informal, con el fin de contrarrestar la influencia negativa que estas situaciones puedan generar. En este caso concreto, el estudio se centra en personas que han tenido una intervención institucionalizada como es la de los centros de protección de menores, contando con participantes que han alcanzado la mayoría de edad y, por ende, pueden participar de manera autónoma e independiente en el estudio.

Por ello, dado el carácter social y la casuística de la temática abordada, el paradigma desde el que se observa esta realidad y, así, el posicionamiento que se toma, es el interpretativo. Desde este, se pretende comprender y conocer la visión de las personas participantes acerca de su tránsito por los centros de protección de menores, a través de sus vivencias como sujetos institucionalizados. Como consecuencia, resulta necesario exponer las características más relevantes y significativas de este paradigma,

con la finalidad de comprender por qué es la manera de concebir la realidad que se ajusta con mayor exactitud y coherencia al presente estudio.

El posicionamiento que la persona investigadora adopta frente a la realidad determina qué forma de investigar se asume y desarrolla. Trazar las líneas de actuación determina una forma de investigar, acompañada de una serie de valores y concepciones, así como de una serie de metodologías adecuadas a la forma de poner en práctica la ciencia elegida (Khun, 1971; Correia, 2019). Es decir, un paradigma en su totalidad requiere de una cohesión reflexionada entre las concepciones teóricas, epistemológicas y metodológicas, y también, éticas y políticas.

De este modo, el paradigma interpretativo concibe una forma de hacer ciencia que permite a la persona investigadora acercarse a conocer y comprender la realidad humana y social que le rodea y de la que, de una forma u otra, forma parte (Smith, 1992). En este sentido, el contexto de la investigación se presenta como un constructo generado por la humanidad a consecuencia de la esencia de su ser, en su forma de relacionarse y vivir. Se entiende la realidad como una construcción que emerge de una pluralidad de interacciones y diversos factores que se relacionan entre sí y que, por ello, a la hora de ser estudiados se deben mirar desde una perspectiva holística e integrada, con la que se pretende conocer y comprender el objeto de estudio de una manera global; lejos queda predecir, controlar o generalizar (Koetting, 1984). Este paradigma del que se viene hablando,

sigue una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados. El proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad. (Pimienta, 2013, p. 146)

Uno de los aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de conocer y situarnos en el medio, es la subjetividad, debido a que son las personas quienes estudian e interpretan esa realidad en cuestión. Por ello, esta se impregna del posicionamiento que, quien investiga, tiene como consecuencia de sus experiencias vitales y su percepción personal (González, 2001). En este sentido, se ha de aceptar que “la cultura como la producción de realidades humanas cuyas prácticas y valores no pueden ser

comprendidos desde fuera de ella, implica aceptar su carácter subjetivo y reconocer que las realidades humanas son subjetivas” (González-Rey, 2013, p. 19). Esta subjetividad inherente a este tipo de estudio no debe restar rigurosidad a las indagaciones que persiguen generar una interpretación, descripción y comprensión de un fenómeno concreto, sin perseguir establecer leyes generalizables (Cohen y Manion, 1990; González-Rey, 2013). Este estudio se lleva a cabo cumpliéndose unos criterios de credibilidad, confiabilidad, seguridad y confirmabilidad (Flick, 2014) mediante la triangulación de los datos recabados, generando unos resultados de la investigación que dotan de rigurosidad académica, obteniéndose una interpretación fidedigna de la realidad estudiada (Aradena, 2006; González-Rey, 2013), en este caso, plasmados en la construcción de un relato que se corresponde con la realidad.

3.2. La construcción del *patchwork* y mi papel como tejedor

Una vez situada la investigación en el posicionamiento asumido, detallando la forma de concebir la realidad, se delimita la metodología que se estima oportuna. Tal y como está concebido el propósito de la investigación, conocer y comprender las vidas de los niños y las niñas que han vivido parte de su infancia y adolescencia en centros de protección de menores, la metodología de investigación en la que se posiciona es, precisamente, cualitativa. En este sentido, se pretende abordar la temática en cuestión desde una perspectiva global e integral en coherencia con una realidad social en la que convergen numerosos factores de manera interseccional, los cuales en su conjunto dan lugar a la situación concreta vivida (Alday-Mondaca, 2022; Flick, 2015; Valle, 2016). Según Lincoln y Guba (1985) esta metodología concibe las realidades de manera holística, múltiple y como constructo social. Su pretensión es la de dar explicación a los fenómenos sociales, generando un cuerpo de conocimientos que pretendan describir, comprender y analizar los factores que intervienen y repercuten en la situación estudiada. Tal y como se apunta, el hecho de enfrentarse a la realidad desde una perspectiva holística, demanda la necesidad de poner en valor la interseccionalidad de la misma, entendiéndose por interseccionalidad una perspectiva que persigue “dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016, p.1). Es decir, para este estudio, tener presente que convergen diferentes factores de desigualdad (Valle, 2016), por lo que resulta necesario considerar que los niños y las

niñas presentan diferentes perfiles y situaciones susceptibles de vulnerabilidad como, por ejemplo, su etnia, la pobreza, contextos de tráfico de estupefacientes y, en común, ser sujetos en un centro de protección de menores. Así, se ha de tener en cuenta esta diversidad de aspectos porque tejen la trama en la que las personas participantes se constituyen como sujetos y, por ende, intervienen en su desarrollo como personas (Vázquez Recio, 2021).

En este sentido, la intención que se tiene persigue comprender la realidad y visibilizar las vidas de las personas que participan en el estudio a través de sus propias voces, como protagonistas de sus historias (Flick, 2007; Guerrero, 2016; Vázquez Recio, 2022) por el valor que tienen en sí mismas, desde su singularidad y su complejidad. Es decir, a través de las relaciones que se establezcan entre la persona investigadora y las participantes⁶, mediante la interacción y el diálogo, se tejerán y se construirán sus propias historias a partir de la memoria sobre sus propias vidas, experiencias y sentimientos (Vázquez Recio, 2021). Por ello, siguiendo a Denzin y Lincoln (2005), este estudio sitúa a la persona investigadora en una postura interpretativa-comprensiva, con la necesidad de ajustar las diferentes técnicas a las necesidades del estudio en cuestión. Asimismo, los resultados obtenidos se construyen a través de un proceso de interacción con el entorno, mediante la reflexión y el análisis de hechos observables, con la intención de comprender la realidad, generando un conocimiento que toma sentido en el contexto concreto que se estudia, dentro de su cultura y a través de la interacción con las personas que confirman dicho contexto (Pérez-Serrano, 1994).

El carácter social del estudio y el requisito indispensable de establecer una relación entre quien investiga y las personas participantes determinan una postura específica por parte del primero. Este debe estar inmerso en la realidad estudiada y sensible ante las personas participantes sin llegar a ser intrusivo e invasivo, puesto que estas están hablando sobre su propia experiencia vital, la cual les ha marcado su ser e identidad de una forma u otra. Por este motivo, la persona investigadora debe estar a la escucha de las personas participantes y establecer una relación de negociación y diálogo

⁶ En todo momento, cuando se hace alusión a las participantes, se hace referencia a las personas participantes en el estudio.

con ellas, siendo flexible, acorde a la palabra e intenciones de las personas participantes. Es decir, romper la jerarquía de poder entre la persona investigadora y las personas que forman parte del estudio, ya que dicha jerarquía supone la exclusión de las personas participantes; superar la misma permite dirigirnos hacia una investigación democrática y participativa. En este sentido, se deja de hablar de informantes en la investigación, pasando a contar con personas participantes que contribuyen en el desarrollo del estudio (Parrilla y Sierra-Martínez, 2015); las “preposiciones sí importan” (Vázquez Recio, 2024). En conclusión, no reducir las personas que en él participan a objetos, sino hacerlas partícipes de forma íntegra, tratando de comprenderlas dentro de sus propios contextos. Personas que intervienen como sujetos activos y participativos (Krause, 1995; Ricoy, 2006; Correia, 2019), con voz, “no dada ni concedida, sino reconocida en sí misma [...] [lo] que permite un acercamiento a la compleja trama que configura a esos agentes, y también a lo que piensan, sienten, representan, dicen o callan” (Vázquez Recio, 2021, p. 10). Es decir, resulta imprescindible reconocer a estas personas participantes como agentes activos con capacidad de construcción de conocimientos a partir de sus experiencias.

Dado que la investigación cualitativa, como respuesta a comprender fenómenos sociales, se funda en la palabra, la mirada, la escucha, etc., los datos son los textos y la palabra el material empírico⁷, siendo estos quienes permiten a las personas investigadoras comprender y conocer las diferentes realidades (Ibáñez, 1990). Deriva de lo expuesto que no se trata de un tipo de investigación estandarizada ni generalizable, puesto que presenta unas pautas lo suficientemente abiertas como para permitir a quien investiga adaptarse al contexto estudiado (Flick, 2015). En esta línea, y según Flick (2007), se ha de señalar que no existe un camino trazado o delimitado de manera universal para aplicar al objeto de estudio, sino que presenta una diversidad de enfoques y métodos que se establecen en función de las necesidades del estudio.

De este modo, se puede ver en estas líneas cómo esta metodología, a través de la palabra y el diálogo, se ajusta a la pretensión de esta investigación; construir las

⁷ En estos tiempos en los que se viene imponiendo la investigación basada en la evidencia, los textos pueden pasar a ser “números”, en la medida que todo debe ser cuantificado. La utilización de software de análisis cualitativo puede hacernos caer en esa trampa de la cuantificación.

historias de vida de personas que han vivido parte de su infancia en centros de protección de menores y comprender, a través de sus vivencias y su memoria, cómo esta tipología de centros intercede en las vidas de las personas.

3.2.1. Cuéntame tu historia y conoceré tu mundo: las historias de vida

Las historias de vida aparecen dentro del giro hermenéutico producido en los años setenta en las ciencias sociales (Bolívar, 2002). De la postura positivista se pasa a una perspectiva interpretativa. Se entienden los fenómenos sociales (dentro de estos la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002). Es decir, supone una redefinición de la naturaleza de la investigación donde las historias de vida no se establecen como una práctica empírica sin más, sino que trasciende hacia una nueva concepción dentro de la práctica investigativa en el marco sociológico. A su vez, este enfoque genera una ruptura frente a las posturas de carácter empírico, instaurándose en una corriente humanista que “rechaza la concepción positivista de una ciencia social entendida a imagen y semejanza de las ciencias naturales” (Pujadas, 2002, p. 8), donde se deshumaniza la investigación y en la que se establece la palabra humana como fuente de información que da lugar a datos y los individuos como informantes que transmiten una correlación de variables.

En este sentido, las historias de vida se definen como “contar las propias vivencias y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p. 3). El enfoque narrativo biográfico de la investigación no supone, tan solo, una forma de hacer investigación, sino que sitúa a las personas investigadoras en una forma específica de concebir la realidad, donde, a través de las propias experiencias de las personas participantes, determina una construcción social de la realidad en cuestión (Bruner, 1988).

Así, este enfoque metodológico se ajusta al ámbito de estudio de esta investigación, ya que pone en primera instancia el posicionamiento, las vivencias y la memoria de las personas participantes. Según Calderón (2011), la historia de vida tiene

una amplia trayectoria histórica que ha sido usada para el estudio de colectivos y personas en situación de desventaja. Por ello, se establece la investigación biográfica como una metodología adecuada para comprender historias y experiencias de personas que se encuentran en situaciones de exclusión y pobreza entre otros factores, donde la “memoria se presenta como fuente de conocimiento y enseñanza” (Vázquez Recio, 2021, p. 10).

En la pretensión de conocer y comprender las vivencias y las realidades de los niños, las niñas y jóvenes cuyas infancias transcurren en centros de protección de menores, la historia de vida se adecúa al objeto de estudio centrado en las infancias vulnerables, excluidas y en situaciones de desigualdad porque ponen al alza su voz con la intención de dar a conocer su historia.

Así mismo supone explorar las historias de vida vividas desde las situaciones y los significados que las propias personas conceden a su experiencia en un contexto socio-histórico. A su vez, se resalta la complejidad y especificidad que estas historias confieren por estar impregnadas por el sentir y la memoria de dichas personas (Roseneil, 2012; Vázquez Recio, 2021). Para esta metodología cabe destacar que serán sus propias voces las que den cuerpo y manifiesto al objeto de estudio, y esta consideración hace que sean reconocidos como sujetos epistémicos (Harding, 1996; Fielding, 2010, 2011; Sandoval Mena, 2011).

En el enfoque biográfico narrativo del que se viene hablando, se establece un vínculo entre la persona investigadora y las personas participantes. En este caso,

la «voz propia» de los sujetos de la investigación se convierte en el componente relevante de la misma, desde la que se articula la información y la interpretación. Se entiende que el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. (Rivas, 2009, p. 19)

En este sentido, son las voces de las personas participantes las que dan lugar al sentido y al contenido de la información compartida. Es aquí donde se resalta una de las principales diferencias frente a las corrientes positivistas, puesto que las leyes generalizables no tienen lugar en este tipo de estudio y no dan paso a comprender e

interpretar cómo los sujetos viven su propia cultura y los diferentes fenómenos sociales a estudiar (Rivas, 2010).

Como cierre de lo expuesto con respecto a las historias de vida, se considera necesario señalar por qué emplear las historias de vida (Ruiz de Olabuegana, 2003, en Chárriez, 2012, p. 55) en el presente estudio, ya que las características expuestas a continuación contribuirán a construir las historias de vida de los jóvenes y las jóvenes participantes:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente; desde el yo íntimo hasta todos los factores que entran en relación significativa con la vida de una persona. Incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar, las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio del entorno. Los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante.
- Captar la ambigüedad y el cambio. Lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios acaecidos a lo largo de la vida de la persona, las ambigüedades, dudas, contradicciones, vuelta atrás que se experimentan a lo largo de los años.
- Captar la visión subjetiva con la que una persona se ve a sí misma y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo interpreta sus méritos y fracasos en la vida, e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros. Tal visión revela la negociación que toda vida requiere entre las tendencias expresivas de la persona y las exigencias de racionalidad para acomodarse al mundo exterior.
- Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general e histórico que solo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

3.2.1.1. Ponerse a la escucha: requisito para las historias de vida

En los procesos de investigación y, especialmente, cuando se investiga en contextos sociales con personas que narran sus vivencias, su experiencia y manifiestan su opinión, se afirma que al investigar la realidad de las personas se establecen unas acciones que se sostienen por la palabra, la mirada y la escucha. Resulta necesario activar una atención más cuidadosa en las relaciones de investigación (Sierra et. al, 2016). Además, emanan relaciones donde las personas investigadoras y las participantes establecen un vínculo que, incluso, puede suponer para las participantes una experiencia terapéutica donde desahogarse y compartir sus pensamientos (Sierra et. al, 2016). Es por ello que las historias de vida requieren sacar el lado más humano, ponerse a la escucha y no establecer roles entre personas investigadoras y participantes cuyo único fin sea extraer datos que deshumanizan. Por tanto,

el lugar que parece relevante para la educación y para la investigación es el de la experiencia de relación con el otro, con la otra: lo que nos queda como huella indeleble de la relación; lo que alcanzamos a escuchar, lo que nos provoca, lo que nos negamos a oír. (Sierra et. al, 2016, p. 187)

Es decir, en la acción de investigar, la persona que lleve a cabo dicha investigación debe realizar un ejercicio en el que desarrollar la capacidad de aprender a escuchar, ponerse en el lugar del que narra y no quedarse en la pregunta formulada o lo que es de interés para la investigación. Requiere de un ejercicio de reflexión sobre la postura y rol de la persona investigadora en el que este adquiera la capacidad de interpretar lo que el otro narra, leer entre líneas, percibir lo que no se quiere escuchar, replantearse lo que se da por hecho y, sin lugar a duda, no olvidar comprender las miradas y el profundo y relevante contenido de los silencios que se producen en el espacio comunicativo (Blanco y Sierra, 2015).

La escucha sucede siempre en el seno de una relación y depende de quién escucha, de su lugar en el mundo [...] y de la relación con aquel o aquella a quien se escucha; importa entonces quiénes somos en tanto que escuchantes, y quién es el otro para nosotros (quién va siendo). La escucha depende, también, de lo que la motiva, lo que la impulsa, por lo que es importante preguntarnos para qué escuchamos, detenernos en la intención, en lo que nos estimula y orienta; y también en las consecuencias de la escucha, en lo que (nos) mueve -o no-.

Sabiendo que la escucha nos implica completamente y que no se reduce al oído, a la palabra, sino a todos nuestros sentidos y sentimientos (Blanco y Sierra, 2015, p. 6).

Por lo tanto, a la hora de investigar, se tienen que tener presentes los aspectos tratados acerca de la escucha, con la intención de poner en activo todos los sentidos y, así poder captar la información y los detalles para construir las historias de vida de la manera más fidedigna y completa al modo como las personas participantes la recuerdan, la viven, la sienten y la comparten desde el seno de su memoria que, de una forma u otra, conforman quienes son en el presente e interceden en su desarrollo como sujeto (Contreras, 2009; Vázquez Recio, 2021). “Las palabras que emitimos, el lenguaje que hablamos, constituye, en realidad, lo que somos” (Lledó, 2020, p. 55).

En definitiva, escuchar aporta a la persona investigadora la capacidad de percibir todas las señales y los mensajes que en los espacios de investigación se generan. Por ello, requiere de un ejercicio de reflexión y esfuerzo mental, tomar una postura receptiva, empática y activa. Además, la escucha no solo se vincula a la comunicación verbal, sino que intervienen factores como la disposición física, los silencios y los gestos que acompañan a la palabra, aportando un contenido de vital importancia. En este sentido,

escuchar es, hacer nacer, suscitar y orientar una conversación, puesto que es a través de la comunicación hablada como tienen lugar la mayor parte de nuestro intercambio de ideas, lo que equivale a decir que a lo largo de la vida, gran parte del aprendizaje lo adquirimos así. (Castaño, 1988, p. 61)

En la línea de lo hablado, y en relación con aspectos como el lenguaje no verbal o la disposición corporal, cabe establecer un espacio para hablar de los silencios que se vienen mencionando en líneas anteriores, puesto que no son solo las palabras de la comunicación verbal la fuente de información que se da en los procesos de investigación, los silencios hablan, los silencios callan. Es decir, se trata de poner atención e interpretar los silencios que hablan ante una voz callada que renuncia a describir lo que los ojos han visto y el cuerpo siente. Especialmente, en aquellas personas en las que, por su cultura, clase social o vivencias, entre otras, se han visto relegadas a un plano de exclusión, donde sus voces han sido apagadas (Dávila y Huici,

2017). En el caso de las personas que participan en este estudio, se puede barajar la percepción de que, en ocasiones, existan episodios, momentos o sentimientos que no sean gratos de recordar, puesto que remover la memoria puede generar sentimientos encontrados y desalientos. Por esto, resulta necesario saber respetar los tiempos de la entrevista, las pausas y los silencios que se dan, así como interpretarlos en el contexto de la entrevista (Vargas, 2012).

Además, los silencios no solo emanan por no querer dar voz a un recuerdo, sino que hay que tener en cuenta que la historia se construye agarrándose a la memoria, porque “somos desde la memoria y no solo desde el pequeño espacio del puntual recuerdo, sino desde el tejido que nuestros actos han ido formando y que dicen cómo hemos llegado a ser” (Lledó, 2020, p. 78); una memoria que se vuelve selectiva en las ocasiones que aparece el instinto de sobrevivencia del sujeto en cuestión, presentándose episodios de olvido acompañados de silencios que permiten a la persona avanzar y aliviar el sufrimiento que determinadas situaciones han podido causarle (Aversú, 2015). Resulta necesario escuchar los silencios, porque como dice Le Breton (2009, p. 7), “el silencio no es un resto, una escoria por podar, un vacío por llenar”. El silencio tiene, por sí mismo, valor.

3.2.1.2. Plasmar el mundo a través del lenguaje. Dibujando la realidad mediante la palabra

El ejercicio de ponerse a la escucha del que se viene hablando toma forma y se activa en los espacios de diálogo a través de la palabra hablada, los silencios y los gestos. A raíz de ahí, se genera un contenido que emana de esos espacios de diálogo y se materializa de forma física a través del texto escrito para poder transmitirlo al resto de la sociedad. Por ello, la necesidad de comprender, sumergirse e interactuar con el objeto de estudio a través de las personas, poder acercarse a la realidad social estudiada y generar una interpretación de la misma no sería posible sin el uso del lenguaje, puesto que los pensamientos, las ideas y la interpretación de la información no pueden tener lugar sin el uso de la palabra.

En este sentido, el texto se sitúa como herramienta imprescindible en la investigación cualitativa. A través de los textos orales se generan los procesos de interacción y fenómenos a estudiar en el ámbito social o fenómeno en cuestión. En esta investigación, se da lugar a los procesos de comunicación entre las palabras participantes y las personas que toman la iniciativa de llevar a cabo una investigación sobre una cuestión concreta. A través del uso de la palabra tienen lugar las entrevistas, siendo esta misma palabra la que genera saberes y conocimientos para dar respuesta a las cuestiones de la investigación y, cómo no, permite la difusión de los resultados e interpretaciones (Flick, 2007).

En definitiva, es el lenguaje quien da al ser humano su característica más inherente y descriptiva de la especie, a través de la cual se generan las interacciones sociales y la posible evolución de la misma, dotando al ser humano de la capacidad de razonar, comunicarse, convivir y, en su esencia, ser personas. Es el lenguaje el que da lugar a fenómenos sociales y culturales que generan la necesidad de ser comprendidos, interpretados y conocidos, y es también, a su vez, el propio lenguaje el que permite a las personas investigadoras acercarse a las realidades y poder así interpretarlas y comprenderlas desde las claves con las que dan sentido y significado a su realidad, a sus experiencias y sus vivencias.

Por lo expuesto, se puede considerar que, en esta línea, el lenguaje y las palabras toman un doble papel dentro de un estudio, ya que puede ser, por un lado, la narración en sí misma la que dé lugar a la investigación, la indagación o el objeto de estudio y, por otro, el modo de indagar o dar respuesta a las cuestiones (Márquez-García et. al, 2020).

Para Ferrarotti (2007, como se citó en Naranjo y Soto 2018), la historia de vida es un texto:

Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado, [es tal vez, señala el autor] *el único [método] que nos permitiera tener un contacto directo con lo “vivido” de*

las personas y, por ende, con la “materia prima”, fundamento de la investigación social. (p. 28)⁸

En definitiva, la realidad se establece como algo construido a través de la interacción, que se plasma mediante las palabras en un texto que permite que se pueda transmitir al resto de la sociedad, y se construye mediante un proceso de investigación “abierto, emergente, inductivo, holístico e implicativo” (González Monteagudo, 2001, p. 228). Es decir, una realidad que se establece a partir de la construcción mental y cognitiva de quienes la viven y la interpretan.

3.5. Punto de mira. Delimitando el estudio

3.5.1. Cuestiones de investigación

Dentro del ámbito social que se concreta en el marco metodológico del presente estudio, la cualidad de esta investigación es comprender la realidad desde una análisis reflexivo y crítico para, desde este marco, poder dar respuestas a las cuestiones o a los interrogantes de investigación planteados en torno a nuestro problema de indagación. A través de las respuestas de las cuestiones de investigación se persigue interpretar, comprender y profundizar en las realidades protagonistas de este estudio. Por este motivo, emana la necesidad de plantear cuestiones de investigación a modo de interrogantes (Chárriez, 2012). Estas cuestiones concretarán y definirán el objeto de estudio, vertebrando el desarrollo del mismo y, en este sentido, delimitando los aspectos a estudiar con la intención de evitar la ambigüedad y la imprecisión.

- ✓ ¿Por qué y para qué se crean los centros de protección de menores en el marco de un Estado de bienestar?
- ✓ ¿Qué funciones cumplen los centros de menores ante un sistema social como el actual marcado por políticas neoliberales y capitalistas?
- ✓ ¿Cuál es el sentido educativo que se promueven en los centros de protección menores? ¿Qué vínculo existe con los centros educativos normativos?
- ✓ ¿Se presentan estos centros como garantía de la equidad?
- ✓ ¿De qué forma entienden los menores y las menores estos centros?

⁸ Se presenta en cursiva respetando el formato que ocupa en su documento original.

- ✓ ¿Qué papel desempeñan las administraciones en la constitución de estos centros?
- ✓ ¿Cómo son las construcciones como sujeto en estos centros de menores?
- ✓ ¿Cuáles son las necesidades y las experiencias de estas infancias y juventudes?
- ✓ ¿Qué sentido tiene para los sujetos estos centros?
- ✓ ¿Cómo se ven reflejadas las desigualdades y situaciones de pobreza en las vivencias de estos y estas menores? ¿Cuáles son las repercusiones más latentes en sus realidades?
- ✓ ¿De qué manera el Estado se encarga de legitimar la existencia de una infancia no normativa?

3.5.2. *Objetivos*

Los objetivos planteados en este estudio se marcan en concordancia con las cuestiones de investigación planteadas con anterioridad. Estos objetivos se establecen con la pretensión de conocer y comprender la realidad en cuestión a través de las voces de las personas participantes, los niños, las niñas y jóvenes, de manera coherente con la metodología de estudio planteada, las historias de vida. Desde este enfoque, los objetivos generales del estudio son:

O.G.1 Conocer, comprender y visibilizar las realidades vividas (experiencias, necesidades y sentimientos) por los sujetos institucionalizados en centros de protección de menores a través de sus voces y desde una mirada interseccional.

O.G.2 Determinar desde el punto de vista vivencial de adolescentes y jóvenes, el alcance y la repercusión de las actuaciones de estos centros en su constitución como sujetos políticos de una ciudadanía.

O.E.1. Visibilizar las realidades y necesidades de adolescentes y jóvenes.

O.E.2. Analizar el sentido y el funcionamiento de los centros de protección de menores a partir de las narraciones de los menores y las menores.

O.E.3. Analizar y comprender las necesidades de los niños y las niñas relacionadas con la vivencia personal en este tipo de centros y el modo en que repercuten en sus vidas.

O.E.4. Conocer las necesidades que demandan estas infancias en vinculación a su construcción como sujetos políticos en entornos de desigualdad y pobreza.

O.E.5. Identificar y comprender desde la interseccionalidad los diferentes factores y condiciones que interceden en las realidades de las infancias de los centros de protección de menores.

O.E.6. Comprender el papel de las Administraciones en el funcionamiento de los centros de protección de menores.

O.E.7. Analizar y comprender desde la interseccionalidad los factores de pobreza y desigualdad que permeabilizan en estas infancias.

O.E.8. Conocer de qué forma intercede en sus vidas y su identidad el formar parte del sistema de protección de menores; ser sujetos institucionalizados.

3.5.3. El transitar de la investigación y dónde me voy colocando

A lo largo de este apartado se pretende trazar y plantear las fases de la investigación que tienen lugar a lo largo de la construcción de las historias de vida. Según Cornejo et. Al (2008) serían las siguientes: Antes de los encuentros, contactos y negociaciones, las personas participantes, su consentimiento, la lógica de los encuentros, la presentación de quien investiga, la recolección de los datos y el procedimiento de las entrevistas.

Antes de los encuentros

Durante el desarrollo de esta fase, se encuentran aspectos comunes al ámbito de la investigación con carácter general. Por un lado, concretar a través de las cuestiones de investigación (en este caso) cuál es el objetivo o los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de la presente investigación. Para ello, se ha de delimitar el objeto de estudio que, en este caso, dentro del ámbito de los servicios de protección de menores y la legislación relativa a estas infancias, se centra en la mirada y las vivencias de los niños y las niñas que han formado parte de estas instituciones, construyéndose a través de sus propias voces sus historias de vida y, conociendo a través de ellas diferentes aspectos de las infancias en centros de protección de menores. En este sentido, se ha hecho necesario un ejercicio de lectura y revisión para poder trazar

las líneas metodológicas y principios llevados a la práctica que han supuesto el camino por el cual se ha desarrollado esta tesis.

Por otro lado, se ha hecho necesario realizar una revisión crítica de la literatura existente en torno al tema de estudio, que, desde una mirada interseccional, convergen aspectos como los siguientes: infancias, cultura, pobreza, necesidades, servicios de protección de menores, legislación y recursos en torno al sistema de protección, modelos familiares, etc., para poder conocer y comprender el conocimiento disponible sobre la temática.

Contactos y negociaciones

Se desarrollan a continuación los procedimientos llevados a cabo para contactar y desarrollar el estudio con las personas participantes.

Las personas participantes. El criterio de inclusión/exclusión de participantes que se ha marcado establece la necesidad de que sean personas que han vivido durante su infancia en centros de protección de menores y que en la actualidad sean mayores de edad para que sean ellas mismas quienes decidan su participación en el estudio y puedan así plasmar su memoria narrada durante toda su trayectoria. Además, se debe de tener en cuenta el criterio que ha marcado este proceso ha sido en todo momento la accesibilidad al campo, debido a la dificultad de acceso a las personas participantes, inherente a la casuística estudiada, puesto que, debido a que las personas participantes deben ser mayores de edad por la protección de datos, para que no estén bajo la tutela de nadie y puedan decidir y hablar por sí mismas sin limitaciones o necesidad de consentimientos externos⁹. Por lo tanto, en el momento que han participado en el estudio ya no están en el centro de protección, por lo que no existe un lugar físico a través del cual poder acceder a personas con el perfil que se ajusta al estudio. Para contactar con personas que cumplieran este primer requisito, se solicitó a educadoras y trabajadoras sociales que desarrollan su labor profesional en centros de protección de menores poder establecer una vía de contacto con las personas participantes.

⁹ En caso de ser infancias tuteladas por la administración pública, debería pasar por esta el consentimiento y la autorización de la participación activa y voluntaria.

Se han seleccionado un total de cuatro participantes con la intención de que se puedan desarrollar las historias de vida con profundidad y detalle, sin que los tiempos de la investigación sean una limitación para este estudio.

El consentimiento de las personas participantes. Este requiere ser firmado para salvaguardar en todo momento la integridad y la voluntad de las personas que participan y forman parte del estudio. Por ello, se plantea con la intención de mantener la confidencialidad y el anonimato de las personas, así como reflejar que los participantes formarán parte del estudio mientras que lo deseen, pudiendo cesar en cualquier momento. De igual modo, podrán compartir la información que consideren oportuna con respecto a los aspectos que se tratan a lo largo del estudio y durante el desarrollo de los encuentros (Anexo I). Este consentimiento informado se plantea de manera que se rompa un posible pretexto en el que las personas participantes puedan concebirse meros informantes del estudio, sino que, en cambio, son participantes activos y activas del mismo desde su propia voluntad. Asimismo, en todo momento se debe poner en su conocimiento a través de este documento sobre qué versa el estudio, así como los objetivos que se plantean con su desarrollo, siempre de la flexibilidad y la contextualización (Abad, 2016).

Por otro lado, no tendría sentido que la información recogida durante los encuentros permaneciera guardada. Cuando se habla de confidencialidad en el contexto de la investigación, se hace alusión a la necesidad de que las personas participantes otorguen el permiso explícito del uso de los datos durante los diferentes momentos del estudio (Abad, 2016).

En definitiva, la intencionalidad que se persigue a la hora de establecer un consentimiento informado es evitar que las personas se posicionen ante el estudio como informantes y, a su vez, sean el medio para alcanzar fines propios. De este modo, a través de este documento con carácter informativo, se respeta la voluntad propia de las participantes para formar parte del estudio, poniéndose en primer lugar su autonomía. Así, la investigación se torna en un proyecto común entre la persona que investiga y las participantes (Meo, 2010).

La lógica de los encuentros. A la hora de tomar contacto con las personas participantes, junto con el consentimiento informado, se le hace entrega de un escrito

detallado donde se especifica que, al menos, se dan un total de tres encuentros, variando en función de las necesidades de cada participante. Durante el desarrollo de los mismos, los sujetos participantes tienen la oportunidad de compartir toda la información que deseen relativa a sus experiencias en el tránsito por servicios de protección de menores. Además, se les hace saber que las entrevistas serán grabadas (como se indica en el consentimiento), con la intención de poder recoger todos los contenidos y diálogos que se mantengan y poder así construir una historia de vida de la manera más fidedigna posible a su realidad vivida.

La presentación de quien investiga. Resulta necesario durante el desarrollo de la investigación la presentación de la persona investigadora a las personas participantes. Contextualizar quién es el investigador en este caso, en qué marco se encuentra el estudio y cuál es el fin del mismo es necesario. Asimismo, al trabajar con historias de vida, se pone de manifiesto la necesidad de explicitar a los participantes el rol de la persona investigadora. Resulta necesario mostrar una escucha cálida, atenta y empática por el carácter delicado y susceptible del tema de estudio en este tipo de investigaciones. Para ello, siempre se ha mostrado a los y las participantes una postura atenta, servicial y agradecida por formar parte del estudio. La persona investigadora, por su parte, ha compartido información personal, dotando así los encuentros de naturalidad y cercanía.

La recolección de los datos. Esta se lleva a cabo a través de los diferentes instrumentos de investigación diseñados para el estudio¹⁰. Se ha de destacar que la historia de vida no refleja la vida misma, sino que es una reconstrucción de la vida de cada participante elaborada a partir de la memoria y vivencias de este, viéndose influenciada por el contexto y la situación actual de cada persona.

El procedimiento de las entrevistas. Se han establecido para el desarrollo de la investigación, al menos, un total de tres encuentros. En cada momento se ha profundizado en el conocimiento de tres etapas diferenciadas: su vida antes de la estancia en un centro de protección de menores, su tránsito por este y el después de su paso. Asimismo, las entrevistas son de carácter etnográfico en profundidad, con unos

¹⁰ Véase apartado 3.5.4 de este capítulo.

puntos a tratar de manera relevante pero que, durante el transcurso de la misma, serán las personas participantes quienes pongan en juego los aspectos que quieran reflejar sobre su vida. Debido a la ubicación geográfica de las personas participantes y el investigador, la mayoría de ocasiones las entrevistas han tenido lugar en formato digital, mediante video llamada. Además, se ha mantenido el contacto de manera fluida a través de conversaciones informales, contrastando la información y la construcción de las historias de vida, así como consultando dudas y cuestiones que emergen del análisis de los datos recabados a través de las entrevistas.

3.5.4. Estrategias que nos ayudan a la construcción de los datos

Para poder (re)construir las historias de vida, la persona investigadora necesita concretar diferentes estrategias para la construcción de los datos. A través de estas, estableciendo el diálogo con las personas participantes y de manera cooperativa, mediante el uso de la memoria y la palabra, se genera una (re)reconstrucción de los sucesos vividos por ellas a lo largo de su vida, especialmente, en su paso por los centros de protección de menores (Chárriez, 2012). En primer lugar, se exponen las técnicas que se han seleccionado en cuestión (Tabla 1), así como con qué objetivo y, a continuación, se muestran los instrumentos diseñados a partir de las diferentes técnicas (en los casos en los que sea oportuno).

Tabla 1*Técnicas de recogida de información*

Técnica		Focos de atención	Objetivo
Entrevistas en profundidad	en	Aspectos de su vida a destacar, emociones, sentimientos y vivencias que han tenido. Todos los datos relativos a su historia de vida.	✓ Establecer un diálogo a partir del cual conocer y narrar las historias. ✓ Diferenciar los tres momentos más significativos de sus vidas: su infancia, el tránsito por el centro y el paso a la edad adulta e independiente.
Conversaciones Informales		Con todas las personas participantes, en un ambiente informal al margen de la investigación donde quieran compartir más allá de la entrevista.	✓ Recoger información que de manera formal no es propicio recoger o no surge durante la entrevista. ✓ Conocer desde una postura más distendida y natural, a través de conversaciones que se establecen fuera de las entrevistas, es decir, en su día a día, circunstancias, percepciones y pensamientos que las participantes quieren compartir.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se plasman los instrumentos diseñados a partir de las técnicas que se han detallado previamente en la tabla expuesta.

Entrevistas etnográficas en profundidad. Las entrevistas realizadas son en profundidad, donde es la persona participante quien va guiando y sacando las temáticas que estimen oportunas (Legaspi et al., 2011; Beaud, 2018). Es decir, no cuentan con un guión preestablecido previo en el que se formulan una serie de preguntas a la espera de una respuesta. En este caso, se cuenta con un total de cuatro personas participantes, tres chicos y una chica. La persona encargada de realizar la entrevista, además de ir obteniendo el discurso que construye la persona participante, debe interpretar y saber qué preguntas plantear o no en función de la persona y el momento en el que se encuentre la entrevista, con el propósito de poder comprender lo que comparte. No

obstante, a pesar de no hacer un guión prefijado, para el desarrollo de este tipo de entrevistas se plantean una serie de tópicos, contenidos o temas con posibles cuestiones a plantear pero que, en función del camino que vaya tomándola entrevista, podrán ser introducidos en el desarrollo de la misma o no (Folgueiras, 2016). Esta modalidad de entrevista se estima como la más adecuada, ya que se enfocan más en la investigación de los sentimientos de las personas, las vivencias, sus recuerdos y percepciones.

Cada sujeto participante tiene una identidad e historia propia, acercándonos a su realidad concreta, no como en el caso de, por ejemplo, una entrevista cerrada donde las preguntas que se realizan son comunes a todas las participantes, buscando conocer su percepción concreta acerca de la temática planteada (Macías y Jordi, 2014). Para llevarlas a cabo en este caso, se han desarrollado diferentes bloques de tópicos (Tabla 2) que pueden contemplarse en el desarrollo de las entrevistas (Anexo II) y que se estructuran de la siguiente forma:

Tabla 2

Momentos en los que se estructuran las entrevistas

Momento 1	Se enmarca en las primeras etapas de la vida de cada persona participante, comprendiendo desde su nacimiento hasta los momentos previos a formar parte de un centro de protección de menores. A través de esta entrevista, se pretenden recoger aspectos relativos a su estructura familiar, vínculos familiares y sociales y conocer el contexto donde desarrolló sus primeras etapas de la vida.
Momento 2	Una vez realizado el momento 1, este guión pretende recoger sus vivencias, pareceres, sentimientos y percepciones con relación a los centros de protección de menores, conociendo sus años vividos en estos centros.
Momento 3	Alcanzada la mayoría de edad, y llegando hasta la actualidad en la que se encuentran las personas participantes, conocer su proceso de emancipación y realidades vividas en la inserción como personas adultas e independientes en la sociedad.

Fuente: Elaboración propia.

Conversaciones informales compartidas entre cafés. A través de sistemas de comunicación sincrónica como *WhatsApp*, espacios de ocio como bares y en los diferentes encuentros que se tienen con las personas participantes, se generan conversaciones de diferente índole fuera del contexto de las entrevistas. Estas conversaciones se van recogiendo en un cuaderno de campo que sirve, a la persona investigadora, como fuente de información que permite contrastar los datos recogidos durante las entrevistas. Esto requiere un ejercicio por parte de la persona investigadora que debe adaptar sus formas de conversar a los mismos registros que las participantes emplean en su vida social cotidiana (Devillard et al., 2012).

3.5.5. Análisis de datos, ¿cómo comprender y compartir lo que nos cuentan?

En primer lugar, una vez recopilada la información recabada con los participantes a través de los instrumentos concretados en líneas anteriores, se da paso al análisis de datos. Fiel a los principios metodológicos que se instauran para llevar a cabo este estudio y, recayendo el peso sobre la palabra y la mirada de las personas participantes que se plasman a través de su memoria narrada, se ha considerado oportuno construir sus historias de vida con un carácter narrativo. Como guía de estas, se han tenido las entrevistas en profundidad que se han dado siguiendo los tres momentos vitales contemplados: sus vidas antes de estar bajo el sistema de protección, durante su estancia y, por último, su tránsito a la vida adulta y actualidad. En dichas entrevistas, se recogen todos los factores que conforman la identidad de estas personas, las circunstancias y las vivencias que les llevan a formar parte de las realidades del sistema de protección y cómo esto ha influido y determinado su construcción personal. Por ello, atendiendo a cómo se llevan a cabo las entrevistas y, para dotar de sentido las historias de vida de carácter narrativo, se han construido con un carácter cronológico de los hechos y cómo estos han ido aconteciendo en sus vidas. Este proceso de construcción se da en coherencia con la intencionalidad de dotar de protagonismo a las palabras de estos niños y esta niña, ya que, su memoria, sus vivencias, sus palabras y sus silencios son los que narran cómo el sistema de protección ha intercedido en su vida. Se ha de destacar que, para construir una narrativa fiel a la memoria y vivencias de las personas participantes, estas han tenido acceso a su lectura y revisión con la intención de poder plasmar en estas historias la intencionalidad de su mensaje.

Una vez se han elaborado cada una de las historias de las personas participantes desde un enfoque biográfico-narrativo, se da paso a la escritura del capítulo 5, en el que se han puesto en conversación las historias de vida para generar conocimiento y construir un saber desde las experiencias narradas. Para abordar dicho capítulo, se han establecido unos ámbitos temáticos y unas categorías que emergen de las realidades plasmadas. Son estas categorías sobre las que se ha producido el análisis. Es decir, no estaban preestablecidas al desarrollo del estudio, porque la vida fluye de la mano narrada por las personas participantes

Establecidas las categorías sobre las que se tejen los factores y las vivencias que interceden en las vidas de estas, ya en la actualidad, juventudes que han sido tuteladas por el sistema de protección y, atendiendo a las categorías que han emergido de las narraciones, se han llevado a cabo dos procesos complementarios para construir los resultados.

Por un lado, se ha realizado una revisión de la literatura y los estudios relativos a cada una de estas categorías, con la intencionalidad de comprender cuál es el estado y cómo es el contexto en el que se dan estas vivencias. Por ejemplo, cuando las participantes hablan de los procesos migratorios y cómo la han vivido, acompañarla de estudios que contextualizan y abarcan la temática para poder comprender en profundidad lo que las personas participantes nos narran.

Por otro lado, y teniendo siempre presentes el eje que vertebra y conecta a todas las personas participantes (los centros de protección de menores), para comprender el funcionamiento y cómo viven estas realidades de los servicios de protección de menores, se ha considerado oportuno incluir la mirada de profesionales que han trabajado y tomado participación en la intervención social de los menores y la menor participantes. Para ello, y en la línea metodológica sobre la que se traza el estudio, se ha diseñado una entrevista de la misma índole que la llevada a cabo con los menores y la menor. Esta se ha estructurado y vertebrado sobre las categorías resultantes de la información facilitada por las personas participantes. Así, con la información y las vidas de las participantes en primer lugar, acompañada de la lectura de estudios relativos a la

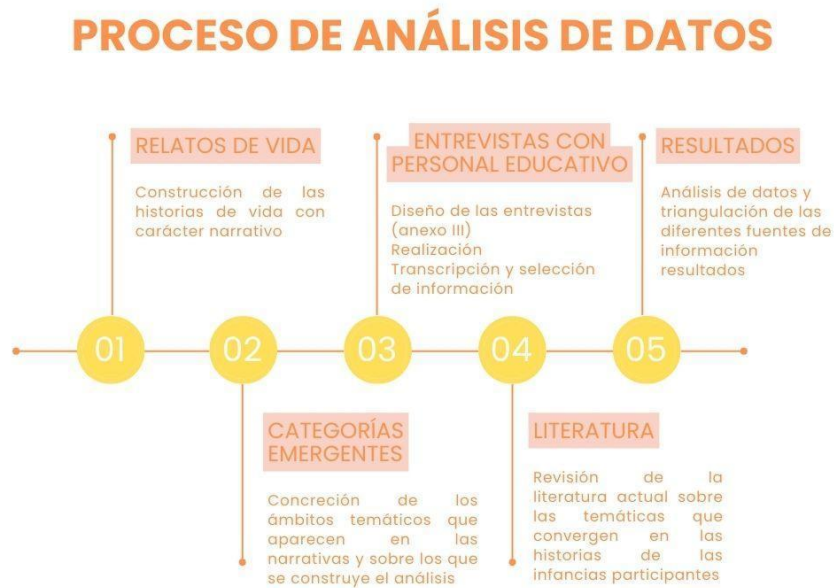
temática y la mirada de las profesionales, construir ideas, un marco explicativo que permite dar respuestas a las cuestiones de investigación planteadas.

Las entrevistas llevadas a cabo con el equipo educativo se han realizado con un total de tres profesionales: un educador social, una integradora social y una trabajadora social, que desempeñan su trabajo respectivamente en un Centro de Tratamiento Terapéutico, un Residencial Básico y un Centro de Internamiento de Menores, diferentes tipologías de centros que se acogen al sistema de protección de menores. El instrumento diseñado (Anexo III) para la entrevista se ha desglosado en tres bloques, siempre teniendo en cuenta y recogiendo en cada uno de ellos las temáticas pertenecientes a las categorías resultantes de las historias de vida. Estos bloques son: Nivel profesional, Perfil del menor o de la menor y Centros de menores como institución. Una vez realizadas y llevadas a cabo, han sido transcritas y se ha extraído la información que se vincula, contextualiza y acompaña a la palabra de las infancias en torno a las categorías establecidas.

Finalmente, una vez puestas sobre el papel las tres fuentes de información plasmadas en líneas anteriores como son las historias de las infancias protagonistas, la literatura que versa sobre las temáticas tratadas y la mirada de las personas participantes, se han construido los resultados nacientes del estudio mediante la triangulación de las mismas. Estos resultados se recogen, en el capítulo 5. En este se plasman y nombran los factores que atraviesan las vivencias de las personas participantes acorde con las cuestiones de investigación y los objetivos planteados. En este capítulo, los resultados se recogen en las diferentes categorías mencionadas, donde toma el protagonismo en primer lugar, la palabra de las infancias, quienes ponen voz y nombre a las realidades vividas (sufridas) dentro del sistema de protección de menores, con lo que esto conlleva tanto dentro del sistema como de cara a la sociedad y al bienestar común. En segundo lugar, la literatura y, para concluir, la mirada de quienes dedican su labor profesional a la intervención social y educativa dentro del sistema (Figura 1).

Figura 1

Proceso de análisis de datos



Fuente: Elaboración propia.

Debido a la metodología de estudio, las historias de vida, se ha de tener presente y hacer hincapié en el sesgo y la subjetividad, por la controversia que generan en el ámbito de la investigación social. En el caso de las historias de vida, se debe asentar como base de este estudio que las historias en sí mismas son las que cuentan la realidad vivida desde la memoria y el sentir de quienes las narran. Por ello, la historia como construcción resultante del proceso de investigación conduce a la comprensión de la realidad estudiada. En este sentido, se ha de dejar a un lado el “problema” de la objetividad que se impregna en la metodología cualitativa desde la posición científica y positivista (Bassi, 2014). Es decir, resulta necesario asumir la subjetividad como parte de la metodología cualitativa; es consustancial. En este sentido, reconocer y asumir la presencia de la subjetividad da lugar a,

abrirse al conocimiento del otro, a conocer su experiencia, historia y aprendizaje. Es dar la oportunidad a que los sujetos hablen desde ellos mismos dándoles voz y presencia. Hacer investigación en el campo de la narrativa es atender a una forma diferente de construir conocimiento, puesto que quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas. (Landín y Sánchez, 2019, p. 232)

En el desarrollo del análisis de datos expuesto en este apartado y, en este estudio, se desarrollan y construyen las historias de vida narrativas en un acto de reconocimiento y protagonismo de la palabra de las participantes, según lo expuesto. Debido a la relación que se genera entre la persona que investiga y las participantes, con el fin de evitar sesgos en la construcción de las historias y la narración que emerge del proceso de investigación y, en coherencia con el papel de sujetos activos y participantes, las construcciones emergentes de este estudio se contrastan con las personas participantes con el fin de representar y transmitir la intencionalidad de su palabra, sus memorias; sus vidas.

En este proceso ha jugado un papel clave la triangulación, entendiendo por esta que “un problema de investigación [...] se constituye a partir de dos puntos (al menos)” (Flick, 2014, p. 52). En esta investigación se ha llevado a cabo con las diferentes fuentes de información expuestas, cruzándose los datos entre sí (Angulo y Vázquez Recio, 2003). Esta triangulación tiene como objetivo realizar un análisis de datos donde, desde diferentes miradas, se comprenda y conozca el contexto estudiado, así como los fenómenos estudiados, minimizando los posibles sesgos (Loayza, 2020). No se realiza con la intención de cuestionar o poner en duda la memoria y vivencias de las infancias participantes, puesto que iría en detrimento de los principios expuestos. Se lleva a cabo con la pretensión de profundizar, enriquecer y conocer lo estudiado desde diferentes miradas con credibilidad y comprensibilidad (Flick, 2014).

3.5.6. La ética en la investigación con historias de vida

Debido al carácter de la investigación, en la que se establece un constante contacto y vínculos sociales con las personas que conforman el estudio, se hace imprescindible establecer unos principios éticos que velen por la integridad y el respeto hacia las personas que participan de manera voluntaria en el estudio, no solo por la investigación en sí, sino como acto por y para lo social. De este modo, se presenta la intencionalidad de salvaguardar a las personas participantes para no perjudicarlos a través de consecuencias colaterales. Por ello, el estudio no solo debe centrarse en la calidad del conocimiento que se genera, sino que debe velar por el bienestar de las personas participantes (Sañudo, 2006).

En este caso en concreto, a la hora de realizar las entrevistas a las participantes se ha de tener en cuenta de que existe la posibilidad de que se generen, a la hora de formular una pregunta o entablar una conversación, situaciones que puedan perjudicar, dañar o herir la sensibilidad de la persona que está participando en dicha entrevista. Por ello, se tiene en cuenta en todo momento los valores, principios y circunstancias de las participantes que forman parte del estudio (Flores, 2013). Por ejemplo, en el caso de los participantes de este estudio que hayan carecido de figura parental a lo largo de su infancia, se deben formular las preguntas de manera asertiva e indirecta con el propósito de evitar la invasión de su privacidad.

En esta misma línea de las entrevistas, el lugar, el contexto y el momento temporal en el que se producen deben ser cómodos, confortables y agradables para las personas participantes, generando un ambiente distendido. Según Flores (2013), las entrevistas que tienen lugar a través de medios de comunicación digital se consideran menos invasivas, en ocasiones, que las que se realizan de manera presencial. Además, en todo momento se plantean preguntas que pueden ser respondidas o no a decisión de la persona que participa en ella, narrando lo que consideran oportuno. Una vez se realiza el análisis de los datos obtenidos a partir de las diferentes estrategias, y se construyen las historias de vida, las participantes tienen la oportunidad de leer, corroborar, modificar y omitir el contenido de las mismas en base a su propia voluntad.

Para actuar en consonancia con lo expuesto, los criterios éticos propuestos y asumidos por las participantes, según Angulo y Vázquez (2003), y aplicados al presente estudio son:

- **Negociación:** Se requiere establecer un diálogo con las personas participantes para saber hasta dónde se puede profundizar, así como concretar qué aspectos o informaciones quieren que aparezca o no en las historias, ajustándose así el estudio a la privacidad que las personas informantes demandan dentro del proceso de investigación. En este caso, se ha accedido al contacto con las personas participantes a través de redes sociales que trabajadores y trabajadoras de centros de protección han facilitado a la persona investigadora.

Durante la primera toma de contacto, se les ha contextualizado a las participantes, haciéndoles conscientes de la intención del estudio, así como detallando en qué consiste su participación, para que puedan decidir si quieren hacerlo.

- **Colaboración:** A través de este criterio se da la oportunidad a las personas de poder participar en la investigación, así como la de desistir en cualquier momento de formar parte de la misma. Es decir, las personas participantes intervienen por voluntad propia y, en cualquier momento, si así lo consideran oportuno, pueden dejar de formar parte del mismo. Para ello, como ya se ha comentado, se ha realizado un consentimiento informado que se les hizo llegar una vez los participantes y las participantes han accedido a formar parte de la investigación (Anexo I). Así mismo, a la hora de realizar los encuentros que han tenido lugar a la hora del desarrollo del estudio, a pesar de que las participantes han tenido un alto nivel de implicación, la persona investigadora ha propuesto alternativas, facilidades y cambios para que ellas puedan modificar los encuentros, ajustándose a sus necesidades en cuanto a tiempo y forma.
- **Confidencialidad:** La información recabada será de carácter anónimo, siempre y cuando las personas participantes así lo demanden, por este motivo se hace uso de nombres ficticios para no revelar la identidad de quienes protagonizan estas historias.
- **Equidad:** Con la intención de evitar que la información recogida pueda ser usada como amenaza para las personas participantes en este estudio. Además de utilizarse un nombre ficticio, cuando los datos facilitados por las participantes, por ejemplo, han expuesto factores negativos de una entidad concreta, se ha omitido el nombre de dicha entidad, hablándose de manera general como un centro más en el que han estado, con la intención de que dicho centro, en caso de poder identificar la identidad de la participante en cuestión, no recrimine o pida explicaciones a la persona. De igual forma, cuando han expuesto sus propias debilidades o miedos, se han tratado de manera delicada para evitar que su entorno pueda usarlo en su contra.
- **Imparcialidad:** La persona investigadora debe de realizar un ejercicio a través del cual se desprenda de su percepción personal a la hora de analizar los datos

recogidos, plasmando la intención que las personas participantes quieren mostrar en sus historias de vida. En este sentido, las personas participantes han mantenido un contacto fluido con los datos, pudiendo modificar ellas mismas lo que han aportado, así como leyendo y contrastando cómo se han construido sus propias historias de vida, modificándose lo que han estimado oportuno. Además, señalar la importancia con respecto a este criterio el rol profesional del investigador, apartándose de sus vivencias y percepciones para así, plasmar las voces y la intencionalidad de las participantes.

- Compromiso con el conocimiento: La persona investigadora debe adquirir el compromiso de indagar y profundizar en las temáticas del estudio hasta donde así lo permitan las personas participantes, con la finalidad de obtener una visión global del estudio de la manera más completa y representativa posible.

Además, se ha de tener presente durante el proceso de investigación el principio de beneficencia o evitación de perjuicios o consecuencias que dañan, no anteponiendo los intereses del estudio o de la persona investigadora a las personas participantes, a las relaciones humanas que se establecen durante la investigación, generando así una relación en la que las personas participantes del estudio puedan confiar. En este sentido, promover una práctica donde se tenga presente en todo momento “el principio fundamental de garantizar un trato justo, respetuoso y equitativo con las personas implicadas en la investigación” (Vázquez Recio, 2014, p. 10).

CAPÍTULO 4. LAS HISTORIAS DE VIDA, ¿QUÉ HAN VIVIDO? ¿CÓMO LO HAN VIVIDO?

Este capítulo recoge las historias de las personas participantes, a través de sus palabras, su memoria y sus recuerdos, para poder comprender desde sus voces sus vivencias y experiencias narradas. En total son cuatro vidas, las de Manuel, Pedro, Yaneisy y Oussama.

4.1. MANUEL y una vida para la esperanza¹¹

Manuel es un chico de 23 años, que, tras una primera toma de contacto con él, hace pensar que su experiencia podría ser la de una persona de más edad; una historia de superación, reflexión y crecimiento constante. Un semblante seguro, una persona con determinación que no titubea en sus afirmaciones, como si cada una de sus palabras dictaran sentencia. Al parecer, la vida le ha otorgado ese papel, pisar con firmeza lo hace avanzar. Transmite una postura corporal cómoda, ya que, como él mismo manifiesta, *me gusta hablar de mi historia, puede ayudar a otras personas*¹². Esto hace que los encuentros con él sean muy distendidos, pudiéndose hablar con naturalidad de cualquier aspecto o temática que tuviese que ver con su trayectoria. Su prioridad en la vida es conseguir sus objetivos laborales.

Los tambores de Ketama¹³

Nací en Ketama, para que tú me entiendas, entre plantaciones. Su familia se dedicaba a la plantación de cannabis. Argumenta que las personas allí no son conscientes de lo que están haciendo, lo hacen para sobrevivir, no *hay mafia hermano, la verdad, ahí lo único que hay son aceitunas, animalitos y “eso”¹⁴, nada más*. Explica cómo desde el Estado está permitido plantar cannabis, es una actividad legal y la gente se dedica a ello, pero, según Manuel, ¿cuándo llega el problema? Se puede plantar y

¹¹ Los nombres empleados durante la investigación son ficticios con el propósito de salvaguardar la identidad de las personas participantes.

¹² Se hace uso de la cursiva para citar las palabras textuales de las personas participantes de menos de 40 palabras.

¹³ Localidad situada en las montañas del Rif, Marruecos, con una amplia trayectoria en el cultivo y donde adquiere gran relevancia el cultivo del cannabis.

¹⁴ Hace alusión al cannabis.

producir, pero no está permitido transportarlo. Ello genera un excedente de cannabis, la producción se acumula, y ahí es cuando su historia comienza a cambiar. Su padre pasó de producir a transportar. En esta etapa de su vida recuerda cómo se levantaba con su madre a las 5 de la mañana y se iba al campo a varear la aceituna. Aun así,

recuerdo que durante una pequeña época vivíamos muy bien, teníamos hasta una... digamos criada, porque en Marruecos en esa época estaba la *hroia*¹⁵, que son gente del sur que venían y son extremadamente pobres. Ellos venían a las plantaciones con el fin de cuidar a los niños, hacer la comida, limpiar la casa. Incluso teníamos hasta dos casas en la montaña.

Así transcurrieron sus primeros años de vida, hasta que un día, y aún retiene en su mente esa imagen, la policía llegó a su plantación y se llevó a su padre. No obstante, relata que era algo que ocurría con frecuencia, por lo que lo vivió,

con naturalidad, porque ya veía en otras muchas familias que habían vivido esa situación, porque allí todo el mundo se dedica a eso. Coño, teníamos una plantación muy grande y mi casa era una guarida de kief. Con el tiempo lo normalizas, porque al fin y al cabo si no te dedicas a eso no comes, pero eres consciente de que puede pasar eso.

Tras este acontecimiento en el que la estructura familiar pierde al referente paterno masculino, Manuel se traslada a vivir con su abuela paterna a quien recuerda como una persona *muy muy buena, una persona con mucha bondad pendiente de todo el poblado*, pero su abuela fallece y, según señala: *la mujer en el monte en aquella época... la mujer ahí es nula, mi abuela se murió y a la siguiente semana mi abuelo se casó con una muchacha de 18 años*. Hace aquí alusión a una estructura muy patriarcal donde, el rol de la mujer queda relegado a un segundo plano.

Cuando fallece su abuela, se va a Tánger con su madre y sus dos hermanas por motivos laborales, ya que hubo una época fuerte de trabajo en el año 2007, debido a que muchas empresas se fueron a Marruecos para coser.

¹⁵ Palabra que las personas de la zona de Ketama emplean para hacer referencia a las personas marroquíes procedentes del sur del país.

mi hermana lleva trabajando desde los 12 años, 12 añitos. Nos fuimos *pa'llá*, y nada, mi hermana trabajaba por un sueldo miserable, se levantaba a las 4 de la mañana, la recogía un autobús a las 5 de la mañana y volvía a las 6 de la tarde.

Respecto a su madre, un hermetismo se apodera de él,

mi madre al fin y al cabo nos sacaba adelante, no sé cómo lo hacía, yo... tengo mis sospechas, la verdad, creo que más de una vez habrá hecho cosas que no... tú me estás entendiendo, habrá hecho cosas que no quería y yo jamás la voy a juzgar en mi vida, pura necesidad y para sacar a tus hijos adelante; hay que estar en la situación.

En este momento de su vida, comienzan a generarse cambios en su día a día y en la estructura familiar. Por un lado, sus hermanas,

eran muy pequeñas y estaban trabajando sin querer. Ellas querían estudiar, y, a día de hoy, no saben leer ni escribir. Nunca han tenido la oportunidad de hacer lo que ellas querían. A pesar de ello, una sí estaba más pendiente de él, pero... no me controlaba ni mi padre, ni mi madre; imagínate mi hermana. Yo estaba *asalvado* en aquella época.

Por otro, su madre -argumenta Manuel- no tenía recursos para poder mantenerlo, por lo que, una vez en Tánger, *nos fuimos tío y ahí... ahí ya pisé la calle. Vivía en la calle, mi madre no me podía mantener, mis hermanas estaban trabajando y la familia que me quedaba estaba en el monte.*

Su infancia en la calle

En un ir y venir de la calle a su casa, con apariciones cada día y medio, los días los pasaba *esnifando pegamento y vendiendo clínex en la calle*, y afirma, *se empezó a conocer mi perfil, el loquito de la familia que seguía los pasos del padre*. Día a día le perseguía el mismo pensamiento: venir a Europa. En uno de esos días en la calle, recuerda que la policía lo llevó a comisaría: *me llevé cinco días desaparecido...mi madre tuvo que pagar 50 dirham para sacarme.*

El paso de Manuel por la comisaría no se daba por delinquir, sino porque en Marruecos pretenden evitar que la gente esté pidiendo por la calle. Lo cuenta así,

la policía me cogía porque yo pedía por la calle, y hay muchos paisanos que están camuflados por ahí para que no pase eso, te meten en una furgoneta, te dan una paliza y luego te llevan a comisaría para que tu familia pague para sacarte. Si eres muy reiterativo, te mandan en un autobús al sur para que haya menos posibilidades de que tú vuelvas a la zona. Mi día a día era eso, yo no delinquía, ni recuerdo hacer mal a nadie ni robar. Yo pedía por la calle, vendía clínex en los semáforos, cogía comida que sobraba en los restaurantes y pasaba mi día a día en el puerto. Dormía en la estación de autobuses con todos los chavales e intentaba venirme para acá debajo de un camión. Yo no ahorraaba dinero, sobrevivía para comer y esnifar pegamento. La propina eran cosas insignificantes. Luego, llegaba el negrata de Senegal mayor de turno, te cogía en la esquina y te quitaba el dinero.

En las líneas anteriores, se puede contemplar cómo la vida en la calle se regía por unas jerarquías y unas reglas no escritas en las que el abuso de poder y la fuerza, en función de las diferencias de edades, adjudicaban un papel a cada uno de los y las menores que vivía en esta situación. Manuel relata una anécdota al hilo de esta convivencia,

recuerdo un robo gordo que tuve un día con una gran paliza, un día duro de trabajo, mi trabajo, que era pedir y vender clínex. Aparecieron dos de noche, me intenté resistir, me pegaron y lloré mucho esa noche, porque había perdido todo lo que había conseguido.

Se puede ver que sus vivencias en la calle estaban marcadas por situaciones de violencia. En alusión a esta situación que vivía Manuel, él habla de la postura que toma su madre con respecto a su estancia en la calle,

era muy natural tío, yo estuve trabajando en una cristalería y en una tienda de hacer chilabas, pero yo siempre he tenido un temperamento de quererme mucho y no soportar que nadie me tratase mal, creo que eso forma parte de mi personalidad. Primero yo, a mí no me pesa nadie. Yo me iba, y eso me costaba una discusión con mi madre de locos, porque mi madre quería que yo trabajara con la intención de sacar la familia adelante, pero vamos, eso lo hacían todas las madres. Yo te llevo a Marruecos y te saco de la zona turística, y hay chavales trabajando con diez, once años, ¿no quieres estudiar? Pues a trabajar.

Tras unos años en Tánger, por unos meses reaparece la figura de su padre, que salió de la cárcel. No obstante, no se volvió a generar una convivencia en la unidad

familiar de manera permanente porque su padre iba y venía entre Tánger y Ketama. En este momento de su vida, la relación con su padre la recuerda así,

ese hombre vivía desquiciado, volvía a casa y si me tenía que pegar una paliza, me la pegaba. Ten en cuenta que es una persona que ha estado 14 años en la cárcel de Casablanca, estilo Bolivia, Colombia, no hay ni siquiera imágenes en internet de una cárcel de Marruecos. Es un hombre que, el pobre mío, ha aprendido mucho, pero está tocado. A mí me da miedo puro y respeto, yo sabía que a mi padre le podía dar un arrebato, palizas con cinturón y llegar a sangre si quiere. Allí no es “te castigo”; “te torturo” para que tú me entiendas. Recuerdo una que fue muy gorda, vino el rey a Tánger y toda la ciudad estaba súper limpia, la gente salía a las calles a verlo, y yo salí y me fui de un barrio a otro como siempre, montado a un camión, una furgoneta, etc., pero ese día intentando correr tras una furgoneta me atropelló un taxi y, cuando llegué a casa sin poder andar, mi padre me dio una paliza.

Aparece aquí otra situación de violencia en la infancia de Manuel, no solo en la calle donde se establecían relaciones de abuso entre los menores con los que convivía, sino que también dentro de su casa, durante los meses en los que su padre estuvo fuera de prisión; una situación que cesó porque, finalmente, volvió a entrar a la cárcel.

En resumen, esta etapa, que comienza cuando Manuel llega a Tánger a vivir, se basa, según él, en *vivir el día a día, hoy en comisaría, mañana una paliza, al otro te metes en un camión¹⁶, pero te acojonas y sales corriendo, y todo el día anestesiado con el pegamento¹⁷.*

Manuel y la escuela en Marruecos

En Marruecos, y según relata Manuel, los chicos y las chicas tienen dos opciones: estudiar o trabajar. En su caso, habla, por un lado, de sus intentos en la trayectoria laboral y, por otro, de supervivencia en la calle. Durante sus años de vida en Ketama, fue por unos meses a una pequeña escuela, lo que supuso *un escándalo en el poblado, allí todo lo que hacen es por ellos mismos, viven en la pura miseria. Recuerdo los reglazos en la mano*. Se puede denotar un sistema educativo que no solo no tiene una

¹⁶ Cuando hace alusión a meterse en un camión, se refiere a, además de hacerlo en el sentido literal de la palabra, intentar cruzar la frontera que separa Marruecos de España.

¹⁷ El pegamento es usado como sustancia de abuso debido a su precio reducido. Sus vapores se inhalan y puede desinhibir y relajar a quien lo consume.

escolarización obligatoria en su carácter práctico, sino que, además, adopta medidas punitivas que llevan consigo connotaciones de violencia.

Cuando se trasladó a Tánger con su familia tras la muerte de su abuela, su madre intentó que fuese a la escuela, y se quedó en eso, en el intento,

el primer día, bien, el segundo salté la valla y el tercero tuve una pelea y ya como que... yo te voy a decir la verdad, en aquella época entre el consumo, mi padre en la cárcel, no era un niño normal, era un niño que se hacía notar de primeras. Tuve también un pequeño trauma, en el patio tuve un conflicto, todo el mundo se echó encima de mí y no me veía con fuerzas de volver allí porque sentí vergüenza y me habían juzgado.

Un niño que vivía en la calle y no conocía la norma. Manuel remarca, durante su narración, su rebeldía, su alma solitaria y su estrategia de huida cuando no estaba cómodo o sentía que no encajaba en algún lugar. Lo hacía en todos los ámbitos de su vida, ya fuera el trabajo, la escuela, sus relaciones, etc. No obstante, no fue esta la última vez durante su estancia en Marruecos en la que tuvo un acercamiento con la escuela,

empecé ir a la escuela del Corán, en la mezquita. Ahí sí recuerdo que iba mucho, pero lo tuve que dejar porque me daban tremendas palizas. Hubo un caso que vi también de... tocando a un niño pequeño, ¿sabes? Cosas que... yo era muy pequeño, pero como había vivido tantas cosas y sucesos traumáticos, cuando veía algo que no me cuadraba o había vivido antes, me quitaba del medio y huía. Sé que está mal y me ha hecho daño, me ha perjudicado y así he aprendido.

De nuevo, había vivido, en sus intentos de acercamiento a la escuela, situaciones que, para Manuel como niño, hacían que huyese de ese espacio. Se pueden contemplar episodios de violencia (también presentes en su casa promovidas por su padre y en la calle por otros chicos mayores que él), exclusión y abuso infantil por lo que las dinámicas durante su estancia en Marruecos continuaron en la supervivencia de la calle. En situación de calle.

“Como te muevas, te mato”

Acercándose el relato al final de sus vivencias en Marruecos, señala cómo a lo largo de su etapa en Tánger iba intentando subirse a algún camión para cruzar la frontera. Se sucedieron muchos intentos fallidos, unos tras otros,

yo podría haber llegado dos años antes, yo cabía en todos lados. De hecho, recuerdo a dos policías diciéndome “vete a tomar por culo” llevas ya 500 palizas, vete ya. Pero, ¿qué pasa? Me montaba, llegaba a las aduanas y me acojonaba. Recuerdo que cada vez que me bajaba del camión, empezaba a correr por el puerto, te cogía la policía, te daba una paliza y a comisaría.

Un niño lleno de experiencias, violencia y frustraciones, y, a su vez, un niño lleno de miedo que quiere huir sin llegar a saber cómo. Pasaba los días en el puerto de Tánger esperando a un nuevo camión y asesorándose de quienes se encontraban en su misma situación; *los chavales te van explicando en qué camiones meterte, qué zonas, qué cables no podías tocar*. Hasta que un día las circunstancias cambiaron. Comenzó el “juego” como un día más, de subidas y bajadas al camión, pero con un desenlace diferente,

el día que lo conseguí me junté con cuatro locos, mayores, estuvimos comiendo las sobras de un bar, esnifando pegamento y, nada, nos montamos en un camión un día más. Era un juego, para que tú me entiendas, *camíóoonnnnn eeeeeee*. Ese día, al tercer control pillaron a dos, los bajaron y le dieron una tremenda paliza. Entonces, yo empecé a llorar y el chaval que quedaba al lado me agarró tan fuerte, como diciéndome “como te muevas, te mato” y por esas aguanté.

Asegura que su familia sabía que, además de estar viviendo en la calle con apariciones esporádicas por su casa, estaba intentando cruzar la frontera hasta España,

pero mi madre estaba tan sumamente ocupada, mis hermanas trabajando y mi padre tocado, yo estaba solo. Tuve que estar cinco días desaparecido para que mi madre supiera que yo no estaba. Hacía lo que me diera la gana, si no hubiese llegado a España yo estaría muerto, sin duda, perfectamente muerto.

Frustración, pérdida y normas que afrontar

Llegó el momento en el que Manuel, tras situaciones de estrés, miedos e incertidumbres, cruza la frontera, desembarcando en el puerto de Algeciras. Recuerda que sus ojos estaban captando más estímulos de los que su mente podía procesar. Solo había llegado a aquel nuevo lugar y comenta: *vi una farola, no entendía nada, estaba alucinando, ¿qué locura es esta? Yo tenía la imagen de un niño que venía del monte y no había los medios*.

Sin lugar a dudas, más allá de la estética del lugar, para él había un cambio muy significativo, *Algeciras no es como Marruecos*, solo llegar al puerto un perro lo bajó del camión; no había forma de escapar, rodeado de tecnologías, perros y seguridad,

recuerdo que no me podía mantener bien en el suelo recto porque llevaba muchas horas en la misma postura, el cuerpo se me quedó agarrotado. Me asusté un poco, no podía moverme, eso sí, con caca encima, meado encima, todo. Me cogieron, me llevaron a una especie de... cuartel pequeño en el mismo puerto, en la misma aduana. Ahí estuve un rato grande, como 40 minutos, me acuerdo perfectamente, recuerdo perfectamente ese día.

Un día marcado en su memoria. Tras esa espera en la aduana, lo trasladaron a comisaría donde, tras asearse, un adolescente de origen marroquí hizo de intermediario para hacerle un interrogatorio y saber, principalmente, cómo y de dónde venía. Y es, a partir de aquí, cuando comienzan sus estancias en centros de menores.

Su primera toma de contacto con un centro fue en Algeciras, según recuerda, un centro de primera acogida donde todas las personas que venían en sus mismas condiciones pasaban un tiempo de adaptación de, aproximadamente, un mes. De ahí recuerda su agradecimiento, ya que había pasado de rebuscar comida en la basura y dormir en la calle, a tener un plato de comida, una habitación, tener gente a su alrededor y ropa. Pero, ¿todo era bonito? Su forma de estar en el mundo se vio aplacada durante unos días, tuvo que asimilar y superar el *shock* de todo lo que había vivido: *tenía miedo, no sabía dónde estaba... y dije, voy a esperar un poco para llegar a ubicarme, voy a parar, porque llevaba un tiempo de locura máxima en la cabeza, en todos los ámbitos*. Tras este periodo de encuentro consigo mismo, llegaron las frustraciones y la rabia. Una preocupación le obnubilaba, su madre. Necesitaba tener el teléfono y poder contactar con su familia, notificarles que estaba en España y estaba bien porque, *al fin y al cabo, yo en Marruecos estaba desaparecido, estaba todo el día dando vueltas, pero cada dos o tres días aparecía por casa, me duchaba, esto y lo otro y me iba*, es decir, tenían noticias de él. Además de sus sentimientos con respecto a su familia, sentía otra cuestión a asumir: su libertad. Había pasado años viviendo en la calle, integrado en la jerarquía de esta y sin tener que rendir cuentas a nadie. ¿En positivo? Había seguridad y muchas actividades que, tal y como recuerda, lo mantenían entretenido.

Transcurrió el tiempo y, después de un mes, a la edad de 8 o 9 años (no recuerda con exactitud) pasó del centro de primera acogida ubicado en Algeciras a un centro de menores en Jerez de la Frontera, etapa que, para él, pudo ser una de sus mejores experiencias en centros de menores. Así lo relata,

esa etapa fue súper bonita. Tenía unos educadores con una vocación increíble, ahí me eché un amigo que me cuidaba un montón, yo era el pequeño de ahí, se me quería un montón y tenía una pista de fútbol dentro...la verdad es que me lo pasé genial. ¿Qué pasa? Que eran niños mayores, ahí eran niños mayores, entonces... era complicada la convivencia conmigo, porque yo era un niño que necesitaba atención... constante. Podemos hablar de un niño con 25 años, aunque dijera que tenía 17. Yo ahí tenía 8 o 9 años, y convivía con niños que tenían 17 años, digamos. Era complicadillo, pero recuerdo que estaba muy feliz ahí, súper a gusto.

Durante su estancia en el centro de menores de Jerez de la Frontera, recuerda que se encontraba gusto porque, a pesar de la diferencia de edad, se sentía acogido y arropado por sus compañeros mayores. Otro de los factores positivos fueron sus comienzos en un colegio de educación primaria,

empecé en un colegio, eso es lo que me hizo estar bien ahí, de ahí no me escapé ni una vez, ¿eh?, porque empecé en un colegio, me hice un grupito de amigos dentro del colegio, me trataban súper bien. Había un clima bueno, yo ahí no hablaba el idioma ni nada, no sabía hablar nada, palabras básicas que había aprendido en el centro. En comparación con mis compañeros... a nivel cultural, a nivel de idioma, de costumbres, de valores, no tenía nada. Sería como un niño de 6 años aquí, pero con la calle suficiente para sobrevivir, *pa'* que tú me entiendas, ¿sabes?

De su estancia en este segundo centro de menores solo tiene buenos recuerdos ya que fueron vivencias que se dieron en un buen clima de convivencia. Con respecto al colegio, relata con cariño cómo se sentía integrado en el mismo; habla acerca de una maestra que lo hacía sentir protagonista de la clase, pues lo mencionaba en todo momento y, además, sus compañeros y compañeras le ayudaban en las tareas. Manuel, por su parte, era un niño muy ágil con muchas habilidades para el juego, lo que le hacía sentirse popular entre el alumnado. Estos factores positivos hacían que, por un

momento, pudiese olvidar la frustración, los miedos y la preocupación que le generaba no poder ponerse en contacto con su familia.

Se puede notar un cambio en su actitud con respecto al centro de primera acogida de Algeciras, ya que iba asimilando el cambio de cultura, su cambio de vida y se sentía integrado, tanto en el centro de menores como en el colegio. Sin embargo, se produce un punto de inflexión en esta andadura. Como consecuencia de la diferencia de edad que tenía con los niños del centro de menores de Jerez de la Frontera, decidieron cambiarlo a otro centro en Algeciras donde, recuerda, que se sentía aislado,

no sé si te pasaba, pero a lo mejor de pequeño te ibas a un campamento, con 12 años y llorabas un montón, porque habías conocido gente especial y te vas, un colegio donde tenías amigos y... del tirón a un bosque,

ahí duré dos días, me escapaba cada dos por tres, era fuga tras fuga... contrataron a un educador para dormir conmigo, imagínate. Pero, ni aun así, yo estaba todo el rato fugado y... al ser tan pequeño, había mucha preocupación, porque yo salía del centro e iba andando por el bosque hasta Algeciras. Mi intención era llegar al puerto, que no solía llegar porque la gente me veía por la carretera y llamaba a la policía corriendo, un niño pequeño corriendo por la carretera, imagínate. Eso era surrealista, yo no entendía por qué se preocupan tanto, la gente gritando, bajándose con el chaleco en medio de la carretera, pero si yo en Marruecos era todo el rato haciendo esto. Para mí era todo nuevo, constante aprendizaje y... a la primera que llegaba a la rotonda abajo, había miles de policías.

El clima de convivencia en el nuevo centro de menores de Algeciras era muy diferente con respecto al centro de menores de Jerez; además, había perdido sus compañeros y compañeras de un colegio donde se había sentido aceptado a pesar de sus barreras idiomáticas. Sobre las dinámicas y el clima en este nuevo centro de menores de Algeciras destaca,

te despertabas, en el comedor no se hablaba, limpieza constante, talleres, jodidamente aburridos, idiomas, deporte en un patio cerrado, en fila... pura disciplina, era militar. Y yo... que no sabía qué era la disciplina ni las normas, no se me podía decir nada, hacía lo que me daba la gana y rompía todo el clima y la organización, saltaba la ventana... era un niño que tenía mucha maldad y mucha calle.

Y así, entre tantos intentos de fugas, con idas y venidas al puerto durante su estancia en un centro en el que no se sentía bien,

Llegué al puerto, me metí debajo del camión y llegué a Girona. Llegué a la frontera de Francia prácticamente, al mes y medio de estar en el centro. La convivencia ahí era insoportable conmigo, porque como que saqué toda la rabia que tenía acumulada, la frustración de no saber qué sería de mi familia, entonces... hubo conflicto.

Cuando Manuel llegó a Gerona dijo que era la primera vez que llegaba a España para que no lo devolvieran al centro de menores de Algeciras de donde había huido por no sentirse acogido. Estuvo en este centro en Cataluña un total de tres meses, de los que destaca pasar todo el día comiendo bocadillos de pavo como entrenamiento principal. Es decir, en este centro la experiencia tampoco fue buena porque según cuenta,

en el centro me sentía aislado. Recuerdo esa etapa como muy muy fea, la verdad. Recuerdo que me sentaban en la última fila, no sé, tenían detalles conmigo que decía yo... *quillo*, en plan... a nivel de autoestima empeoré un montón, porque me sentía inferior. Dormía solo, los demás dormían en grupo... el único marroquí que se tenía allí, sentían reparo, miedo. No sé, yo me sentía así, pero a lo mejor es que te hablo con ... la perspectiva de aquella época.

Aparece aquí un sentimiento de exclusión por ser marroquí y, para salir de ahí, Manuel confesó que no era la primera vez que estaba en un centro de menores en España con la intención de salir de allí, y así, sin más, *me montaron en un tren, y de vuelta*. De este modo, volvió al centro de Algeciras en el que se encontraba de manera previa a llegar a Gerona, continuando con sus dinámicas de fuga,

claro, y de ahí me fugaba constantemente, me fugué a... lo que hacía era, me montaba en los autobuses, sentado al ladito de personas mayores. Hacía trucos muy raros, y la típica era en el tren, me metía en el tren y me escondía en el baño cuando pasaba el supervisor. Así llegué a Torremolinos, a Málaga, estuve en un centro un mes y medio, pero me escapé otra vez, llegué a Granada en un autobús, estuve... dos meses, me devolvieron, me escapé a Sevilla en otro autobús, estuve en Sevilla tres meses, me devolvieron, ¿vale?

Su trayectoria continuaba en estas dinámicas, sufriendo cambios de centros de menores, buscando sentirse integrado y cómodo en alguno de los centros donde era

destinado como, por ejemplo, se sentía en el centro de Jerez de la Frontera. Por ello, tomaron una decisión: *como era un niño, estaba todo el día puesto, todo el día en la carretera, me trajeron a Cádiz, al centro de las monjas,*

entré bien, porque había un clima muy guay de voluntariado, porque en aquella época no había tanto tema de protección de datos y... de esto de delitos sexuales, no era tan exagerado como hoy en día. Entonces, había un montón de voluntarios y éramos 8 niños, 6 educadores y 4 monjas. Estaban arriba también los curas, el padre Rodrigo como mi padrino, siempre me ha cuidado, como un padre más. Teníamos un clima muy guay.

A partir de ahí, confiesa que todo iba mejor, pero *¿qué pasa?, venía con el hábito de fugarme*, por lo que, a pesar de comenzar a sentirse más cómodo, continuaba con sus intentos fracasados de huir, porque *en Cádiz era muy difícil. Un sitio muy chico, llegaba a la playa y al rato ya me estaban correteando*. Asegura que su vida en el centro le costaba, había mucha disciplina y, aunque no se portaba mal, vivía en su mundo, no quería relación con nadie, *como que estaba peleado con el mundo, no se podía trabajar conmigo*.

Manuel expone su hermetismo, su personalidad encerrada en sí mismo como fruto de las diferentes situaciones de violencia, desatención y soledad que había vivido a lo largo de su infancia, afirmando cómo esto dificultaba trabajar con él. A pesar de esta situación en la que se encontraba, aislándose de lo que le rodeaba, es en esta etapa en la que llega a la residencia hogar de Cádiz, donde se genera un nuevo punto de inflexión en su trayectoria, ¿por qué? El instituto.

Yo soy un gaditano más, “picha”

Su cambio, su estabilidad y su buen comportamiento comienzan a aparecer de nuevo a partir de que Manuel entrase en un instituto de Cádiz, donde empieza a establecer amistades,

allí conocí a un grupo de chavales súper bueno, yo era un niño que iba muy feliz al colegio, la verdad. Llegaba al colegio y digo... me sentía como los demás, me levantaba feliz. Mis amigos son los que tengo ahora, son los de allí de toda la vida... me han aceptado e integrado como nadie, profesores muy buenos... el otro día las dos profesoras que subí a Instagram, son las que me enseñaron a

hablar y todo, súper importantes, ahí también conocí a los padres de mis amigos, era súper feliz.

Manuel, que ya durante su estancia en Gerona había tenido sentimientos de exclusión por parte de otros compañeros de nacionalidad española, de no ser nadie, de tener una autoestima dañada por las vivencias en centros de menores anteriores, ahora, que estaba comenzando a establecer amistades en Cádiz, comienza a replantearse quién es él mismo. Lo narra así,

hasta que un día, me dio la paranoia en clase y dije, yo tengo que llegar al nivel de esta gente. Ya llegaba a los 13 años, mejoré a nivel de comunicación (debido a los años que llevaba en España), me metí en un equipo de fútbol, empecé a ligotear con las niñas, lo típico, ¿sabes? Y dije... yo tengo que llegar al nivel de esta gente, sea como sea, tengo que hablar como ellos, desenvolverme como ellos, tengo que salir en carnavales, semana santa, tengo que llegar a su nivel en todas y cada una de las facetas. Me lo propuse, en cuarto de la ESO, tengo que salir a nivel cultural y académico como ellos, ahí empezó mi paranoia, lo que hacía era biblioteca. No hacía otra cosa, clase, aprovechar los recursos y cuando llegaba, psicóloga, pedagoga, recursos... salí de cuarto de la ESO con un 8 y pico de media, me dieron un premio de esfuerzo y constancia. Era un caso súper loco.

Fue, a raíz de esta decisión en la que Manuel, replanteándose su forma de afrontar la realidad con el afán de integrarse y desenvolverse en una cultura diferente a la suya natal, cuando consiguió mejorar su autoestima, se sintió integrado, participaba en las diferentes actividades de ocio y culturales de la ciudad de Cádiz, etc.: *me lo fui creyendo, me di cuenta de mi potencial y dije: "es que he cruzado un estrecho, he cruzado de continente y... esto para mí tiene que ser pan comido, me tengo que comer a esta gente"*. No todo fue un camino fácil. Comenta cómo comenzó una competición consigo mismo en la que lo único que hacía era estudiar y estudiar, hasta obtener el graduado escolar. Una vez terminó sus estudios obligatorios, decidió que era la hora de comenzar a trabajar, pero, para su sorpresa, su trabajador social, como consecuencia de una mala praxis profesional, no había renovado su documentación, por lo que había perdido su permiso de residencia. Se despierta entonces su espíritu rebelde, el mismo de aquel niño que salió huyendo de la escuela del Corán o que un día decidió no trabajar en una cristalería porque no se sentía respetado. Así lo narra,

¿cómo soy yo? Me colé en extranjería y, no empecé a gritar, pero empecé a decir que o se soluciona mi caso o tenía allí al Diario de Cádiz, salió el director, le conté mi situación con mi trabajador social que no renovó en tres años mi documentación, tuve que empezar de cero.

Recuerda cómo comenzó un debate con el director, sacó a relucir aquello de lo que tan orgulloso se sentía: sus estudios, su graduado y su historia de superación. Solucionó sus problemas y entonces: *empecé en el grado medio, seguí estudiando y en dos días tenía todo listo.*

En este punto de su vida, Manuel había cumplido ya los 18 años, por lo que tenía que dejar la residencia hogar. Esta trayectoria la comienza así,

se me metió en un recurso de mayor de edad¹⁸... yo soy como te he dicho, salía en semana santa, mis piercings, mis tatuajes... llegué a un grupo de amigos muy musulmanes... tenían cierto desprecio hacia un chaval que hacía lo que le salía de los cojones, vestía como quería, que... yo venía con chavalas, tenía mis amigos... era un españolito más. Yo comía cerdo, no iba a la mezquita, no hacía ramadán, y... empecé a notar desprecio, no estaba a gusto y me quité del medio, aunque acabe debajo de un puente. Había un montón de normas, exigencias, talleres religiosos, etc. Y tú sabes cómo soy yo, yo si tengo que ir a misa un domingo voy, en plan... soy especial con respecto a mi circunstancia, haber estado tanto tiempo aquí con chavales en un centro de monjas han hecho que yo coma jamón, vaya a misa un domingo, tener mi círculo aquí más cerrado. A penas me junto con gente de mi país de origen, me salí de ese círculo y yo que sé, lo vieron como una traición, pero a mí me la sudaba. Yo era feliz en mi entorno, pero en ese piso de autonomía me sentía apartado y... si no estoy a gusto en un sitio, prefiero estar fuera.

No puede pasar desapercibido que las vivencias y las trayectorias que Manuel había vivido durante su estancia en España habían hecho que renunciase a su cultura e identidad de origen, hasta tal nivel, que al llegar a ese piso de autonomía no se sentía integrado ni cómodo con personas de su misma cultura de origen. Al respecto, asegura que,

¹⁸ Se refiere a un piso de autonomía donde, a los menores y las menores al cumplir los 18 años y tener que abandonar el centro, se les otorgan recursos y seguimiento con el fin de guiar a estas personas en su nueva situación de autonomía e independencia, así como cubrir sus necesidades.

es duro tío, pero yo he renunciado a todo, yo para poder llegar a este nivel, he renunciado a mi cultura, mis costumbres, todo, tú me ves hoy en día y todo... mi vestimenta, el estilo musical... la alimentación, la forma de comunicarte, todo.

Según la postura tomada por Manuel, los motivos que lo llevaron a generar este cambio son los que aporta en su relato,

la experiencia dice que, si te mantienes en el gueto, no avanzas. Yo me di cuenta que tenía que avanzar, tenía que integrarme en la cultura, se me ha acogido súper bien. Yo a Andalucía y a España... se me ha tratado súper bien, y yo he viajado mucho. Llegó un punto en el que dije... me mola este estilo de vida, por lo tanto, yo... Actualmente, si me hablas de ramadán, lo respeto, pero pienso como pensaría un médico, no es bueno para tu salud física, ni mental. Por ejemplo, te podría decir multitud de tradiciones. Con relación a la mujer, yo soy también muy... muy crítico con mi país y el sistema, trato a los niños, a la mujer, tema de la creencia religiosa. Yo tengo mucha fe, soy muy creyente, pero... yo que sé, no soy el típico que atosiga a Dios, no sigo las tradiciones surrealistas, no bebes alcohol, pero te hinchas de porros, todo muy... hay muchas cosas que no concuerdan. Yo intento coger lo mejor de cada ámbito, y lo llevo a mi vida. He renunciado a muchas cosas, actualmente, soy un chaval de Cádiz del día a día.

Y, debido a su cambio generado durante sus años de vivencias en España, Manuel hace un análisis, una reflexión sobre su cultura de origen tomando perspectiva,

es duro darse cuenta también de todo eso, yo en Marruecos iba a la escuela del Corán, mi hermana mayor está casada con un viejecito. Por eso quiero traerme a mi hermana pequeña, para quitarla de todo eso. Es eso, yo quería llegar al nivel de mis colegas para salir de la burbuja de los chavales marroquíes que están todo el día fumando porros, que tratan a las chicas fatal... soy muy crítico con esas cosas... Para insertarte, tienes que tomar decisiones, puedes tener tus tradiciones, pero en comunidad, hay que saber convivir desde una forma igualitaria, los demás te van a respetar, pero adáptate. El cambio viene de uno mismo, desde la razón, la coherencia y la inteligencia emocional, una vez que tú desarrollas esos niveles en su madurez, ya ... creo que te manejas a nivel emocional, con tus carencias... pero yo siempre trabajo eso, estoy con todo el mundo, pero extraigo lo que me aporta.

Tras realizar un largo recorrido por diferentes centros de menores durante su estancia en España, acompañado de un cambio y desarrollo personal que él mismo ha ido labrando en función de las vivencias que iba experimentando, Manuel concluye su estancia en centros con las siguientes palabras,

yo he sido muy capullo, no he dejado que se trabaje conmigo. Era muy egoísta, desprecio, malas palabras... y son personas que trabajan por vocación, cobrando una mierda y sujetos a la forma de trabajo de la institución. He tenido suerte, aunque he topado con personal incompetente, enchufados, en el postureo del trabajo social, que piensan que esto es... amor al arte, y esto es duro, como todo en la vida, esto es trabajar con vidas, hay que hacer las cosas al mínimo detalle y con en tu mejor expresión. Es de las profesiones más duras que hay en el mundo, estás transformando vidas, realidades, entonces... hay que estar preparado a nivel personal, con un punto de madurez fuerte y poder trabajar con los problemas de los demás. Si tú no estás estable, vas a joderle la vida a los demás... hay personas que perjudican el camino de los chavales por sus pocas ganas de involucrarse. Lo básico es llegar al niño, darle amor, cariño, hasta que el niño se conozca a nivel personal, saber qué es lo que quiere, gestionar sus emociones, la situación en la que se encuentran... no se enteran que esa es la base, no puedes pedirle a un niño al tercer día que vaya a trabajar. Tienes que asegurarte que ese niño se conoce y luego llega solo lo demás. Siento que he sido egoísta, pero actualmente me he sentado con ellos, son parte de mi familia y lo agradezco, no sería ni la mitad de lo que soy si no fuese por ellos.

La renuncia a las ayudas: adentrándose en la vida adulta

Tras su reflexión acerca del tránsito por los centros de menores, retomando su salida y, una vez habiendo renunciado al recurso de mayores, ¿cómo transcurre su vida?,

en ese momento el niño se siente eufórico, porque es como...coño...libertad, ahora es cuando puedo hacer lo que yo quiera, pero...ahí es donde realmente empiezan todas las complicaciones. Si el centro no te ha preparado bien, como fue mi caso... yo aprendí a sobrevivir en el tema de economía, cocinar, hacer una compra, buscar el alquiler de una vivienda... Sales eufórico pensando en que podrás salir, ir de aquí para allá, pero después te das cuenta de todas las dificultades que hay. Porque llegar a una casa y tener un plato de comida, no lo valoras hasta que te vas. Pero después sales, y tienes ese tipo de libertades... pero como muchas complicaciones. Y los educadores no están, te dan un numerito para ir pasando (hace alusión a que le dan un número de teléfono como ayuda o contacto, pero, en la práctica, no están presentes en su vida una vez sale del centro de menores).

Tras decidir abandonar el piso de autonomía, desde que llegó al centro de menores de Cádiz, Manuel contaba en su vida con una familia de acogida que le había acompañado y guiado. Él dice que, desde un primer momento, *la familia me dijo que*

tenía la posibilidad de ir a su casa, pero tú sabes cómo soy yo, no quería. Sin embargo, al verse en la necesidad de abandonar el recurso de mayores por su bienestar y tranquilidad, accedió a convivir con esta familia durante un tiempo; *estuve un año y medio con la familia hasta que terminé el grado medio.*

Manuel cuenta que, estando en el instituto en Cádiz, hizo un gran amigo, Jose. *Entonces ellos iban pidiendo permiso para llevarme con ellos a un camping, un fin de semana y, poco a poco, se fue entablando relación con el centro. Entonces me iba los fines, las navidades, alguna semana santa.* La relación era buena, y realizaba muchas actividades con la familia de Jose, incluso destaca que *la madre de Jose siempre me ha querido adoptar realmente, pero nunca se ha podido realizar porque mi madre nunca ha dado el consentimiento.*

Es cierto que Manuel se siente muy agradecido con estas personas por la labor, el cariño y la atención que le han proporcionado durante una gran parte de su infancia. Sin embargo, relata que tienes sentimientos encontrados; se siente,

mal y bien, tío. Porque con esa edad, ahora no me cuesta asimilar muchas cosas, pero de chico... tú te comparas, te comparas con Jose, a nivel emocional... todo. Una madre es una madre, y tú nunca... no sé yo lo he vivido en una casa, no es lo mismo la relación de una madre con un hijo biológico que con uno de acogida. Tenía todo el cariño del mundo, pero no podía exigirle lo mismo que les exigía Jose, yo evitaba esa atención. Pero de pequeño... en momentos de debilidad, miedos, sí lo necesitas, pero no es lo mismo. Ella siempre ha estado muy pendiente de mí y atenta en todos los sentidos, pero de pequeño... me decía por qué yo no tengo esta atención, estos regalos, por qué yo tengo que irme al centro de acogida y él está aquí ... con esa edad hay muchas cosas que te duelen, los celos, la envidia, querer igual que el otro. ¿Por qué no tengo el mismo apoyo que él?

Estas salidas y estancias que Manuel hacía con la familia le generaban controversias a la hora de volver al centro de menores. Esta situación se producía después de, por ejemplo, haber pasado un fin de semana con esta familia,

un día perfecto, uno y medio de depresión y luego normal, todos los días aceptando y respetando cosas, analizando, pero bueno, al fin y al cabo, eso te hace un tío en todos los sentidos. Yo soy feliz estando en todos lados porque he cogido lo bonito de todas partes. Pero, el hecho de un beso, un cariño, un abrazo,

que necesites algo y puedan darte lo que necesites... que te pregunten cómo estás, qué necesitas, estar en una familia, es inexplicable, si te van quitando y soltando, hay un choque increíble, te produce una tristeza inmensa.

Tras haber pasado un año y medio al alcanzar la mayoría de edad, Manuel finaliza sus estudios de grado medio y, la ambición y el afán de crecimiento hicieron que quisiese continuar con sus estudios, pero necesitaba sustento económico: *empecé unas prácticas en un restaurante de Cádiz, después otro y otro y... empecé a trabajar en la hostelería.* Una etapa, asegura, nada fácil, puesto que era la vida de un adolescente que invertía su tiempo en trabajar y estudiar a la vez, mientras veía a sus amigos y amigas salir de fiesta. Sin embargo, *era consciente de mi realidad y tenía un objetivo.* También probó suerte en el ámbito laboral de su grado medio, animación sociocultural,

pensaba que con el grado iba a tener posibilidades, pero no me gusta mucho trabajar con personas mayores y luego con personas con discapacidad me costó al principio, pero me fue gustando. Lo dejé y me fui a trabajar en la hostelería. Primero en Barcelona, no ahorré nada, viví la vida... hice el parguela, luego aquí en Cádiz de bares en bares.

De vuelta en Cádiz, aparece la figura del padre Alberto, quien, según Manuel, es una persona muy involucrada en la ayuda de adolescentes en situaciones desfavorecidas, *una persona que hace eso con muchos chavales, si los ve que tiene ganas y tiene oportunidad, es un proyecto que tiene en la vida. Yo le debo un porcentaje grande en mi vida.* Fue él quien le propuso que continuara estudiando y hacer el grado superior: *me estaba posicionando a la altura de mis colegas, me veía como un gaditano más... pa' que tú me entiendas, y,*

me metí en un piso al lado del Falla, con la ayuda del padre Alberto, que era mi padrino en el centro. Estaba currando y dependiendo de mí, pero quería seguir formándome, todavía perdido en la vida, con 19 años, ubicándome. Entonces él me pagaba una parte del piso, pero me pedía mucha responsabilidad. Me costó mucho el grado superior, las prácticas, proyecto de fin de grado... yo trabajando para pagarme el piso, no tenía esa libertad de mis amigos. Siempre, quería ser perfecto en todos los ámbitos, no podía fallar como mi colega porque mi situación es distinta a la de ellos, entonces... tengo que intentar hacerlo todo perfecto, pero teniendo en cuenta que era un chaval... tener edad de adolescente de descubrir, salir, viajar... Así, trabajaba los *finde*s en el campo de Gibraltar y estudiaba entre semana. Cuando terminé, me llamaron de la junta

para ver si quería entrar en la residencia y comenzar a estudiar en la universidad, que cambió mi vida, la verdad.

Debido a todo el trabajo y esfuerzo que Manuel había realizado, trabajando y estudiando a la vez siendo un adolescente, sentía que iba creciendo personalmente y que estaba logrando los objetivos que se proponía. Para él, su paso por la universidad, en la que estudió el grado en Trabajo Social,

ha sido para mí un sueño totalmente, momento de evadirme. Me sentía un chaval más, después de estar tan perdido. Yo sabía que no estaba bien psicológicamente, pero tenía claro que era un proceso. En la universidad ya me vi con las mismas capacidades, moverme, ya no me veía con esas carencias, aunque tuviese mucho que aprender. Ya solo me quedaba disfrutar y ser feliz.

A pesar de sentirse realizado y feliz de haber alcanzado uno de sus objetivos, llegar a estudiar en la universidad, Manuel es consciente de su trayectoria y afirma que,

Llegar a donde estoy yo... gracias a Dios, es muy complicado. El ritmo de estudiar, trabajar, la vida da vuelcos, hemos visto muchas cosas. Necesitamos un año o dos de desconexión y liberarnos de exigencia, aunque eso nunca se nos va a quitar. Yo he me visto en la calle muchas veces, haciendo cosas por necesidad muchas veces, en sitios donde no quería estar muchas veces, de ahí viene que cuando no estoy a gusto siempre me voy. Pero todo son muchas trabas.

Y es cierto que, en su caso, ha contado con un capital humano que le ha ayudado y acompañado durante su camino, aún así, Manuel asegura que ha sentido necesidades una vez ha alcanzado la mayoría de edad. Lo dice así,

sobrevivir, me he visto solo, tener que irme de una ciudad a otra, tener que volver a mi país por necesidad durante un mes. El padre Óscar me echó del piso, porque la señora de la casa me dijo que la única norma es que la casa no fuera un puticlub y, claro, yo salía y me recogía con niñas en esa época y, cometí ese fallo 4 o 5 veces, y el padre Óscar me dijo que me fuese a tomar por culo. Así que me fui a trabajar a Granada.

Asegura que el camino que él ha tomado ha sido complicado y duro, teniendo que sacrificar sus momentos de ocio y disfrute como adolescente. Además, en ocasiones la sociedad no se lo ha puesto fácil, porque no deja de ser y de que lo vean como “inmigrante”. Así lo relata,

tú vas a alquilar un piso y te dicen no, no tienes a nadie que te avale, o te dicen como a mí: No, te llamas (nombre árabe), tuvimos casos parecidos como tú. Eso te hunde a nivel emocional, teniendo 19 años. Y yo tengo que estar aquí, trabajando dos semanas nocturnas, y tengo amigos en su casa que no hacen nada, viven la vida. Reventarte a trabajar para ganar 800, pagar el piso, mandarle a mi madre 200 euros y, al final, te hacen sentirte tan mal contigo mismo, que piensas que la vida es muy injusta porque tú lo que haces es responder. Y ya como te compares con el de al lado, que vive de lujo, sin hacer nada, te jode a nivel mental. Pues recurro a lo fácil (haciendo referencia a otras personas), me uno a las sustancias, me junto con los *enganchaitos* de turno que no tienen nada que hacer y ahí viéndomela venir, no tengo en cuenta nada... como los documentos. Te relajas y te ves con 26 sin formación y ahí empiezan los problemas.

Relación actual con su familia

Manuel es mayor de edad, pudo volver a visitar a su familia tras salir de su país con 9 años. En la actualidad, entre las gestiones económicas y responsabilidades que tiene como persona adulta, añade que envía un sustento económico, y define así la relación con su familia,

mi relación con mi familia es algo raro, la verdad, creo que estoy ahora mismo trabajando en eso, para que tú me entiendas. Estuve allí, me llevé un chasco gordo, yo soy una persona muy exigente conmigo, ver allí a mi hermano con 27 años que no sabe leer ni escribir, yo pienso que el día de mañana me hartó de trabajar para mantener a esta gente sin ambiciones, que entiendo sus circunstancias, pero yo he luchado como un jabato. Entiendo que la han criado así, igual con mi padre y mi madre... he visto ese atraso en todo, nivel de reflexión, ambición, no me he sentido identificado de no poder compartir éxitos, ambiciones. Luego, también he visto como que se quieren aprovechar de mí modo: qué mala estoy, necesito esto, ... Estoy en ese proceso de decir, yo no soy tonto. La familia es la que tú te creas, la que tú haces, la sangre no podemos obviarla, pero... sé perfectamente lo que soy y que, si me molestan desde fuera, me aparto.

Se encuentra en un proceso de reflexión para establecer el posicionamiento que cada una de las personas que conforman su familia toman, en comprender cómo actuar y qué es lo que realmente quiere, aunque asegura que continúa manteniendo el contacto con ella,

primero porque soy empático, porque ellos no han tenido lo que yo he tenido, siempre se han visto solos y carentes, no saben expresar ni proteger, pero también soy consciente de que no es lo que yo quiero. Quiero formar lazos mucho más fuertes y más consistentes, una familia para mí es: cómo te ha ido el examen, cómo estás hoy, qué tal el día de trabajo, y esta gente no llegan a eso, ni siquiera saben lo que son las emociones. Yo no puedo llegar con ellos al nivel de comunicación que tengo contigo y abrirme y reflexionar de la manera que hacemos.

Hace una reflexión de la situación de las personas marroquíes con las que trabaja con respecto a sus respectivas familias y dice,

he analizado que chavales de marruecos aquí no avanzan ni progresan por culpa de sus familias, sus exigencias y los caminos que les hacen tomar. Eso me ha dado muchas noches de llanto, pero que tú lleves mi apellido no va a hacer que yo te mantenga. Tú tienes que aportar. Nunca va a existir relación fluida y diaria, es muy complicado que yo establezca una relación con mi hermano, somos como bichos diferentes.

Su relación, actualmente, reside en la ayuda, el sustento económico de una persona que, tras vivir en España y estudiar arduamente, va alcanzando metas. Por su lado, Manuel demanda cariño, diálogo, preocupación, protección, pero al mismo tiempo:

yo prefiero estar solo a estar con alguien que no me hace sentir cómodo ni me aporta, a veces me cuesta, pero sé perfectamente estar solo. Habrá recuerdos y bajones, pero vivirás con ello.

Es decir, Manuel siente que la relación con su familia no es la que desearía. No es lo que necesita. No obstante, a pesar del dolor, toma conciencia de su realidad y continúa, aunque como él dice, por empatía, tiende su mano cuando lo necesitan.

De sujeto institucionalizado a trabajador social: visiones

Cuando se van finalizando los relatos de sus vivencias a lo largo de su trayectoria, Manuel hace una reflexión basada en su tránsito de usuario de centros de menores a profesional, de menor institucionalizado a trabajador social,

como usuario, estoy muy agradecido porque, al fin y al cabo, en nuestros países no existen estas posibilidades para los niños. Los medios han existido, pero los

profesionales no han sabido implementar unas medidas para que esos niños estén a gusto. Creo que hay mucha burocracia, muchas medidas, limitaciones por parte de la junta, mucha gente ha metido la mano ahí... el niño necesita un hogar, comida y una cama. Lo demás.... Normativas, quitar por ejemplo el tema de los voluntariados... se ha jodido el clima de los centros de acogida. Mi visión de un centro es un entorno familiar, donde los niños convivan y, antes que nada, crear un buen clima en el que los niños estén a gusto y se vean como una familia. Eso es lo que echo de menos desde pequeño y ahora de mayor igual, mucha normativa, y la rutina monótona aburre, da depresión. Lo lleva una persona que no ha visto a los niños en su vida, y el educador está atado y no puede tomar decisiones. La libertad de tu expresarte, el placer de hablar de un tema como si lo estuvieses haciendo con un padrino, y... que no se sienta ese... Llegar al punto de decir: illo me voy pa' mi casa, cuando un niño dice eso de un centro, el trabajo va bien. Están fallando ahí, crear todo como si fuese un centro de tensión, de unas normas en la puerta, no puedes pasar por aquí, tu sitio es aquí, eso es lo que yo he echado de menos siempre.

Asegura que convivir en ese ambiente, en el que existía un clima poco cálido con la ausencia de sentimiento de hogar, ha influido en su personalidad:

a veces me doy hasta asco, soy muy exigente conmigo mismo, muy cuadrulado, pero está bien, me ha hecho llegar hasta aquí. Todo lo que he trabajado es conmigo mismo, desde ese mundo filosófico, antropológico y sociológico en el que estoy siempre metido, muchas charlas, analizar cómo soy, de qué carezco, cómo trabajar para mejorarlo.... Figura diaria que yo haya contado para hacer ese ejercicio, no. Nadie mejor que nosotros nos conoce más, y no quiero depender de nadie a nivel emocional. Que está la figura del psicólogo, el trabajo social... pero yo soy muy exigente con las personas. Debemos ser honestos con nosotros mismos, y no ocultárnosla. Pones un par de velas, qué te pasó cuando discutiste con esa persona, por qué te ha pasado esto otro y, en base a eso, vas creciendo. Nunca he sentido a alguien pendiente de mí en ese término, yo suspendía un examen y lo lloraba yo solo...

Actualmente, compatibiliza varios trabajos en centros de menores, compartiendo turnos entre semana y turnos intensivos los fines de semana. *Se me está yendo la cabeza, pero bueno. Esto es... un mes, mes y medio, para ahorrar, pagar las cosas y dejarlo todo gestionado. En septiembre me vengo para acá, tranquilo. ¿Cómo lo afronta?* Como un reto que le permite desarrollar crecimiento personal habla acerca de

la forma en que mira su trayectoria profesional y, a la vez, plantea una reflexión acerca de la universidad.

el día de mañana poder llevar algo con mi forma de crear y pensar, mientras pringaré, pero me hará crecer personalmente. Todos los días aprendo 70.000 cosas nuevas, parece que estás preparado, pero vaya. Creo que voy a opositar para Salud Mental, pero a mi ritmo y tranquilo, a largo plazo. He terminado muy quemado, son ocho años estudiando y trabajando a la vez. Me gustaría traerme a mi hermana pequeña de 12 años de Marruecos, a ver cómo lo hago. A nivel académico... como está actualmente con todo el cariño del mundo... todo el mundo dice "la universidad" y para mí ha sido un *paseito*, yo lo que me quedo es mi crecimiento personal, he progresado un montón. Me analizo como el *niñatillo* que entró el primer año y todo lo que he crecido a nivel de autoestima, personalidad. Eso, es lo que más valoro, pero... vamos yo te lo conté, tuve que empezar en puerto 3, con CEPA, tierra de todos, porque apruebas los exámenes, pero no quiero salir con un título de mierda que no sirve de nada. Creo que me hacía falta el barro y ya saber cómo es la puta realidad de cerca. A nivel personal, me paraba a pensar "soy trabajador social" pero... a nivel práctico, no he tenido nada. Ni con personas mayores, ni con drogodependencias, todo ha sido a nivel teórico, autores, metodología, técnicas, pero... ¿a nivel de intervención? Nada. El tercer año pensé que mi formación iba a ser más personal, sacarme el título, sí, pero es que si no me follan el día de mañana.

En el relato, sobre la sobrecarga que ha estado teniendo a lo largo de estos últimos meses, resalta la temática del problema de la vivienda hoy en día (mencionado ya anteriormente),

te piden muchas cosas *quillo*, con la ley nueva que ha entrado en vigor y el tema de la ocupación... y, después, yo que sé, no quiero usarlo como excusa, pero te ven un chaval joven, que... lo normal es que te avalen, en mi caso es difícil. Llamarte (nombre árabe ... que tú dices... parece una gilipollez, pero no. Hay gente que... en Barcelona la mayoría de ocupación es por parte de estos chavales (se refiere a MENAs), es una realidad que tampoco hay que obviarla.

Y en este punto, desde su autonomía y trabajo, su constancia y dedicación acompañadas de esfuerzo, sufrimiento y satisfacciones, considera sentirse en un punto diferente al de sus amigos y amigas,

es que hoy en día... yo no sé cómo está la cosa, pero mis colegas... No sé cómo está la juventud, tío. El tema de conseguir las cosas, la constancia, el trabajo... el

esforzarse. Estaba yo como sumergido ahí en la universidad, con los coleguitas, los amigos, en el ambiente de siempre. Te lo juro, tú abres el *Instagram* y solo ves *Bahia Sound*, Phiphi, Margarita... y dices, tío, ni le da cosa de los padres, me rayé y no quise entrar en esa realidad. Yo siempre he trabajado mucho para llegar hasta donde estoy, qué va, qué va. Me he alejado un poco de todo el mundo, estoy en la mía digamos, trabajando en mis proyectos. Estaba rayado por esas cosas, influencia de gente que no me aportaba nada. Digo, voy a salir un poquito porque en Cádiz... yo no sé cómo tú verás las cosas, pero uno se ... aquí no quiere trabajar ni su puta madre, por lo menos mis colegas y la gente de mi alrededor.

el problema es de nosotros, de la juventud que viene... quillo, que no queremos trabajar. La peña vive del cuento, a costa de papá y mamá, no quieren salir de esa realidad. Mi amigo está con ansiedad, tiene 25 años y no ha salido de ese ambiente de fiestecita, las niñas... La gente de mi entorno, es como que le está costando un montón, tío. Yo veo niños con 12 años fumando porritos, tú y yo con esa edad estábamos con la pelota por los parques y jugando con la pelota. Ha cambiado la cosa, yo quiero trabajar el día de mañana la juventud, y me preocupa un montón. Sobre todo, las ganas, la innovación, la constancia, el trabajo, son valores básicos y que se están perdiendo, quillo. Luego le echamos la culpa a la política, que no nos sostengan digamos, pero realmente la culpa también es de la comunidad. A mi amigo se lo han dado todo, yo flipaba de chico, qué guay... qué vida más... a cambio de nada. Ahí viene luego el tema de la frustración en los jóvenes. Yo he cambiado mucho mi actitud, he dado la cara por un montón de niños, metiéndolos en puestos de trabajo, sobre todo en el sector de la hostelería que he trabajado un montón. El otro día, conseguí un trabajo a un niño en el Día, aquí en San Antonio, 1350 euros, y me ha durado una semana. El encargado por lo visto, le da mucha carga, le exige mucho y, a otro, igual. En el chiringuito de Cortadura y ya digo... al carajo. Cogéis ustedes con la mañana, os levantáis temprano y cogéis los currículums y vais con los cojones, no doy más la cara por nadie. Yo siempre lo digo, los niños son víctimas, hay que trabajar con los padres y no se trabaja con los padres. Los padres están destrozados.

Hasta aquí llega su historia, no obstante, antes de cerrarse la conversación, reaparece en el momento en el que Manuel declara *Yo soy un gaditano más picha*, abriendo sus sentimientos y relatando las situaciones vividas que, de una forma u otra, lo llevaron a ser quien es hoy y que él mismo quiere recordar de nuevo,

sufría rechazo continuo, colegio, centro, en el parque jugando, chocaba constantemente. Iba a jugar al fútbol y acababa pegándome con dos o tres, estas en el patio dos o tres te miran y ya tú vas a golpes, no llevas bocadillo de jamón y escuchas comentarios de fondo. Vamos a Gibraltar y no poder ir. Son tantas

batallas, que llega a un punto que dices tengo que ser un chaval más, por qué siempre se tiene que hablar de mí a mal. También me los estaré ganando yo, si la profesora está dando clase y yo cojo y me voy, todos están en fila y yo me quedo sentado, todo el mundo me mira, desafiando a los profesores... te la estás buscando. Las niñas te ven como una especie de monstruo, juegan contigo por obligación, por miedo y no por respeto. Estás todo el día peleando con los macarras... Me daba la impotencia, le daba un guantazo para demostrar que conmigo no se podía jugar mucho. Ya... comencé a verme solo, voy a jugar al parque y nadie quiere jugar conmigo, las niñas me miran de reojo, salía con los chavales y siempre escuchaba “ten cuidao con el morito”. Siempre estaba en el foco del conflicto. Al estar en un centro de protección ya se creen que tú tienes que ser un niño agresivo, respondón, y el estigma te obliga a comportarte de cierta manera, sobre todo al principio. Ya me di cuenta que lo que llevaba al rechazo era mi actitud y era el estigma. Los niños a esa edad, van a excluir al más indefenso, y yo era indefenso, pero tenía recursos para que un españolito no me vacilase. Así, dejé de catar ninguna norma. Pero comencé a estudiar, analizar, etc.

4.2. PEDRO: un rebelde con causa

Nacido en Cádiz y criado en el barrio de la Segunda Aguada hasta sus 12 años. Hoy, con 18, a escasos meses de haber abandonado el centro de protección, Pedro narra su historia con su característica personalidad dicharachera. Esto hace que los encuentros con él hayan sido distendidos, amenos, entre risas. De su trayectoria afirma,

a día de hoy digo que no me arrepiento de nada de lo que me ha pasado en mi vida, porque gracias a todo lo que me ha pasado, soy quien soy, es gracias a eso, a base de palos se aprende, o no... pero en mi caso considero que sí.

Una infancia llena de ausencias

Desde el nacimiento de Pedro hasta que alcanza la edad de los 12 años, momento en el que se separa de su familia, su infancia se encuentra fragmentada en etapas de cambios en cuanto a contextos y a convivencias con sus figuras parentales. En sus primeros años de vida, sus necesidades no han sido cubiertas y en la que, por desatención de sus figuras parentales, no ha tenido referentes o figuras en las que apoyarse que le sirva de guía.

En alusión a la convivencia con sus figuras parentales en la misma unidad familiar, Pedro dice: *no, directamente no, nunca. O sea, mi madre sí... yo por así decirlo he estado con mi madre, pero ya estaban separados, al yo nacer ya estaban separados.* Afirma que prácticamente ha convivido a lo largo de su infancia con su madre, pero a lo largo de las narraciones se podrá ver cómo esto no siempre ha sido así. En cuanto a las personas que él establece dentro de su estructura familiar, Pedro tiene tres hermanas. Lola, su hermana mayor y con quien comparte padre y madre biológicos, tiene 19 años; Claudia, su segunda hermana, fruto de una relación posterior de su madre con otro hombre, tiene 15 años, y Alba, su hermana menor por parte de su padre, tiene 12 años.

Un viaje con vacíos en la memoria

Durante el embarazo de Pedro, su madre y su padre rompieron la relación que mantenían. A raíz de este acontecimiento, Pedro estuvo conviviendo con su madre y su hermana Lola. En esta etapa, su madre empieza una relación con otra pareja y, junto con él, Pedro dice: *mi madre nos lleva a Marruecos ilegalmente y... en la cárcel de Marruecos nace mi hermana Claudia.*

Revela que su madre estuvo en la cárcel, aunque, debido a la edad que tenía en ese momento, Pedro asegura no tener demasiados recuerdos. De esta etapa, aunque su recuerdo no le permita rememorar la gran mayoría de lo vivido, cuenta cómo su hermana Lola, que sí tiene más información como fruto de las conversaciones que ha mantenido con su madre, le ha contado aspectos y vivencias de esa época. No obstante, a lo largo de las entrevistas no ha querido profundizar demasiado en detalles acerca de esta temática. Eso sí, expone los motivos por los que su madre pasó por prisión: tráfico de drogas. *El padre de mi hermana Claudia (que en ese momento no había nacido) estaba buscado aquí y entonces se fue a Marruecos arrastrando a mi madre, como llevaban encima droga, los cogieron y decidieron echarle la culpa a mi madre y ella fue quien entró en prisión.* Por ende, tanto Pedro como su hermana Lola se quedaron sin su único referente en aquel momento y lugar, su madre, puesto que ella desde prisión no podía hacerse cargo de su hija y de su hijo. Como consecuencia,

nos quedamos con este hombre en un cuarto encerrados, sin salir, meándonos encima... sin comer, mmm... De hecho, ese hombre vendió a mi hermana a un Jeque árabe para casarse con ella cuando cumpliera 16 años, pero mi madre

desde la cárcel se enteró y le dijo, escúchame... o mi niña va de vuelta o te voy a matar.

Un episodio en su infancia con necesidades sin cubrir, situaciones de insalubridad de un niño y una niña, por aquel momento, con 2 y 3 años. Se puede ver en sus palabras el trato y la atención que la pareja de su madre les daba, llegando incluso a hacer “tratos” con la niña a cambio de dinero. Su madre en ese momento, aunque estuviese físicamente ausente y no pudiese hacerse cargo de ellos por estar en prisión, sí que recibía noticias y estaba al tanto de algunas vivencias de su hija y su hijo. Pedro detalla cómo su madre intervino para impedir que aquel hombre, por el momento su pareja, cosificase a su hija intentando cambiarla por dinero, atentando contra sus propios derechos como persona. Entonces, ¿en qué momento cambia esta situación? Pedro cuenta cómo, antes de que su madre saliera de prisión, se produjo un giro,

una especie de monjas nos acogieron allí en Marruecos y a mi madre le dieron la opción de venirse a España a la cárcel, pero esperó a cumplir condena en Marruecos y ya nos recogió y nos trajo a España. Él se quedó allí hasta día de hoy, porque está en busca, vaya.

Acerca de estas personas que los acogieron, no puede entrar en detalles porque no lo recuerda y, asegura que nadie sabe quiénes eran, ni qué papel tenían. El hombre que estuvo con él y su hermana mayor hasta que intervinieron estas personas y, a su vez, padre de su hermana menor Claudia, quien nació en Marruecos, permanece a día de hoy allí, huyendo de una serie de delitos cometidos en España. De ahí que, una vez su madre sale de prisión y vuelven a Cádiz, pierden el contacto con él.

Retorno a España: Juzgados y tutelas

Tras la vuelta a Cádiz, Pedro, su madre y sus dos hermanas, Lola y Claudia, vuelven a la casa donde él nació. Por aquel momento él tenía 4 años y, poco después de la llegada de la familia a España, reciben una noticia,

mi padre denunció y puso un detective privado cuando estábamos en Marruecos y... estuvimos buscados por la Interpol. Entonces, al entrar en territorio español de nuevo, retiran a mi madre, y mi padre le perdona a mi madre que nos hubiese llevado ilegalmente a cambio de que mi madre le perdonase una deuda de muchos miles de euros y se zanjó el tema. Ahí pasó la custodia a tenerla mi padre

y... mi padre ha pasado nosotros desde chicos, o sea, yo no sé por qué cogió la custodia.

A cambio de dinero, su padre perdonó a su madre que se los hubiera llevado fuera del territorio nacional de manera ilegal y, tras esto, fue su padre quien obtuvo la custodia de Pedro y Lola, ya que la tercera hija, su hermana menor Claudia, era fruto de la pareja que su madre había tenido durante su estancia en Marruecos. Aun así, se ve en su reflexión que la estancia con su padre no fue grata para él, porque la ausencia y la indiferencia de su padre era una señal de identidad de la (no) relación. Entonces, ¿quién se hacía cargo de ellos tras obtener la custodia su padre? Pedro narra cómo su padre, debido a su ausencia en la casa, no prestaba toda la atención que él necesitaba, ahí entraban en juego su tía y su abuelo paterno. Su padre había rehecho su vida y también tenía una pareja, con la que había tenido una hija, su hermana Alba. Pedro afirma que la relación con la pareja de su padre era buena, no obstante, seguía en situación de desatención de manera general, algo que afectaba en su personalidad,

recuerdo que tenía muchos problemas de ira, se me iba la pinza muchas veces. A lo mejor estaba en el colegio y me peleaba con la del comedor, liaba unas que no veas, incluso me fugaba, ahí se me iba la pinza.

Y es que, según él, la situación en la casa con su padre,

lo llevaba fatal... no salíamos a la calle, estábamos todo el día delante de un libro y mirando las musarañas, no salía de ahí. Era como vivir todo el día castigado.

Se puede ver en sus palabras que, a pesar de que su padre había reclamado la custodia y, durante su estancia en Marruecos, comenzó los procedimientos legales para ello, su infancia continuaba transcurriendo con carencias y necesidades sin cubrir. Una figura paterna ausente y días que transcurren entre la escuela y las paredes de su casa, que suponían para él un castigo. Una figura paterna que, a la vez de ausente, era autoritaria,

yo siempre he tenido miedo la verdad, porque desde pequeño nos amenazaba. Entonces, al decirle algo... nos echábamos para atrás, nunca le decíamos na y... que no ha sido como un padre, básicamente, el amor de un padre no lo hemos tenido. Era una persona que... estaba ahí y poco más.

Existe aquí otro factor en el que su padre invertía su tiempo mientras él y su hermana mayor pasaban el tiempo en su casa. Si bien de pequeños lo sospechaban, no han sido conscientes hasta ser más mayores: su padre tenía adicción a la droga. Pedro cuenta lo siguiente,

mi padre no ha tenido un duro en su vida, porque solo tenía para drogas, o sea, que... a día de hoy su sueldo se va en eso, él no paga luz, ni agua, ni casa, ni comida, no paga nada, pero él no lo reconoce. De pequeño nos olíamos algo, pero hasta mayor... vamos, ha sido la misma familia la que nos lo ha dicho. Que siempre han tenido que estar sacándolo de todas partes y con problemas en todas partes.

Durante su estancia en casa de su padre, la relación con su madre permanecía vigente a través de visitas tuteladas, en principio, por la Junta de Andalucía, aunque dice no recordar mucho de esta etapa. Más tarde, cuando desde el Centro de Asuntos Sociales de Cádiz se consideró que la situación estaba tomando mayor estabilidad, el padre comenzó a tutelar las visitas con su madre, quien, según Pedro, hacía lo que le daba la gana: *cuando nos poníamos malos era cuando nos llevaba con mi madre y, a veces, hasta le pedía dinero.*

El vínculo con su madre se iba fortaleciendo conforme iban transcurriendo los encuentros tutelados y, a la vez, la “convivencia” con su padre se iba desgastando. Por ello, su hermana Lola decidió de manera unilateral que no volverían a casa de su padre, por lo que Pedro y ella se fueron a vivir a casa de su madre. ¿Qué pasó con la tutela? *Mi padre tuvo peleas con mi hermana, ella lo amenazó con suicidarse y tuvieron un juicio, allí decidieron que nos quedáramos con nuestra madre y ya está.* Una relación con su padre inestable, llegando incluso a alcanzar chantajes y pensamientos suicidas que hicieron que rompiesen el vínculo con su padre. Finalmente, Pedro y su hermana pudieron irse a vivir con su madre de manera legal.

Última etapa con su familia: la estancia con su madre

A partir de esta decisión y los trámites legales oportunos para que su madre pudiera hacerse cargo de ellos, se mudaron de casa y comenzó la vida compartida. No obstante, la convivencia con su madre no fue lo esperado, porque ella, *a raíz de la cárcel*

de Marruecos, desarrolló bipolaridad y esquizofrenia. Por ello, según Pedro, esta etapa en la que conviven con su madre no supuso para ellos una situación de estabilidad,

empezamos muy bien, pero luego todo se empezó a torcer un montón. Mi madre con la enfermedad que tenía, no nos ponía límites ningunos y nos empezamos a exceder en todo. En plan, no hacíamos nada en la casa, no íbamos al instituto, no obedecíamos a mi madre, estábamos hasta las 5 o 6 de la mañana en la calle, hacíamos lo que nos daba la gana. Con la enfermedad que ella tiene, como que no podía poner límites. Ya eso lo ha ido trabajando y la verdad que ya... bueno y también que hemos ido ganando edad, entonces... ahora está más equilibrada, pero antes era una locura, hacíamos lo que nos daba la gana.

La ausencia de límites hizo que Pedro invirtiera todo su tiempo en la calle sin tener un referente adulto que le guiase en su camino. En esta época, comenzó a faltar en el instituto,

en el instituto empecé a faltar, bueno no faltaba, llegaba, la liaba y me expulsaban un mes. Así siempre, durante dos años y, vaya, mi hermana prima hermana. Nos empezamos a descarrillar vastísimo y asuntos sociales nos comenzó a meter caña, también las faltas al instituto...

La forma en la que estaban viviendo en la casa con su madre desde la ausencia en su rol materno, el absentismo en el instituto hizo que el Centro de Asuntos Sociales pusiera la mira en su situación, aunque, según cuenta Pedro al respecto,

asuntos sociales desde que nací, siempre estuvo presente, porque mi tía estaba todo el día en asuntos sociales diciendo que no estábamos bien. O sea, teníamos cita cada semana... Luego mi hermana (...) dijo que prefería estar en un centro. Al año, la metieron en un centro... pero a ella sola y ella dijo que se quería ir y al mes, volvió a mi casa. Poco tiempo después entramos los dos, yo no entendía nada y nunca lo he entendido.

Como relata Pedro, su hermana, de manera previa, había tenido una toma de contacto con los centros de menores, experiencia de corta duración por decisión propia, debido a que no se sintió acogida y decidió volver a su casa. Esta decisión de su hermana, sumada a las notificaciones de su tía al Centro de Asuntos Sociales y el absentismo que presentaba en el instituto, hicieron que,

el último día de clase la junta llamó a mi madre y le dijeron: mañana tenéis cita. Nos presentamos en la junta y... en verdad sabíamos lo que nos iban a decir, pero... esto que no te lo quieres creer, hasta que te lo sueltan, pues eso... la llamamos muchísimo mi hermana y yo, nos cagamos en todo y nos pusimos a llorar.

Pedro era consciente de que las condiciones en las que había estado viviendo años atrás no cubrían sus necesidades como niño. No obstante, aquella noticia cayó como un jarro de agua fría que, más tarde, durante su trayecto en los centros, iría asimilando. De esta etapa, en la que había vivido bien con su padre o con su madre, de entre todas las necesidades que no habían sido cubiertas, lo que más echó en falta fue,

el cariño de tus padres, que tus padres te digan que estás haciendo algo mal, que te sientas querido por ellos, yo que sé, eso para mí es fundamental y a día de hoy... yo veo a mis amigos y sus padres están para todo y cuando ven que algo va mal están ahí. Eso, para mí, ha sido súper importante y nunca lo he tenido. Es algo que anhelas demasiado, [...] a mis amigos yo les digo: “no sabéis lo que tenéis”.

Separación de su familia: adentrándose en el mundo de los centros de protección menores

Tras perder su madre la tutela, comienza su trayectoria en centros de menores, de la mano de su hermana mayor. En principio, iban a ir a un centro ubicado en Chipiona (Cádiz), pero debido a que no había plaza, su primera experiencia en centros tuvo lugar en Villamartín (Cádiz). Allí estuvo tres meses, de los que narra lo siguiente,

fatal, fatal, fue horrible. Yo a tres horas de mi casa, llegué allí y no hablaba nadie español, yo llegué allí y en plan... ¿esto qué es? Nada más que había marroquíes, y poco más. Gente que no tenía 18, tenían por lo menos 26 años... yo llegué allí y empecé a llorar, mi hermana igual... nos queríamos escapar, pero no sabíamos cómo... porque claro, estábamos a dos horas y media, tres horas de mi casa... fue... lo único bueno, la comida.

El hecho de que no pudiese darse el diálogo con sus compañeros y compañeras a causa de la diferencia de idioma, hacía que Pedro no se sintiera cómodo e integrado en aquel centro, sumado a que era su primera vez estando en uno. Asegura que la convivencia no era muy buena, la ratio era excesiva y compartía habitación,

ahí... nos peleábamos un montón, era una locura. El centro era para 12 personas y éramos 30 y tantos, yo dormía en un gimnasio con una chavala, directamente, que pusieron literas y ya está... al principio lo pasé fatal, yo no sabía cómo irme de allí. Es más, una vez nos llevaron a una playa de Chiclana y no nos querían llevar por si nos escapábamos, pero yo decía... por mucho que me escape, qué me voy andando o qué, nada... Es verdad que cuando nos llevaron a Chiclana llevaba un tiempo allí, estaba más acogido, pero al principio me acuerdo que fue un infierno.

En cuanto a las dinámicas del centro,

teníamos un horario, pero era... imagínate que salían 5 días, pues cuando salían las niñas no podían salir los niños, entonces no podía salir con mi hermana. Nos daban paga, pero no teníamos móvil, así que no teníamos contacto con mi madre. La veíamos una vez a la semana... que mi madre se buscaba las formas de venir, porque es un coñazo ir hasta Villamartín sin coche.

Se pueden contemplar en estas líneas varios factores que dificultaban la integración de Pedro en el centro. En primer lugar, la imposibilidad de establecer una relación más cercana con los iguales, teniendo como barrera el idioma y sin existir un apoyo externo que le ayudara a establecer vínculos. Por otro lado, su primera toma de contacto se da en un centro que no presenta los recursos necesarios para atender a todas las infancias en situaciones vulnerables. La ratio superaba el doble de la capacidad del centro, dificultando esto la convivencia y los recursos con los que se atendían a los chicos y a las chicas: *yo dormía en un gimnasio con una chavala, directamente, que pusieron literas y ya está*. A esto se le suma que su única persona de referencia por aquel momento en ese contexto nuevo para él, su hermana, no podía realizar las salidas y actividades con Pedro, debido a que eran actividades en las que los grupos se estructuraban por género, por ende, generaba otro sentimiento negativo en él. Por último, la ubicación geográfica de este primer centro, lejos de Cádiz, su lugar de procedencia y con escasez de comunicaciones a través de transporte público, por lo que suponía una barrera para que su madre pudiese realizar las visitas.

Transcurridos tres meses en el centro, se encontraba algo más integrado y se estaba adaptando a vivir en él. En este momento, se liberaron plazas en el centro al que iba a asistir en un primer momento, el de Chipiona. Por ello, se trasladaron y, a diferencia

del centro anterior, en este caso era una residencia infantil que estaba gestionada por una congregación religiosa. De este, Pedro comenta que *ahora lo llevan educadores, antes lo llevaban monjas*. En este sentido, uno de los aspectos que narra de este centro es el trabajo desempeñado, por un lado, por las monjas y, por otro, por los educadores y las educadoras, afirmando que había una diferencia entre el trabajo realizado por las monjas y el llevado a cabo por los educadores y las educadoras,

se notaba *vastísimo*, las monjas eran muy estrictas. Yo me acuerdo que no podías poner ni los pies en el sofá, tenías que estar sentado. Palabrotas no podías decir ninguna, teníamos que tener cuidado hasta con las canciones, porque soltaban algún *borderío* y ya estaban las monjas...

¿qué norma es no poner los pies en el sofá?, ¿dormir a las 9 de la noche? La vida allí... recuerdo eso y era día de robot, como cuando sueñas un día vivido, pues así eran todos los días. Todos los días lo mismo. No sé cómo hemos aguantado tantas normas de mierda, porque muchas no tienen sentido. La experiencia tú sabes, es que tanto este como el anterior eran súper estrictos, no podíamos coger el móvil, estábamos todo el día encerrados...

Pedro había pasado de vivir en la ausencia de normas y la desatención, a tener una rutina inmersa en la monotonía con unas normas muy rigurosas, donde, como consecuencia de las dinámicas propuestas por el centro, sus vivencias en el día a día se repetían en bucle. Echaba en falta realizar diferentes actividades o tener flexibilidad en las normas para sentir un clima de hogar en el que pudiese sentirse cómodo.

No obstante, las normas no eran implementadas por igual en todos los espacios del centro, ya que este se encontraba dividido en tres módulos de convivencia, cada uno de ellos bajo la responsabilidad y cargo de una monja. Estas normas se implementaban y regulaban en la práctica mediante la economía de fichas¹⁹ para todo el centro, como quedaba recogido en la reglamentación de funcionamiento. Sin embargo, según cuenta Pedro, él estaba en el módulo 2 y, en concreto, la monja que estaba a cargo de él y de

¹⁹ Los programas de economía de fichas son procedimientos dirigidos a establecer un control estricto sobre un determinado ambiente, para de esa forma controlar las conductas de una persona o de un grupo de personas. La utilización de un sistema de economía de fichas permite introducir una o varias conductas, alterar las frecuencias con que las conductas (objeto de intervención) se emiten o eliminar las conductas desadaptativas (...) por ejemplo, la maestra que da puntos a los alumnos que rinden bien para que los canjeen por un rato de recreo adicional (Ortiz de la Torre, 2012, pp.50-51).

sus compañeros y compañeras, por ejemplo, no seguía la dinámica de la economía de fichas: *no nos dio paga hasta los cuatro meses por lo menos, pero se suponía que sí, que iba por puntos, pero la mía se lo pasaba por... donde quería.*

A diferencia del primer centro, en este segundo, y a pesar de que afirma que las normas eran muy exigentes y estrictas, las instalaciones eran buenas: *ese centro es una mansión* y, además, existían una gran cantidad de recursos, pues las *monjas estaban fuertes, estaban súper bien económicamente. La comida estaba muy buena, los materiales siempre los compraban en fecha... con eso no había problemas.* Durante el verano, *todos los días a la playa, de lunes a domingo y teníamos tiempo de manualidades, una o dos horas y poco más.* En cambio, durante la temporada escolar, la dinámica diaria era muy similar, *dos horas de estudio, llegábamos, comíamos, estábamos una hora en el patio, dos horas de estudio, merienda, ducha, bajábamos, cenábamos y dormíamos. Así, todos los días.*

En estas líneas anteriores se puede observar cómo, a pesar de Pedro hacer hincapié acerca de la exigencia de las normas y la monotonía en la rutina, durante la época de verano esta cambiaba, frecuentando la playa debido a la cercanía que este centro tiene de la misma.

Esta segunda etapa tiene su fecha de fin, debido a que este centro es de recogida inmediata, donde debían transcurrir unos meses en los que algún familiar o persona tenía la posibilidad de reclamar la tutela y acogerlo. De ahí que su estancia tuviera fecha de fin. Debido a que nadie reclamó su tutela, tuvieron que trasladarlo a otro centro de menores. Asegura que esta noticia la asumió *bien, porque estoy más cerca de mi casa y tenía asimiladísimo que ningún familiar nos acogiera.*

La estancia más significativa, Puerto Real

El traslado tuvo lugar desde Chipiona hasta Puerto Real. En un primer momento, para realizar un acercamiento y primera toma de contacto, fueron al centro de visita con la intención de que conocieran al personal que allí trabajaba, así como a sus compañeros y compañeras. Pedro se llevó una primera impresión positiva de las normas de convivencia con respecto al centro de Chipiona, lo dice así: *Nos queríamos ir para allá de cabeza, había móvil, unos pedazos de horarios...*

No obstante, a pesar de que las normas de convivencia le hubiesen gustado a priori, Pedro comenta que en cuanto al clima que había en el centro y la relación que veía entre sus compañeros y compañeras no le resultaba agradable ni acogedora. Relata lo siguiente,

yo dije, ¿en qué manicomio me han metido?, pero manicomio total, me acuerdo que había un niño súper gordo aplastando a los demás, otros tres pegándose, la otra chillando... una locura, allí era todo más libre y entonces, me acuerdo que las primeras semanas tenía un dolor de cabeza... decía, no aguanto a esta gente, me dolía muchísimo la cabeza.

Este centro era una residencia hogar en la que, a diferencia del centro de Chipiona, al ser unas instalaciones más pequeñas y una ratio de chicos y chicas menor (16), no estaba dividido en módulos, sino que todos y todas convivían en los mismos espacios físicos. En cuanto al personal que trabajaba allí, comenta que hay dos educadores o educadoras por turno, un psicólogo y una trabajadora social, de la que hace especial hincapié en el papel de esta durante su trayectoria en el centro, según él,

se supone que no trabaja con nosotros directamente, pero vamos... el por culo que le damos no es normal, siempre estábamos en el despacho, como no tiene despacho propio... donde están los educadores, siempre está la puerta abierta, y nosotros metíamos allí y ya está.

Sobre la estructura del centro, habla también de la directora y del papel que esta tiene en el día a día con los niños y las niñas,

la directora es súper buena gente, pero cuando tiene que ponerse... se pone. Yo me acuerdo que cuando yo llegué... cuando yo llegué también estaba más puesta, estaba más al pie del cañón, por la mínima te cogía y te decía... como sigas así, no tienes móvil. Yo recuerdo que como no hacía ni el huevo en el instituto, me decía: como no apruebes los exámenes, no te vas a tu casa. Yo le cogí un asco por ese momento... me dejó una semana sin ir a mi casa eh.

Asumir como un castigo o consecuencia negativa restringir las visitas con su familia hacía que Pedro tuviese sentimientos encontrados sobre las intervenciones y las decisiones que se tomaban a cabo. Asimismo, de la directora destaca que, con el tiempo, su figura estuvo ausente en la labor con los chicos y las chicas del centro.

A pesar de que Pedro está contento en el centro en general con respecto a de las normas de convivencia, el hecho de que en determinadas ocasiones en sus inicios en el centro se asumiese como castigo o consecuencia negativa restringir las visitas con su familia, le generaba desencuentros en su bienestar. Sin embargo, asegura que conforme iban pasando los años en el mismo, *antes eran más estrictos, ahora con el tiempo... se han ido como adaptando o aceptando la situación. Antes insultabas y te quitaban paga, ahora te riñen.* En un balance general sobre su trayectoria, resalta que *el clima era mucho más familiar, nos sentíamos mucho más acogidos, era mi familia prácticamente, vamos.*

Una vez narradas sus vivencias y pareceres en los diferentes centros, en los que Pedro ha resaltado aspectos como el funcionamiento, los recursos, las normas de convivencia o el papel de los profesionales, hay un un aspecto común a todas las estancias, en concreto, las visitas con su familia. No obstante, en función del centro, las mismas se dan de forma diferente...

El contacto con su familia durante sus estancias en centros

En los centros de Villamartín y Chipiona, Pedro narra cómo su madre le visitaba una vez por semana a pesar de las barreras geográficas y de transporte público mencionadas anteriormente. Al establecerse en el centro de Puerto Real de manera definitiva hasta que él cumpliera los 18 años, las visitas fueron modificándose y ampliándose en forma y duración conforme iba pasando el tiempo y los profesionales que las iban supervisando daban el visto bueno. Estas visitas en su gran mayoría eran realizadas por su madre, aunque señala que en alguna ocasión su padre fue a verlo.

Al principio de su estancia en Puerto Real, estas visitas estaban tuteladas y supervisadas por el psicólogo en las mismas instalaciones del centro. Más adelante, el psicólogo dejó de intervenir debido a la buena trayectoria que estaban tomando los encuentros y fueron aumentando gradualmente en tiempo, de hora en hora, hasta llegar a darse visitas de 5 horas en las que Pedro y su madre podían realizarlas fuera de las instalaciones de la institución. De estos momentos destaca,

las visitas recuerdo que hasta las 5 horas nos llevábamos súper bien, en plan, cuando pasas menos tiempo con tu familia hay menos conflictos, en 5 horas no

da tiempo de pelear. Mi madre recuerdo que siempre venía de cobrar, desayunábamos en el bar, luego comíamos en el Telepizza, en el chino o Burger King, luego merendábamos, cenábamos... se gastaba un montón de dinero, pero nos lo pasábamos de escándalo. Estábamos todo el día dando vueltas.

Estos encuentros entre Pedro y su madre continuaban evolucionando favorablemente, por lo que los profesionales que trabajaban con el menor decidieron que podrían realizarse estancias durante los fines de semana en casa de su madre, incluso, poco después, *pasábamos las navidades entre casa de mi padre y casa de mi madre y luego ya todos los fines de semana, festivos y vacaciones en casa de mi madre.*

De las visitas de 5 horas a pasar el fin de semana completo en su casa, Pedro notó diferencias en cuanto a las dinámicas y las actividades que hacían y, en este punto, resalta un problema que tuvo con los videojuegos,

bueno, cuando pasamos a los fines de semana completos, ya estábamos más en la casa. Recuerdo, que me dio por jugar a la *play*... Antes de meterme en el centro, estaba muy viciado a la *play*, pasaba 24 horas. Luego, la directora... mi hermana la mamona se chivaba, me amenazaba, hablaba con mi madre... pero es que era un vicio, yo no podía dejar de jugar. Era lo único que me quitaba el aburrimiento y yo estaba ahí metido, hasta las 4 o 5 cinco de la mañana, incluso 7.

Concluye con respecto a su relación con los videojuegos que, finalmente, la dejó porque él mismo fue quien se aburrió, asegurando que *por muchas normas... el wifi no me lo iban a quitar, ni las visitas tampoco, entonces...*

Trazado su relación con su familia y, especialmente, con su madre durante su estancia en el centro, resulta interesante conocer cómo fueron los procesos de socialización fuera del mismo, así como su trayectoria en los centros educativos.

Su paso por los diferentes centros

De la relación que Pedro había tenido con su trayectoria escolar previa a sus estancias en los centros de menores, recuerda que, *mi tutor de primaria sí me daba mucha caña, me cogía en los recreos... y hasta que no aprobaba los exámenes no me dejaba, pasé a secundaria gracias a él.* Una vez comenzó su etapa de secundaria, el absentismo empezó a manifestarse, ya, en 1º de ESO, hecho que fue un factor para

terminar siendo institucionalizado en centros de menores. Como consecuencia de las ausencias y las expulsiones en ese primer curso, fue derivado al centro de menores de Chipiona. Una vez llegó allí, retomó su contacto con el instituto, del que recuerda afrontarlo con motivación; repitió 1º de la ESO y consiguió superarlo. Su traslado al centro de menores de Puerto Real coincide con su paso a 2º de ESO. Del instituto en el que estudió en esta localidad, no todos sus recuerdos son agradables, porque, según cuenta, *nos tenían fichados porque éramos de centro y a la mínima... fuera. Era así, vamos. Los profesores...eran un bastinazo²⁰, era súper descarado, éramos 6 niños de centro, entonces nos tenían fichados...*

En este instituto asegura haber sentido prejuicios y tratos excluyentes por parte del profesorado, pero no así por parte de sus compañeros y compañeras con quienes mantenía una buena relación. En alusión a ese trato que recibía del profesorado, dice que *molesta...molesta... molesta muchísimo.*

Su implicación con los estudios durante 2º de ESO es distinta a la que tuvo durante el curso de primero que realizó en el centro de Chipiona: *aquí yo... no hacía ni el huevo. También vino el covid y no he visto ni una clase de esa telemática.* Entonces, desde el centro intentaron buscar una alternativa, porque, según dice Pedro,

si tú lo intentas ellos te van a ayudar, ahora... si tú no quieres hacer ni el huevo... ellos no te van a obligar tampoco. Incluso si tienes 16 años, hay casos que con 15 dan un por culo y dicen mira... pues no vayas. Pero yo empecé y tenía ganas de sacármelo, así que estaban ahí y me ayudaban en todo. Nunca he tocado un libro, pero sí...

Tras su intento de obtener el graduado, Pedro sentía desarraigo y falta de vínculo con la escuela, a lo que se suma el absentismo y la no realización de las tareas como consecuencia de la desmotivación que le generaban las clases telemáticas fruto del confinamiento provocado por la COVID-19. Por ello, el centro le orientó a la Formación Profesional (FP). Cuenta que, en principio, iba a realizar un módulo de FP sobre una de sus pasiones, la cocina; no obstante, como el centro donde iba estudiar esta formación profesional estaba lejos y tenía que realizar muchos trayectos en transporte público me

²⁰ Palabra típica del habla de Cádiz que se emplea para expresar el grado superlativo de algo, tanto en positivo como en negativo.

fui a comercio, en El Puerto de Santa María, y nada... el primer año me costó un poco más porque los maestros eran más exigentes, pero me lo saqué todo bien. La ESO y el título de comercio.

Respecto a esta etapa, en la que Pedro se encontraba viviendo en el centro de menores de Puerto Real, cuenta de sus planes de ocio y socialización,

yo salía todas las tardes con mis amigos en Puerto Real, me iba todas las tardes, pero luego nos empezamos a distanciar y yo estudiaba en El Puerto, así que salía en Cádiz con mis amigos de allí, de cuando estuve en el instituto allí, que retomé el contacto con esto de volver a mi casa los fines de semana y todo el rollo. La que ahora es mi mejor amiga... estuvimos desde infantil prácticamente.

A pesar de que por sus cambios de ubicación geográfica iba cambiando de grupos sociales y amistades, Pedro dice haber tenido buena relación con sus iguales fuera del centro, cosa que no ocurría con sus compañeros y compañeras de dentro del centro. Según él, la trayectoria y las vivencias a sus compañeros y sus compañeras les generan un daño a nivel emocional que, en muchas ocasiones, desembocan en rabia y frustración, siendo difícil para Pedro establecer vínculos. Según expone,

entramos en terreno pantanoso, no porque la mayoría en plan... como que cuando entras en un centro cambian mucho, todo lo rabioso que estás sale allí, cambias muchísimo y, entonces, hay niños que están muy mal y... cuando se van, digo NEXT.

Una trayectoria marcada por su hermana mayor

Desde su infancia, su hermana mayor siempre ha sido para él una referente y guía en cuanto a las decisiones y a los actos que iba tomando, siendo seguidos por Pedro en todo momento. Esto no solo ocurría en su infancia, como cuando se hablaba del cambio de vivienda en el que se trasladaron con su madre, sino que también tenía lugar dentro de los centros de menores. En palabras de Pedro, desde *que entré en el centro mi hermana ha sido mi escudo toda mi vida, con mi padre igual, no tomaba ninguna decisión, siempre la tomaba ella y yo siempre la seguía*. Esto hacía que en ocasiones tomara decisiones que no le hacían bien, como, por ejemplo, en el ámbito de las discusiones y de los comportamientos disruptivos. *Ella se peleaba con alguien y ya estaba yo defendiéndola, el primero sin saber qué había pasado, me daba igual*. No

obstante, hubo un punto de inflexión en el que *nos empezamos a ... no a distanciar, sino empezamos a tomar distintos caminos, yo ya no decidía lo que ella decidiera*. Este cambio en su comportamiento no surgió de la nada, sino que Pedro, a través de su crecimiento y proceso de maduración, llega a una conclusión,

algo súper importante en esto es, que yo no aceptaba que estaba en un centro, en la cuarentena tú me preguntabas y yo decía que con 18 años me iba con mi madre y lo decía, yo me voy con mi madre, yo me voy con mi madre, pero hice clic, y dije: no me voy a mi casa. En ese momento, fue cuando acepté, que donde mejor estaba era en el centro porque es así, si me quitaron de mi casa era por algún motivo, y en mi casa no estaba bien, entonces cuando acepté que el centro lo que me estaba intentando era ayudar y que, prácticamente, era mi familia, era cuando mejoró mucho la relación con ellos. Al principio... como que siempre le echas la culpa a ellos, ellos son como los malos, aunque no sea cierto, entonces hasta que no aceptas que no es verdad, que el enfado lo tienes tú realmente con la junta que son los que te han retirado, aunque tampoco la culpa la tengan ellos.

Para él, aceptar que donde mejor estaba era en un centro provocó un cambio en su actitud. Esto mejoró su relación y percepción sobre los profesionales que trabajan con él, ya que, en un principio, los veía como culpables.

Llega aquí el momento donde se acerca su mayoría de edad y, por ende, tendría que abandonar el centro. Cuando cumplió los 16 años, afirmó,

yo no me voy para mi casa. Los educadores no se lo creían... hubo una chiquilla que llevaba muchísimos años allí y se llevaban muy bien con ella. Desde que entró, ella tenía súper claro que no iba a volver a su casa, un mes antes se fue para su casa. Y eso... como que marcó muchísimo a todos los educadores porque no se lo esperaban para nada.

En este punto, fue importante la conversación que tuvo con la directora del centro. Su hermana había decidido fugarse de manera previa a alcanzar la mayoría de edad para irse a vivir con su madre, y, al respecto, la directora le dijo: “es muy raro que tú no la hayas seguido, porque llevas haciéndolo desde que habéis entrado”, y Pedro añade, *en plan, que siempre había hecho lo que hacía ella, y es verdad, pero después como que tomé conciencia en el centro y ya... yo pienso totalmente distinto a mi hermana, no tenemos nada que ver*.

Tránsito a la vida adulta; desencuentros

En cuanto a la orientación ofrecida en el centro de menores a la hora de acercarse el momento de independizarse, Pedro dice que reciben formación en cuanto a las tareas de la casa,

en verano, está lo de emancipación, por ejemplo, la lavadora, la comida... eran unos días que, si entrábamos en cocina y hacíamos lavadero, nos puntuaba y cogíamos la paga completa. Ahí es donde te enseñan más o menos, yo cocinaba más que nada porque me gustaba, porque en mi casa siempre he cocinado, lo de la lavadora sí me han enseñado.

Sin embargo, en cuanto a la gestión de papeles y trámites, la situación no es la misma, porque *ahí se quieren poner las pilas, pero todavía no se las han puesto. Yo todavía no sé cómo se solicita lo de... ¿cómo se llama?, lo de cuando no estás trabajando* (prestaciones por desempleo).

Tras esta formación y cumplir los 18 años, después de haber decidido que no quería volver a su casa, como hizo su hermana, la situación actual de Pedro queda expresada del siguiente modo,

aquí estoy... en el piso metido. Aunque no me gusta jajaja, un piso de mayoría. Esto... aquí cada uno va a eso bola...en verdad, es que, si te toca gente que van solos para delante, bien, sino... o tiras del carro o sino, os quedáis todos detrás.

Tomó la decisión de ir a un piso tutelado, donde sigue estudiando un Grado Medio DUAL relacionado con comercio, continuando en la misma rama que comenzó sus estudios en la FP. En cambio, y a diferencia de lo que ocurría en el centro de menores, la relación y el ambiente dentro del piso no es buena, más bien inexistente, ni llegando a saludarse. Una educadora tiene con ellos, con él y con dos compañeros de piso más, una reunión semanal donde van organizándose en cuanto a normas, pero no es suficiente,

por ejemplo, mañana hay que hacer la compra. Hay un chaval que está trabajando, yo estoy en el instituto y tengo un examen, no puedo faltar. Pues el único chaval que puede, dice que ha ido dos veces y que no va a ir más. Entonces... el piso dice que, si no vas, la compra del mes, adiós. Y yo no voy a faltar a un examen, para tener que recuperarlo. Yo ya lo he dicho... si no se va a

comprar, yo me voy a mi casa, no me voy a quedar muerto de hambre. Ese mes lo paso en mi casa.

Son situaciones que dificultan a Pedro su tránsito a la vida adulta, ya no solo por la autonomía y la responsabilidad que debe adquirir a sus 18 años. También porque implica un ejercicio de diálogo y de convivencia con sus compañeros/as que, en este caso, según él, no tiene una buena convivencia. Por ello, a la hora de aplicar las normas del piso o distribuir las tareas, encuentran problemas, teniendo como consecuencia, por ejemplo, perder el importe de dinero que va destinado a la compra mensual de alimentos.

Esto, a pesar de su corto tiempo, hace que en cuanto a su proceso de adaptación en el piso tutelado afirme,

adaptación ninguna, yo estoy ya ... vamos, hasta aquí (se toca el pelo). Es que... hasta que no encuentre un trabajo, tengo que estar aquí, porque es que a mi casa no quiero volver, pero es que me están obligando... en plan, ¿qué hago?, yo no puedo tirar solo con una casa *pa'lante*, es que no puedo. Siento ansiedad, porque... los educadores me dicen que esté más encima de ellos, pero es que yo no soy madre de nadie y no, no me da la gana, si ellos no ponen de su parte, yo tampoco, si ellos no me dicen ni hola, yo tampoco se lo voy a decir, lo siento, es que es así.

Siente presión en cuanto a su papel dentro del piso y, tras haber tenido muy buen clima de convivencia en el centro de Puerto Real, no se encuentra bien en esta nueva etapa. Sin embargo, mantiene su mirada fija en su objetivo, finalizar sus estudios y encontrar un trabajo que le permita emanciparse de manera autónoma, evitando las situaciones de conflicto y mal ambiente en la convivencia diaria.

Como conclusión hasta día de hoy y, haciendo alusión a su reciente tránsito por centro de menores, asegura que es,

lo mejor que me ha podido pasar, sino, a día de hoy, no sé qué sería de mí. Así que... desde mi punto de vista, lo mejor que me ha podido pasar. Sobre todo, en el último centro, en el segundo tú sabes, y en Villamartín no, ahí no sentí mis necesidades cubiertas, pero bueno... también es que fue el primero y estuve poco tiempo. El centro de Puerto Real, se adapta un montón a las necesidades de los chavales de hoy en día.

Hasta aquí su historia donde, actualmente, siente el apoyo y el contacto con la mayoría de educadores y educadoras, con quienes incluso hace planes y le ayudan en su día a día, atravesando la etapa en la que se encuentra, y asegura que, en otros casos, *los chicos y las chicas que se suelen ir no suelen tener contacto con los educadores, pero porque no ponen de su parte.*

4.3. YANEISY: ¿Qué he hecho para merecer esto?

Con 19 años recién cumplidos, la historia de Yaneisy se encuentra inmersa en un ir y venir en la relación con su familia biológica. Su trayectoria se encuentra marcada por la presencia de una protagonista: la droga, de la que afirma que *me da rechazo, no me gusta hablar de ello*. Debido a esto, parte de su infancia transcurre en centros de menores y, actualmente, comienza su andadura en la universidad. Con una sonrisa siempre en la cara, actitud positiva y con una personalidad, especialmente dicharachera, nos cuenta su vida demostrando un alto nivel de madurez que, según ella, la vida le ha hecho tener.

Problemas económicos e inestabilidad en el hogar

Yaneisy nace en Gran Canaria, en una zona de la isla conocida como Vecindario. Los primeros años de su infancia se pueden entrever a través de las tinieblas, ya que su memoria solo es capaz de rememorar leves aspectos de sus primeros pasos en la vida. Muy pequeña, al cumplir los cuatro años, ingresó en un centro, sin recordar siquiera el motivo, donde permaneció durante dos años; allí compartía espacio y tiempo con su hermana mayor. De esta etapa lo que recuerda es *estar yo con mi hermana en ese tiempo, y ya está. Estar solo con mi hermana y con algún menor más, pero era como... pocas personas, una casa con el educador y muy pocas personas.*

En cuanto a su estructura familiar, a través del diálogo con su padre y su madre, Yaneisy había conocido la historia de amor de sus figuras parentales. Dos personas en búsqueda de soluciones con la intención de salir del consumo y abandonar la droga, se encontraron en un centro de desintoxicación. Por aquel entonces su madre asistía al centro ya embarazada, motivo por el cual había decidido tomar el paso de asistir al mismo. Entonces *mi madre ya estaba embarazada, porque mi hermana mayor no tiene*

el mismo padre que yo. Allí mi padre la ayudó con mi hermana, se enamoraron y me tuvieron a mí.

Sobre el padre biológico de su hermana mayor hace unas duras declaraciones: *murió por consumo. Todo se basa en el consumo, parezco la única sana. Cuando vives esas cosas, o sigues igual o lo repugnas. Parece que me tocó repugnarlo.*

Una vez sale del primer centro, Yaneisy tenía seis años, momento en el que vuelve a casa con su familia biológica, donde estuvo hasta los once años. En esta etapa, eran dos hermanas, Yaneisy y su hermana mayor, nacen dos hermanas más, conviviendo con su padre y su madre durante estos cinco años. De su estancia con su familia recuerda que,

había muchos problemas en casa, tema de drogas, muchas discusiones, siempre estábamos cambiando de vivienda... de colegios también. Recuerdo como una infancia bastante revoltosa. Mi barrio era un montón de conflictivo, siempre había peleas, o sea, dentro de casa y fuera.

Esto hacía que, tanto dentro como fuera de la casa, la normalidad residía en torno a la convivencia con la droga. Respecto al día a día en el barrio, asegura que *o te acoplabas o te excluían*. Lo describe así,

mis padres es verdad que se dedicaban a la construcción y mi madre limpiando en hoteles, pero mi padre también se dedicaba a la droga. Fuera de casa igual, toda la gente se dedicaba a la droga, era lo que me rodeaba. La gente era un montón de conflictiva, tú salías al parque y la gente no era normal, era un parque donde todo el mundo eran los típicos niños matadillos. O te acoplabas o salías *escalda*. Era acoplarte a eso y asumir que..., al fin y al cabo, yo me acostumbré, para mí era lo normal; pero no, no era lo normal. Además, yo iba votando (cambiando) de colegio en colegio, y yo seguía conociendo a un montón de gente, pero siempre íbamos a barrios bastante conflictivos, en Vecindario.

Asegura, con un tono irónico, que el hecho de ir de barrio en barrio y su corta estancia en colegios hacía que, *como siempre cambiaba de centro, no me daba tiempo de tener problemas con ellos (risas)*. No obstante, *en el colegio me integraba muy bien, soy muy habladora y suelo congeniar bien con la gente. Sí es verdad que, por ejemplo, siempre tenía piojos y en esos casos puntuales sí sentía la exclusión*. Además, no solo se integraba bien en el colegio, sino que era una estudiante con buenas notas y con una

gran motivación detrás: *Yo siempre he dicho que mis padres no estaban bien y tenía que estudiar y sacarlo yo, así que, en esa parte, aunque hiciese los deberes en el piso²¹ siempre he sacado muy buenas notas.*

Yaneisy cuenta cómo durante los años que vivió con su familia biológica tenían bastantes problemas económicos,

estábamos en pisos de alquiler, dejaban de pagarlo y nos echaban y así sucesivamente. Hasta que les dieron a mis padres una casa de protección oficial en los Llanos, estable, pero no estable. Tenía un montón de necesidades que no eran cubiertas y, claro, al estar desde pequeña en un centro, los servicios sociales estaban muy pendientes para cubrir esas necesidades. Por ejemplo, yo por las tardes iba a hacer la tarea a un centro de tarde cerca de mi casa, porque en mi casa no podía hacer los deberes en una mesa, los hacía en el piso. Ahí ya, por ejemplo, las meriendas estaban cubiertas, podía hacer los deberes, estaba en un ámbito con niños que no eran de mi barrio. Pero vamos, al fin y al cabo, los niños venían de contextos similares. Vaya, luego volvía a casa y seguía sin tener recursos.

Narra, que algunos recursos externos llegaban a su hogar, con el fin de cubrir las necesidades que tenían como niñas y, en general, como familia. Sin embargo, asegura que las necesidades seguían estando sin cubrir al llegar a su casa.

Con agrado recuerda que, en ocasiones, había planes de ocio: *salía por mi barrio, tenía una amiga que me quedaba en su casa. Íbamos mucho a la playa, aunque tuviese muchos problemas en mi familia, teníamos momentos de paz y amor, una vez incluso fuimos a Lanzarote.*

Toda esta inestabilidad de cambios de vivienda, contextos, barrios y colegios, desconcertaba a Yaneisy,

cuando era pequeña no lo entendía, por qué a mí, los demás tienen atención, los quieren y cuidan, y me sentía triste, decepcionada con lo que me había tocado. Pero es verdad que con el tiempo... lo acepto, es mi familia.

²¹ Aceptación de la RAE (Real Academia Española) que se usa en las Islas Canarias para hacer alusión al pavimento de una vivienda, su segunda acepción: m. Pavimento natural o artificial de las habitaciones, calles, caminos, etc.

Rol de madre

Desde pequeña, con su hermana mayor siempre solía tener discusiones; en cambio, con sus hermanas pequeñas, argumenta, *tenía buena relación, porque yo ejercía de madre de mis hermanas.*

Desde pequeña Yaneisy se hacía cargo de sus hermanas menores. No solo durante su estancia en casa de su familia, sino que, más adelante, también lo hacía en el centro de menores. Dando un salto en el orden cronológico de los hechos, ella narra cómo actuaba ante un comportamiento disruptivo de sus hermanas en el centro,

a veces permanecía al margen porque los educadores no me dejaban, porque al principio yo tenía el rol de madre y siempre venían a mí, entonces... no se dejaban conocer, ni ayudar por los educadores. Por eso, ellos mismos me apartaban a mí de esa situación para que ellos pudieran actuar.

Además de ejercer este papel con sus hermanas durante la etapa en la que vivió con su padre y su madre y más tarde en el centro de menores, la protagonista de esta historia, alcanzada su mayoría de edad, continúa adquiriendo un rol de cuidado, esta vez con su padre y su madre,

a veces, quedo antes con mi madre y la voy a ver a su casa, porque ella necesita ayuda... en la forma de higiene, económicamente también... A mi padre lo veo esporádicamente, también lo ayudo económicamente porque... mi padre ahora mismo está en la calle, le llevo comida, etc.

yo lo hago voluntariamente, porque sé que lo necesitan. Yo no les pediría nada a cambio, son personas que no supieron ser padres en ese momento, pero... una relación no solo se basa en que ellos me den a mí, si yo ahora puedo dárselo a ellos... pues se la voy a dar.

Consumo de droga y salud mental

El consumo de droga es algo que está presente en todos los ámbitos de su vida y, desde pequeña,

yo era consciente, en un barrio conflictivo, maduras antes, aprendes cosas antes, ves cosas antes, yo veía esas cosas fuera y luego lo veía en mi casa. Si mi padre

se iba a la cocina y en vez de cocinar macarrones, cocina otras cosas... yo me daba cuenta y sabía que lo hacían delante de nosotros sin escrúpulos.

Cuando hace alusión a la relación con su madre, comenta que,

era buena, pero no. Mi madre en esa etapa estaba más estable, estaba desarrollando su enfermedad. Mi madre tiene esquizofrenia, mezclada con bipolaridad. Hay momentos en los que está bien, otros momentos era agresiva. Yo siempre me callaba, lo veía todo y callaba.

Además de traficar con droga, consumían, *tanto mi padre como mi madre*. Entonces, relata la relación de su madre con las drogas y cómo esto influyó el desarrollo de sus enfermedades,

hay factores genéticos, pero es verdad que el consumo lo ha fomentado. La esquizofrenia se da por un momento caótico, estrés, riesgo... entonces, si encima de genética consumes se te activa más rápido.

en el de mis tías...mmm.... En algunas sí, también consumía, pero otra también vivía una situación de estrés y aunque no consumía, lo desarrolló. Mi madre creció con muy pocos recursos, es verdad que mi madre estudiaba mucho y lo consiguió; yo pensaba que podía conseguirlo también. Mi madre consiguió matrículas de honor en empresariales, aunque, luego después... todo se le torciera.

A pesar de la ausencia de recursos en la que creció su madre y su vinculación con la droga, había llegado a superar sus estudios universitarios. Sin embargo,

no, no llegó a ejercer, le tomaron mucho tiempo, ella quería estar atenta a nosotras y luego terminó en otras cosas (la droga). Se le iba desarrollando también la enfermedad y no se veía capaz como, por ejemplo, para ser profesora de matemáticas.

Por parte de su padre,

nulo, por parte de mi padre tenía su familia mucho más caótica que la de mi madre, tenía pocos recursos, padre alcohólico, su madre le pegaba, también había drogas, lo echaron de casa con quince años... entonces, mi padre ha vivido una situación también complicada y bueno, puede que la volcase también en nuestra familia.

En cuanto a la relación con su familia por parte de padre y madre afirma:

era buena, porque siempre que nos veíamos era para ayudar, porque quizá estábamos estancados. Nos ayudaban a hacer otros planes, fuera de lo normal. Pero bueno... es verdad que todas mis tías tienen la misma enfermedad que mi madre, todo era un bucle. No siempre estaban ahí para ayudarnos, nos daban de lado como si no existiéramos. Mi madre tiene 4 hermanas y un hermano. Todos menos una, desarrollaron esquizofrenia, u otro tipo de enfermedad mental. Mi madre también tenía otras enfermedades, como hepatitis. En casa teníamos que tener un montón de cuidado, por ejemplo, si yo tenía que hacerle un piercing a mi padre, porque me decía... hazme un piercing, y salía un poco de sangre era como... no, teníamos que tener cuidado. Eres una niña y tienes que estar pendiente de ciertas cosas.

En este ir y venir entre diferentes viviendas, problemas en casa y en el barrio, y necesidades no cubiertas, es cuando Yaneisy cumple once años: *mi padre fue a entrar de nuevo en la cárcel y mi madre nos entregó porque no podía hacerse cargo de nosotras cuatro*. Por ello, Yaneisy y sus hermanas ingresaron en un centro de menores, diferente al primero en el que habían estado.

Su etapa en el segundo centro: de este sí tiene conciencia

A los once años Yaneisy pensaba que su ingreso en el centro iba a ser positivo, ya que sería, a priori, un año. La entrega fue voluntaria por parte de su madre con el ánimo de poder, durante ese tiempo, mejorar las condiciones familiares y volvieran a ser favorables. Ello supondría volver a su hogar, sin embargo, no fue como esperaba. Por ello, surgieron en ella una serie de miedos y desconciertos,

yo cuando vi que era solo un tiempo, porque pensaba que luego iba a volver con mis padres me sentía bien, porque decía... momento de paso, lo asumimos como todos los que vienen, pero es verdad que cuando vi que iba a ser más tiempo, me asusté. Pensaba: ¿qué voy a hacer ahora?, ¿y mi familia? Tenía ese sentimiento como que iba a perder el sentimiento, el vínculo con mi familia porque iba a pasar mucho tiempo en el que tan solo nos íbamos a ver una vez a la semana. Entonces, yo decía... ya está, van a dejar de ser mis padres, no voy a sentir lo mismo que sentía antes... y eso me venía mucho a la mente, me frustraba y me hacía sentir triste.

Pensaba que ese cambio generaría una desvinculación o desapego con su madre y su padre, como consecuencia de estar en el centro hasta los 18 años; mientras tanto, recibía las visitas de su padre y de su madre de manera regular,

eran una hora a la semana. Al principio, eran dos horas a la semana y luego, por la situación que tenían, que mis padres se separaron, pues era una hora con cada uno a la semana. Después del encuentro yo sentía como que estaba perdiendo ese vínculo con ellos, porque también como iban al encuentro... era en una sala y, claro, mis padres no iban en condiciones ni nada. A lo mejor iban drogados, entonces era como... dios, verlos y los veo así, pues no me gustaba, ¿sabes?

Durante esos encuentros, más allá de su situación por estar en el centro alejada de su familia, se dañaban los vínculos afectivos como consecuencia de las condiciones en las que veía a su padre y a su madre durante las visitas. Aun así, asegura que estos encuentros eran voluntarios, pero con condiciones,

sí, sí, tú en todo momento podías decidir si querías parar las visitas o no, pero era una decisión condicionada porque claro, te decían: si quieres parar las visitas, las paras siempre. No podías retomarlas, entonces tenía que ser radical, o los ves o no los ves, no podías estar entre dos aguas de una semana sí y otra no.

En el caso de una visita puntual, cuando la situación no era cómoda ni agradable,

cogías y te ibas, pero una vez hacías eso tenías que hacer una comparecencia y escribir, no me gusta, pero no quiero seguir teniéndolas. Es decir, conllevaba no verlos más.

En cuanto a la relación con los educadores y las educadoras, durante su estancia en este segundo centro del que sí tiene recuerdos, hace una reflexión,

pues tenía buena relación, al inicio de los años tenía una buena relación, me gustaba tener vínculos con ellos, los hacía como parte de mi familia. Pero, cada vez que pasaba el tiempo, comencé a cerrarme más, porque decía "Dios" conozco a una persona, comienzo a darle todo, le cojo cariño y me doy a conocer y, luego, se va. Tenía que volver a hacerlo de nuevo, entonces... conforme iba pasando el tiempo me iba cerrando más y teniendo menos relación con ellos.

yo creo que lo que necesitaba ahí era cariño y, allí no te lo pueden dar. Porque cuando estás en un centro y viene un educador, comienzas como a establecer un vínculo y se acaba yendo, se va... se acaba el contrato o lo que sea y se va, y viene otro, luego viene otro, entonces... no tienes como una persona fija en la que te

fijas y la estableces como referente. Así me sentía, no tengo referente fuera y no tengo referente dentro tampoco.

Es decir, la inestabilidad en la plantilla de profesionales presente en el centro en el que estaba hacía que perdiese vínculos y contacto con educadores o educadoras con los que Yaneisy había establecido una relación afectiva. Esto generaba en ella un sentimiento de abandono que se sumaba a la separación de su familia. Se desarrolla así en ella un hermetismo en el que, como resultado de sentir abandono en reiteradas ocasiones por personas que ella establecía como referentes, se aísla a nivel emocional e intenta no generar más relaciones afectivas con el fin de no tener que enfrentarse a nuevas situaciones de pérdida.

Yaneisy hace alusión a otras personas que trabajaban en el centro, por un lado, habla de los educadores y las educadoras, por otro, de la psicóloga, *es verdad que tenía algunas sesiones, incluso de continuo, sobre todo al principio, cuando llegué y era más pequeña, ya luego como que pasaron de mí.*

Indica una intervención de la psicóloga con ella en los inicios de su andadura en el centro, la cual se da por defecto ante la recepción de cualquier chico o chica.

También hace mención a los trabajadores sociales,

los veía cuando tenía las visitas con mi familia, los veía allí y era como... hola y adiós, porque el trabajo lo hacían con mis padres sin mí, pero yo veía que no trabajaban mucho, la verdad. La única estrategia que pude ver en las visitas fue separar a mis padres, tener una visita con uno y luego con otro, para que fuera como mejor.

Durante su estancia en el centro, sus sentimientos y emociones se veían afectados por diferentes factores que se han ido mencionando a lo largo de este apartado, como pueden ser el miedo a distanciarse emocionalmente de su familia o el sentimiento de abandono que experimentaba cuando una persona del centro con la que había establecido vínculos abandonaba el centro. A esto, se suma que, durante esta estancia, cuando ya Yaneisy era adolescente, vivió la separación de su padre y su madre,

pues... como todo fue fatal, porque nos dieron el desamparo y nos dijeron, en vez de un año solo te vas a quedar hasta los 18, fue como *chos*²² se acaban de

²² Expresión canaria para manifestar impresión.

separar mis padres, encima me voy a tener que quedar más tiempo... es como que se me juntó todo, pero aun así lo supe llevar bien, porque supuse que, si lo dejarían, iba a ir a mejor.

Con lo que respecta a su tránsito por el centro, además de hablar sobre las personas que en él trabajaban, habla sobre las normas de convivencia,

me gustaban y no. Las veo bien, porque en parte es como que nos daban mucha atención de actividades extraescolares, viajes... pero luego, es como que siempre nos cargaban y no tenías ni un momento solo para ti. Rollo, estás en tu casa, te vas al sillón y te tiras por la tarde. Siempre tenías que ir a una actividad, luego otra... nunca tenías un respiro, te sobrecargaban de cosas y no era bueno. En otras normas, no eran las más correctas porque te hacían sentirte fuera de una familia, ¿sabes? Por ejemplo, no te dejaban quedarte en casa de unas amigas o salir a cierta edad, es verdad que, por ejemplo, en una familia es a una edad y en el centro pues hasta los 16 no podías ir con una amiga.

Ante esta reflexión, concluye con que esas normas que no tendría un chico o una chica que vive en una casa con su familia, hace que se rompiese el clima de, en sus palabras, *hogar*. Así que se reafirma y dice que de las cosas que echaba en falta respecto al centro era, *en general eso, que no fuera como un hogar*.

Estas normas de convivencia llevan consigo una serie de medidas e intervenciones en los momentos en los que un chico o una chica del centro quebranta algunas de las normas establecidas. Sobre estas medidas dice lo siguiente,

pues depende, depende del comportamiento, había un reglamento que si hacías una cosa... pues te ponían una consecuencia o, si era más grave, te hacían contenciones. Mi hermana mismo, ella a veces se autolesionaba.

Aparece en su discurso la autolesión como acto que, en ocasiones, una persona realiza con el fin de tapar un dolor a través de otro; su opinión ante esta conducta es la que relata con estas palabras,

no sé, yo es que no lo entiendo, en plan... no entiendo a las personas que se autolesionan, pero yo creo que lo hacen como para quitarse el dolor que tienen, a través de otro dolor.

En el caso de Yaneisy, tenía un objetivo claro, alcanzar unos estudios que le permitan ser independiente. En cambio, en el de su hermana, las vivencias en el centro y los sentimientos que tenía, hicieron que la forma en la que gestionaba sus emociones y cómo afrontaba su realidad, tomase otro trascurso,

en el caso de mis hermanas fue parecido a nivel académico, pero conforme iban creciendo y vivíamos en un centro, las cosas se fueron torciendo. Mis hermanas no lo han llevado tan bien como yo, en el centro siempre han tenido como sus momentos de subidas y bajadas, porque no lo encajaban muy bien.

Por lo que, a pesar de convivir en el mismo centro y venir de un mismo núcleo familiar, la trayectoria que han tomado y cómo estas vivencias han intercedido en la construcción de su persona han sido diferentes.

Concluyendo con sus aportaciones acerca del tránsito en el centro, comenta el caso de una educadora social que, a pesar de abandonar el centro como profesional, mantuvo el contacto con Yaneisy hasta el día de hoy. *Lola (la educadora) es como mi madre. Y, ¿de qué forma aparece en su vida?*

aparece porque ella era una educadora que estaba allí en el centro, estuvo un tiempo y era mi educadora por la noche. Tenía dos educadores por la mañana, otros dos por la tarde y luego otros por la noche. Y yo... como que compartía mucho vínculo con los de la noche, no sé por qué y... con ella tuve un vínculo especial. Cuando ella se fue del trabajo venía a verme, entonces se creó este vínculo en el que yo la considero mi madre, pero familia de acogida como tal, no. De hecho, yo en ocasiones paso las navidades con ella, me voy de vacaciones con la familia, y yo los considero como mi familia.

Al respecto, Yaneisy piensa que ha influido en su vida *muy positivamente; tengo así alguien como referente en quien poder apoyarme, entonces es algo positivo para mí. Aunque al volver al centro sentía que quería estar más con ella, me daba por decir... chos otra vez aquí, porque... a nadie le gusta estar en un centro, es algo totalmente diferente.*

El anhelo que Yaneisy tenía por una familia, los miedos de poder llegar a distanciarse emocionalmente de su madre y de su padre, las normas de convivencia que generaban un ambiente frío en el centro, se veían aplacados en los momentos en los que ella podía compartir su tiempo con Lola en su casa. Esto le permitía tener una figura en la que apoyarse, con la que compartir cariños, alegrías y preocupaciones. No

obstante, tras esos momentos en los que Yaneisy salía del centro, a su vuelta a su realidad, la de transcurrir su día a día en un centro, le generaba un desencuentro en sus emociones.

El vínculo que Yaneisy estableció y tiene actualmente con Lola es muy fuerte, incluso llegando a considerarla una madre por lo que le ha aportado a lo largo de su vida, principalmente, por ser su referente. En cambio, este hecho ha generado, en ocasiones, controversia en su familia biológica,

a veces... no muy bien, porque piensan que ella no es mi madre y nada, creo que a medida que pasa el tiempo lo van aceptando, sobre todo, mi madre, porque ella misma se ve que no puede darme lo que Lola me da. Al principio, no lo asimilaba bien pero luego... con conversaciones, con lo que le cuento, viendo que Lola es positiva para mí... lo fue aceptando.

Vida adulta y nuevas metas

Cuando Yaneisy iba acercándose a la mayoría de edad, comenzó a sentir nuevos miedos, incertidumbres y preguntas sin respuestas. Su etapa en el centro iba acercándose a su fin y, no tener una familia de referente le hacía plantearse muchas preguntas. Así lo relata,

pues iba pasando el tiempo y yo decía... dónde voy a ir ahora, porque si a los dieciocho me voy de aquí... era como esa duda y esa angustia de saber lo que iba a hacer con mi vida, porque yo sabía que con mi madre otra vez volver... era llevar mi vida otra vez a la mierda. Era una angustia constante de qué es lo que voy a hacer, dónde me voy a encontrar...

Estos sentimientos y miedos que ella presentaba no iban acompañados de una formación o guía por parte del centro, porque según detalla, *no te ayudan, vas a ciegas, no hay un tránsito. Ese tránsito se supone que se lleva cuando tienes dieciséis años y te vayan orientando, pero a mí no me lo dieron.*

Tenía claro que no quería volver con su madre, porque asegura que las condiciones en las que ella vive por su enfermedad no podrían cubrir sus necesidades como adolescente de 18 que quiere invertir su tiempo en estudiar y llegar a la universidad. Debido a su buen rendimiento académico, desde la organización que

gestiona el centro en el que Yaneisy ha estado desde sus 11 años hasta alcanzar la mayoría de edad, le plantearon dos caminos,

me dieron solo un recurso y era ese, o ese, entonces... me dieron dos opciones: o vuelves con tu familia o te acoges a este otro que es programa de juventud, me explicaron un poco en qué consistía para que pudiera hacerlo. Es un programa propio de la organización de mi centro para jóvenes en mi misma situación, nos dan como un importe económico cada mes, para que podamos hacer nuestra vida con nuestro piso compartido, tener una vida independiente.

En su caso se acogió al programa de juventud, cuyo sustento económico le permite afrontar los gastos de alquiler de un piso compartido, así como alimentación y estudios. En cambio, más allá de los recursos de carácter material y económico, se presenta ante ella una nueva situación en la que echa en falta la presencia de una figura referente que pueda guiarla, darle consejos o proporcionarle apoyo en sus diferentes momentos y decisiones. De este modo lo describe,

aquí no hay educadores, simplemente te mandan el dinero y tú te tienes que buscar la vida en buscar un piso compartido y organizarte tú, simplemente les tienes que mandar las facturas de en qué te gastas el dinero y ya está. Eso se lo entregas a una educadora y, a lo mejor, pues te acompaña un poco emocionalmente, aunque eso es un poco mentira, porque no te acompañan, pero bueno. Se supone que dura hasta que terminas de estudiar. Básicamente, tienes que ser una persona ejemplar para estar en este programa, desde que ven un fallo te echan. Como sabían que estaba estudiando bachillerato... se fijan también en cómo eres tú, una persona responsable... un 10/10. Pero si ven un fallo, te ven irresponsable o dejas de estudiar, te dicen: adiós.

En cambio, asegura que se encuentra en una situación que no se comparte con todos y todas los chicos y las chicas que están en su centro, ya que, en el caso de una persona que no quiera estudiar a los dieciocho y se quiera enfocar en el mercado laboral,

tiene la opción del acompañamiento emocional en el que te orientan en el trabajo o a buscarlo, pero no hay ayuda económica. Como mucho te hacen un CV, pero este programa es solo para personas que quieran estudiar.

A día de hoy, Yaneisy ha comenzado su andadura en la universidad, matriculándose en Relaciones laborales y Recursos humanos, y convive en el piso compartido con la dotación de recursos económicos que recibe por parte del programa

del centro donde ha estado, aunque manifiesta las carencias de formación en cuanto a gestiones, trámites burocráticos o responsabilidades de la vida adulta, así como la ausencia de un educador o una educadora que les haga un acompañamiento durante este nuevo camino.

4.4. OUSSAMA, al final de la escapada

A sus veintitrés años, Oussama ha vivido una amplia trayectoria de vivencias y cambios de ubicación. Se define como un alma libre, un *pájaro* que no se siente atado a nada ni nadie y que, cuando se mueve, lo hace allá donde se le ofrece una oportunidad laboral que mejore sus condiciones económicas y calidad de vida, y que, a la vez, le permita conocer nuevos lugares e intercambiar experiencias en diferentes culturas y parajes. Su historia nace contextualizada en Marruecos y, desde esa etapa de su infancia más prematura, va narrando su trayectoria hasta la persona que es hoy en día, narrando su tránsito y experiencias en los centros de protección de menores.

Sus primeros años de vida; familia y contexto

Oussama nace en Marruecos, en el barrio de una localidad cercana a la playa. En el seno de una familia humilde, tiene dos hermanas y cuatro hermanos, siendo él el más pequeño. Describe cómo era su casa y de qué manera la distribuían,

había tres habitaciones, yo dormía en una con mis padres y mi otra hermana en el suelo, en la otra habitación mi hermana con su marido y su hijo y en la otra pues mi hermano con su... vivíamos todos, ahora gracias a Dios, ya está la cosa mejor y digamos que... uno que tiene sus hijos vive en una casa, mi hermana con su hijo en otra casa y en la otra pues el resto.

En cuanto a la distribución de los roles en el hogar, su padre era quien aportaba el sustento económico, mientras que su madre se ocupaba de las tareas de la casa. Debido a la presencia de un barrio cercano donde vivían personas extranjeras con gran poder adquisitivo, el padre de Oussama iba ofreciendo diferentes servicios con el fin de obtener dinero a cambio. En caso de no conseguir dinero, pues los recursos los iban obteniendo en el día a día, salía a la calle y, tal y como lo narra, no volvía a casa hasta conseguir comida. Así lo relata,

mis padres los pobrecitos son buenos, pero lo único que hacen es trabajar. Eso mi padre, mi madre se dedica más a estar en casa, hacer comida... mi padre pues en verdad lo que hace es mantenimiento, coches, en una calle así zona de... de gente francesa, española, alemanes, viejos, viven ahí en una zona retirada bonita, más de lujo y si a lo mejor necesita una mujer mayor que le haga una compra pues se la hace, limpiar el coche, la casa y se lleva su dinero. Hace de todo, lo que sea. Si no... salía a las 6 de la mañana y volvía a las 10 de la noche con dos bolsas de comida.

Esta situación generaba cierta inestabilidad en cuanto a las posibilidades económicas de la familia, así como en lo que respecta a recursos más allá de tener comida para subsistir.

Con respecto a las necesidades, desde una visión humilde, destaca que no pasó hambre, pero quizá sí había otras necesidades que no estaban cubiertas.

necesidades... en ese aspecto, no te lo sé decir. Necesidad para ti, ¿qué es? Porque yo en Marruecos... a lo mejor iba descalzo, claro, o con una chancla rota, jugando con una pelota hecha con bolsas de plástico, pero claro... después, un plato de comida, comía dos veces al día, no es como aquí. Se hacía un plato grande y ahí comíamos todos, estaba todo el día corriendo *pa'arriba pa'bajo*, necesidad en aspecto de comida, pues no, no faltaba un plato de comida. A lo mejor no era pollo con patatas, pero era un cuscús barato o algo... no faltaba comida. Lujo ninguno, a lo barato todo y tirando por abajo, eso seguro, pero como estaba tan pobre en verdad, no tenía necesidad... es lo que quiero decir.

A pesar de no estar cubiertas otras necesidades más allá de la comida, como pueden ser la vestimenta o una cama donde descansar, se puede ver cómo en la situación de pobreza en la que había nacido, Oussama no sentía tener necesidades sin cubrir, ya que con poder comer y un balón hecho por él mismo, era feliz. No obstante, sí que contaba con la presencia de otras familias en el barrio que tenían un poco más de nivel adquisitivo,

tenían algunos en España, tú me entiendes, yo veía muchas veces, a lo mejor, en la fiesta del cordero, bajaban algún hijo de alguna casa con un coche, había casas que tenían más nivel económico, la casa nuestra era un poco antigua y lo más humilde que se puede tener, era de alquiler. También había alguno más *pa'lante*... digamos que de la calle nuestra nosotros éramos un poquito lo más pobre, pero ya... a lo mejor más *pa'lante*, habrá gente igual o peor.

Porque, según detalla con respecto a tener familiares en España, *eso ayuda muchísimo, ya ves si ayuda, eso es otra cosa. No solo mandaba dinero, el que estaba allí ya se había casado, se estaba subiendo a un hermano suyo, eso viven allí como rey en Marruecos.*

¿Y la escuela?, ¿qué recuerdos tiene? Así rememora su etapa educativa durante su estancia en Marruecos,

sí... la escuela sí recuerdo que era un golfo porque... te cuento, yo las veces que iba... iba más bien a lo último, porque mi padre por la noche cuando se chivaba mi madre, sacaba la correa y me daba unos palizones que te cagas, entonces ahí iba. Pero... cuando iba, me cachondeaba de la maestra y me decía pon la mano *pa'* darte con la regla no sé qué, yo quitaba la mano, ya me echaba y no iba más. Empecé a ir con mi padre, ayudándole, tráeme esto, estate aquí, pero en fin... iba días sí días no al colegio, es lo que te quiero decir. Mi hermana que es más grande que yo sí ha ido, es inteligente la cabrona, se defiende, ha estudiado ha estudiado, ha tenido sus diplomas, su graduado. Cuando llegué a España, sabía leer y escribir el árabe, eso sí, muy poco, pero sabía. Lo único que ya... después de estos años solo hablo y escribir *po'*... se me ha *olvidao*.

Se podía palpar la presencia de una figura paterna autoritaria que, ante la negativa de su hijo de ir a la escuela, hacía uso de la violencia con el fin de conseguir que estudiase. Se contemplan aquí dos espacios donde Oussama crecía como niño y en el que existe la presencia de violencia tanto en su casa como en el colegio. A pesar de la posición que toma su padre con respecto a sus estudios, ¿cómo acepta que finalmente los dejase y comenzase a trabajar siendo tan solo un niño?

lo aceptó... o no le quedaba otra, yo que sé, si es que yo no quería ir al colegio, no quería, si es que ellos tampoco han ido. Mis padres no saben ni escribir, tú me entiendes, él nunca ha estado de acuerdo de que yo no vaya al colegio, es tontería, pero si ven que no vas, que no vas... yo me he llevado palizas por no ir, de él, sobre todo, pero bueno, iba días sí días no.

En cuanto a la socialización en esta época, recuerda cómo pasaba los días en la calle jugando. Narra haber sido un niño un poco golfo y travieso, *lo normal en Marruecos por la vida que hay ahí*. Entre sus "juegos": *me gustaba irme con mis amigos a hacer*

gamberradas, nos poníamos a pedirle a los españoles, a venderle clínex en el puerto, en fin... y, por aquella época afirma: tenía la mano un poco larga ahí...

Oussama destaca la presencia de un amigo en concreto, Badhra, con quien relata así su día a día,

recuerdo que *el nota* me venía a llamar sobre las 6 de la mañana, se llamaba Badhra, era vecino mío, de hecho, la familia suya y la mía se llevaban muy bien, él está en Barcelona ahora, en fin, pues siempre estábamos juntos. Nos poníamos a jugar un poquito al fútbol, después íbamos un poquito a la playa... a buscarnos un poquito la vida, a vender clínex a los guiris o a los marroquíes que bajaban de España, pedirle algo, dinero, algún guiri si quería buscar un hotel yo lo llevaba hasta el sitio y él me daba una propina, tú me entiendes, porque una propina de él en ese momento de cinco euros que nos daba, antes, era mucho dinero, me hacía al día. Nos íbamos al bar yo y el colega, veíamos un partido de fútbol, me compraba un paquete de tabaco y me lo fumaba, tú me entiendes, nos comprábamos una navajita chiquitita para hacer el paripé, ya está, no pasa nada, y... poco más. Estábamos en la calle, con lo de la canica, eso recuerdo yo estábamos mucho también en el suelo así con todo el mundo y me llevaba bolsas ganadas, era bueno, era bueno. Yo que sé, tonterías de ir corriendo de un barrio a otro y venir, a ver quién gana, o saltar en las rocas en la playa. Algo malo malo, en verdad, sí... algunas veces... si veíamos a alguno que tenía así dinero pues intentábamos hacerle la 13/14, no sé si me entiendes, pero... nada de gran volumen, ni tonterías, era muy chico. En una tienda de ropa, en el *soho*, pero no era algo prioritario.

Así describe cómo era la convivencia en el barrio donde creció, aunque a su edad relata que *ahí de chico es pelea... ya te digo con 9 años peleas había con nuestros amigos, con los que venían de otro barrio, pero eran a lo mejor una pelea por unas canicas a cambio, cosas de juegos*. Sin embargo, no todo quedaba ahí, según Oussama había una “moda” rondando por las calles del barrio, *por desgracia, era esa en su momento*. Lo recuerda así,

eso se veía muy común... en Tánger de chico, en la ciudad en la que yo vivía, a lo mejor uno de una calle que se creía más chulito... allí se lleva mucho el tema de los cuchillos, por lo menos antes... más bien para intimidar, yo que sé, digamos que en cada sitio hay una modita fea y... por desgracia, era esa en su momento. Todo el mundo con cuchillo y a lo mejor uno que quería ser más chulo que otro, pues se ponían en la calle a ver quién le daba a otro, a lo mejor lo rajaba, pero que no llegaba a muerte casi nunca, es más bien...

Continúa narrando cómo, incluso desde cerca, le había tocado vivir situaciones de ese estilo, es decir, aparece un tercer espacio con la presencia de violencia en su infancia, el barrio; ¿cómo vive eso un niño?,

yo por desgracia, como somos siete hermanos, como comprenderás, alguno pues son más tonto de la cuenta y me ha tocado verlo y sentirlo, es duro, duro, porque claro, si tú te acostumbras a algo malo desde chico pues... ya lo acabas viendo normal, lo normalizas en tu casa y acabas siendo como ellos. La suerte que tuve que me quité del medio demasiado chico, gracias a Dios y no tengo esa mentalidad.

Narra cómo haberse alejado de aquel entorno en el que la violencia se llegaba a normalizar, le había ayudado a cambiar de visión, a tener otra perspectiva acerca de estas dinámicas. Y, al hilo de esta reflexión, destaca la situación de dos de sus hermanos,

hay dos... los otros gracias a Dios están trabajando, tienen sus hijos, pero hay dos... uno, digamos, que le gusta mucho fumar, beber... hacer sus cositas, es el más tonto, porque eso no tiene otra cosa que ser tonto para mí y cateto y retrasado, en fin, ahora no... ahora está más tranquilo trabajando y eso, pero de vez en cuando se mete en alguna bronca que otra; y el otro... no es que sea problemático, sino que siempre ha querido venir a España, siempre ha estado en el puerto, metiéndose disolvente, no sé qué...no es de cuchillo, este es que es tonto porque está tocado, de tanta mierda que se ha metido... y ahora *po*²³ digamos que lleva unos años mucho mejor, está comiendo bien... y ahora va a entrar al ejército. Esto hace dos años, pero antes era una ruina.

En este punto, aparecen dos temáticas en el discurso relevantes y presentes en su contexto de origen, en Marruecos, por un lado, el consumo a cortas edades y, por otro, las tentativas e intenciones de los jóvenes de cruzar la frontera hacia España. Respecto al consumo, en cuanto a qué estupefacientes, señala,

de todo, lo que se encuentre, pero normalmente es disolvente. Lo que eso *pa'* pintar... en Marruecos antes lo echaban un poco en un trozo de tela, en una bolsa o algo y lo aspira por la nariz, te da un *colocazo*. Después, lo mezclas con porro, alguna pastilla, yo que sé. Yo, con 9 años, lo hacía también, no tanto porque ya te digo... me vine muy chico, pero también.

²³ En el caso en el que se utilice la cursiva en palabras aisladas, se hará en el caso de palabras que no están registradas en la RAE (Real Academia de la Lengua Española), pero se mantienen para respetar los modos de expresión de las participantes.

Un viaje por error que concede un sueño y un hombre que vende tabaco

¿En qué momento vino a España? Oussama cuenta que, ante la ausencia de recursos, cuando él y su amigo querían desplazarse de un lugar a otro para, por ejemplo, ir a la playa, *íbamos enganchados detrás de un camión o alguna furgoneta o debajo de un camión hasta acercarnos al puerto, de semáforo en semáforo y hasta llegar*. Un día de esos llegó a la playa y a la vuelta cogió un camión solo, sin sus compañeros, y relata cómo,

había muchos negritos, subsaharianos, y yo pensaba que ese camión volvía para mi zona. Entonces, ahí ya... yo me doy cuenta, escucho unas luces, unos pitos, digo... este camión está durando mucho en el puerto, entonces... ese iba *pa'rriba* (España). Ahora ya, me empiezo a dar cuenta y empiezo a ver a los negritos sh sh (mandando a callar), y me empiezo yo a acojonar, un miedo que te cagas, yo era chico y ahí ya... a las 3 de la noche, había perros y unas cosas que se llaman escáner. Empiezo a ver negritos que bajan al suelo, yo bajo al suelo, suben otra vez, subo otra vez, pasa un policía, pasa la linterna, diciendo: como no os bajéis os cojo y os meto en la cárcel, si os bajáis os soltamos... ahí, amenazando. Entonces, empiezan a bajar algunos, a soltar y cada vez quedamos menos. Al final, llegamos a España yo y un negrito, de ocho o nueve, llegamos dos.

Se puede ver en su relato cómo, en un principio, había cogido un camión para volver a su casa después de haber pasado un día en la playa con su amigo, y acabó llegando a España,

si es que yo he venido por suerte y me alegro de que haya sido así. Lo que te quiero decir es que manda guasa, un hermano mío siempre había querido venir a España y yo que quería volver de la playa, Dios pues me ha traído. Por eso yo estoy agradecido y hay que aprovecharlo. A ver, si me preguntas si quiero venirme a España, claro que quiero venir, yo siempre lo soñaba, cuando tuviera alguna oportunidad...

Y aunque no viniera de manera voluntaria, lo recuerda con agradecimiento,

porque es tontería, cuando tú crees en un sitio de ese ambiente y ves enfrente que tienes Europa, siempre vas a querer ir, porque te dicen que ahí hay mucho más dinero, mucho más futuro y mucha más calidad de vida, aunque yo sea chico y no sepa lo que es el dinero o los lujos, siempre voy a saber que, si hay gente que vive al otro lado y yo no voy a poder ir ahí, es porque ahí hay algo mejor, tú me entiendes. Entonces... siempre soñaba, claro, Europa, Europa...

Tras 15 horas en el camión, ya pasado el amanecer, llegó al puerto de Algeciras. Allí fueron escasos los minutos que pasaron hasta que Oussama fuese trasladado a la comisaría, donde le preguntaron por la edad, el lugar de procedencia, y le hicieron la prueba ósea y, una vez terminado, recuerda que, *en ese mismo día, ya me llevaron a [un] primer centro.*

Asegura que su padre y su madre no sabían nada pues de saberlo *me hubieran matao*. Recuerda cómo se enteraron. Su hermano, quien siempre intentaba ir a España, pasaba los días en el puerto y,

allí había uno cojo que vendía tabaco y ese me vio subir al camión. Cuando pasaron dos días y todos como locos buscándome, preguntando por todo Tánger, el otro se enteró y les dijo que no, que yo ya estaba en España, que me vio subir al camión. Ya se tranquilizaron, lo malo... tardé unos meses en conseguir el teléfono... hasta que yo no vi aquí a un chaval que vivía en el mismo barrio y él les preguntó a sus padres y me dio el contacto. Al principio... menos mal que era por teléfono, sino me daban por muerto porque... ya te digo yo. Tarde o temprano hubiese podido contactar, algún colega, Facebook, pero yo no sabía el teléfono, pero ellos estaban relajados porque a los dos días sabían que yo estaba aquí.

Gracias a aquel hombre que se buscaba su vida en el puerto vendiendo tabaco, su familia pudo enterarse de su paradero y, al menos, pudo estar tranquila. Oussama, por su parte, recuerda aquellos días,

triste, agobiado, lloraba mucho... era un cambio muy radical. Los primeros días muy mal, ya después me fui mentalizando, haciendo actividades, no pensando en nada, adaptándome a la nueva etapa o lo que sea.

Pasaron siete u ocho meses hasta que pudo conseguir un teléfono de contacto con su familia,

con nueve años no sabía yo el número de mi familia, hasta que en algún centro coincidí con un chaval que vivía en mi calle y ya hablaron con mi madre, me dieron el teléfono, y ya mi madre me quería matar por teléfono pero, cuando le dije que estaba bien, quería que me quedara aquí, porque ella sabe que aquí me dan un futuro, me meten en un colegio, no sé qué, y ahí yo estaba robando, vendiendo clínex, pidiendo dinero, metiéndome disolvente... todo el día tirado, en fin, no iba... no iba a llegar a nada bueno, la verdad.

Es consciente, y así lo cuenta, que la ausencia de su familia durante su crianza,

no es normal, *pa'* que nos vamos a engañar, porque... yo que sé, su familia tiene ese cariño, esas cosas... hablando de mí, mucha frialdad, mucha soledad... pero no sé, eso también te hace fuerte porque sabe que los está ayudando y es algo mejor para todos.

En esta situación, pasó sin ver a su familia en España hasta que cumplió la mayoría de edad y pudo volver a su país. Un suceso durante ese tiempo pudo tranquilizarlo,

cuando yo me vine tuve que esperar ya hasta los 18 años, mientras estuve hablando por teléfono, también vino un tío mío que sube mucho a Francia, se acercó al centro de San Roque, me vio, me dijo que mi familia estaba bien... y ya él era como los ojos de ellos, les dijo que yo estaba bien, que me iban a dar futuro tal y tal, y que no quería mi madre que volviese a Marruecos. No los vi a ellos, pero me acerqué un poco a mi tío y ya hasta los 18 que bajé yo.

Asegura que esta serie de experiencias vividas han dejado huella en la construcción de su personalidad,

mi personalidad es muy particular, es por eso, mi trayectoria... todo, yo soy muy desconfiado, calo a la gente por desgracia muy rápido cómo es, soy antisocial, no porque no sepa adaptarme, yo en el tiempo que llevo aquí he disfrutado mucho, no me puedo quejar, pero lo que te quiero decir de mi personalidad, un poco fría, tengo mi objetivo claro, ni quiero hacer amigos, ni quiero perder el tiempo, eso... Te hace tener una personalidad difícil, no nos vamos a engañar, a mí me gustaría estar ahí de cháchara con mis compañeros, no sé qué, pero es que no me apetece, prefiero estar tranquilo, solo, echando un cigarrito, mi musiquita, ¿tú me entiendes? Son pequeños detalles al paso del tiempo de estar tanto tiempo solo en centros, que te salen automáticos, pierdes esas ganas, interés.

Vivencias en los centros de menores

A lo largo de este encuentro, se van realizando ejercicios de memoria y recuerdos, ya que Oussama sentía algunos vacíos sobre la temporalidad y el orden cronológico de los centros por los que había pasado, eso sí, las vivencias sí las recordaba.

El centro donde lo llevó la policía el mismo día que llegó a España era un centro de primera acogida, un tránsito en el que tuvo que pasar por un periodo de adaptación, el cual,

me costó mucho amigo mío, al principio me fugaba, no estaba acostumbrado a acatar órdenes, ni normas, ni nada, en Marruecos yo estaba en la calle todo el día y mi madre ni mi padre me decían nada, fue muy difícil adaptarme a las normas de aquí. Entonces, en cada centro... he vivido una experiencia diferente.

Después de tres meses en este centro de primera acogida, fue trasladado hasta San Roque, a un segundo centro, y ahí ya destaca de su actitud que *ya yo era un golfo, se me iba la pinza, robaba, me escapaba, fumaba...*, por ello, fue trasladado a Cádiz, con la intención de ver si el cambio de contexto, de personal y de compañeros y compañeras generaban un cambio en su actitud. No obstante, Oussama no presentó cambios, continuaba con conductas disruptivas, por lo que, al año, la Junta decidió trasladarlo a un centro de carácter semi-cerrado en el que las normas y las libertades que tienen los chicos y las chicas son más comedidos y determinantes. Este centro se encontraba ubicado en Puerto Real y, de esta etapa, a día de hoy aún contiene en sí ira, rabia y recuerdos dolorosos. Lo explica en las siguientes líneas,

lo único que me llevo, quitando a una educadora, es que los quiero matar todavía, no te voy a mentir. Me han hecho cosas... que todavía hoy lo pienso... y saco lo peor de mí. Por ejemplo, dos personas del centro, como no había castigo ya... que me doliera porque me escapaba siempre, pues... me dejaban en pelota en la habitación, me cortaban mi ropa, me pelaban, me hacían comer suelo²⁴ cada dos por tres... Sí, sí, ese centro es lo que yo llevo lo peor de mí, en los otros... no puedo decir lo mismo, porque eran duros, tú te ponías farruco y te ibas a una habitación acolchada y te dejaban ahí.

Su adaptación aquí tampoco fue favorable, incluso comenzó a fugarse, llegando a Francia. De la vinculación y el afán de Oussama en su trayectoria por llegar a Francia, se hablará en el siguiente apartado²⁵.

²⁴ Hace referencia a las reducciones físicas que se llevan a cabo en los centros de menores cuando los chicos o las chicas presentan conductas disruptivas que, según se determina, no se pueden mediar a través del diálogo.

²⁵ Véase “Mil y una identidad”.

Tras su estancia en el centro de Puerto Real, su paréntesis en Francia y su vuelta a la provincia de Cádiz, decidieron trasladarlo a un Centro de Tratamiento Temporal (CTT), un centro cerrado del que recuerda,

ese ya era... un poco más chungo. Ese centro es donde más aprendí, donde más he llevado la mejor experiencia y mira que era el más duro de todos, ya te digo... el primer mes tenía que estar en observación, ya iba al colegio, salíamos acompañados con los educadores un ratito y ya en la última fase, te dejaban un ratito en el pueblo tú solo y te recogían, y ahí me fugué cuatro meses a Francia de nuevo... y luego a la vuelta cuando me porté bien, me volvieron a mandar al centro de Cádiz otra vez.

De este centro afirma que, a pesar de las exigencias, las normas y las responsabilidades con las que tenía que cumplir en su día a día, aprendió mucho gracias a la presencia de dos educadores que recuerda con cariño. Tras la vuelta de su segunda fuga a Francia, le dieron la oportunidad de volver al centro de Cádiz, en el que estuvo en tercer lugar después de San Roque. *Ahí cumplí la mayoría de edad y ya está, tendría 16 años y medio cuando llegué y asegura, era básico, de monjitas, como una casa, ahí era culpa mía, yo me escapaba, no quería centros y quería libertad.*

Su tránsito por los centros de menores, con idas y venidas, las resume con las siguientes palabras,

al principio en la etapa del centro, Dani, que era menor de edad, tenía los privilegios básicos acorde a un chico de mi edad. Me daban 3 o 4 euros a la semana de paga, iba al colegio, pero sí, al principio me costó adaptarme, tú ya me entiendes, un chaval recién venido de Marruecos que ... no era un golfo, pero Marruecos ya ves, tenía una libertad que no se podía tener aquí en España, tú me entiendes, entonces pues ya... después de que me llevaran a Cádiz sí era un poco gamberro, no te voy a mentir. Tenía un poco la mano larga, me escapaba, no iba al colegio y ya... pues después me pasaron a otro centro y así.

Pero, ¿se produce un cambio de actitud en un joven rebelde que, por encima de todo, busca su libertad?,

pues... si te digo la verdad, cuando ya me faltaba poco para cumplir los 18 y ya coincidí con la trabajadora social del centro de Cádiz. Ella me ayudó muchísimo en todos los aspectos, era diferente. Entonces, a los 17 cuando yo ya estaba en ese centro, que aun así hice algunas tonterías por ser un mierda, pero... ya ahí

cambié el chip. Dije en mi cabeza, voy a cumplir los 18, me voy a ver solo ... y ya ahí la cosa no es un castigo de una habitación, ya es ir a la cárcel y lo pagas sí o sí. Entonces, con ese miedo, la trabajadora social y las monjitas, cambié el chip totalmente.

En este sentido, comenta que su cambio de actitud fue promovido por el miedo de llegar a la edad adulta sin tener recursos, y con la posibilidad de ir a prisión si cometía algún delito.

En líneas generales, aporta reflexiones genéricas de los centros de menores como institución,

un centro en sí es una mierda, es como una cárcel para menores, al fin y al cabo, te privan de tus cosas y te dan lo básico, hay normas... Sin embargo, en el CTT y en Cádiz, te hacían un comportamiento que te hacían sentir que no estabas en el centro, te trataban como una familia, ¿tú me entiendes? Entonces, ahí la cosa cambia, yo estaba ahí con algunos educadores o la trabajadora social que te he dicho, de bromas, jugando... y a mí se me olvidaba que estaba en el centro. Eso sí me lo llevo muy positivamente la verdad, pero lo que es el centro en sí, las normas... no sé, a lo mejor yo he sido tonto y no he aprendido lo suficiente, pero... no... no me llevé muchas cosas nuevas. Las poquitas personas que hacían su trabajo con mucho cariño, fueron lo que han marcado la diferencia en mi paso en el centro, la verdad, sino... difícil.

Como adulto, se replantea su visión,

ahora mismo, que soy un poco más consciente y más mayor, veo que sí, que las normas sirven a la hora de la verdad para educarte, para hacerte ir por buen camino y valorar lo bueno y lo malo, hasta ahí estoy de acuerdo. Pero vuelvo a lo mismo, hay a veces personas que hacen un trabajo de una manera que tú te nublás y no ves nada, ni lo bueno ni lo malo, solo lo ves todo negro, ¿tú me entiendes? Tú me dirás a mí... yo por lo menos, no he sido uno de los que más ha salido escaldado, como quien dice, yo he conocido chavales... que estaban en la habitación encerrado casi todos los días, tú me entiendes, y cantaban solos, hablaban solos, se volvían locos, ¿tú me entiendes? Entonces creo, que eso tampoco es tan bueno, ahí me pilla la verdad.

De su trayectoria por centros de menores, habla sobre su relación con las personas profesionales que trabajan en ellos. Por un lado, hace alusión a los educadores y las educadoras y, por otro, a las personas dedicadas a la psicología y al trabajo social (de esta última ya hacía especial alusión positiva en líneas anteriores a la trabajadora

social del centro de Cádiz). Así describe su percepción sobre los educadores y las educadoras,

en los centros de 10 educadores, quitando a 2 o 3 que lo hacen de corazón, y te hacían sentir como que no estabas en el centro, los otros... venían por puro trabajo Dani, eh parecía que les gustaba reducirte y ponerte en el suelo, parecía que les gustaba, venían con una mala hostia... parecía que estaban amargados con sus vidas, entonces... yo de esa gente no te puedo decir nada bueno, ni que he aprendido.

Del mismo modo, comenta que, cuando presentaba conductas disruptivas, encontraba algunas diferencias en las intervenciones de los educadores y las educadoras,

si te tocaba alguna educadora que recuerdo buena, te llevaba, hablaba contigo, te tranquilizaba y te hacía entrar en razón. Otros utilizaban la fuerza y después, o te relajas o te relajas, y no tienes donde escoger, no había más alternativa, la verdad.

Y, ante las situaciones en las que describe cómo usaban la fuerza, asegura que sentía que,

no tenía a nadie que recurrir porque eh..., los educadores, tú lo sabrás mejor que yo, ellos se rigen por la Junta de Andalucía, y yo la Junta de Andalucía, la que me llevaba a mí se llevaba muy bien con todos y les daba la razón a todos, entonces...no tenía dónde ir a quejarme y menos con la edad que yo tenía. Lo que decía el educador era lo que mandaba, no tenía a quién recurrir y menos estando solo aquí en España.

Respecto al papel de la psicología y el trabajo social,

había en todos los centros una trabajadora social, en el CTT había una muy buena que hablaba contigo, a lo mejor, una vez a la semana o cada dos semanas, y... te preguntaba qué te pasaba y tal, eso sí, te ayuda un poco, pero, al fin y al cabo, la trabajadora social tampoco podía hacer mucho, tú sigues en la misma situación, y cuando una persona está en una habitación metida lo único que se le ocurre son cosas malas, ya puede venir la psicóloga o quien tú quieras. Pero sí, el trabajo de la psicóloga o la trabajadora social sí te digo yo que era fundamental, la verdad.

Alude en este caso a los momentos de soledad, castigo o aislamiento que sentía cuando estaba en su habitación y cómo esas medidas que tomaban con él promovían ideas, según indica, *malas*.

En cuanto a la convivencia con sus compañeros y compañeras en los centros, narra que,

en el día a día con los compañeros hacíamos bromas, echábamos risas, quitando algún conflicto que otro, ha ido bien, al fin y al cabo, los que estamos al día a día juntos somos los compañeros, entonces... si estás ahí amargado y no haces nada, se te hace más largo. Por ejemplo, yo recuerdo que, en Puerto Real, como yo llegué... eran grandes casi todos, tenían otros horarios, otras rutinas, entonces... ahí sí duele, ahí sí lo notas. Pero, por ejemplo, en el CTT que estábamos todos, bajábamos al comedor juntos, jugábamos juntos, íbamos al colegio juntos, estábamos de broma todo el día, metiéndonos el uno con el otro, en fin, lo normal. En Cádiz, era más liberal, cada uno un poco más a su bola, gente de todas las edades, entonces... bien, en ese aspecto bien, la verdad.

De estos años de vivencias en España, en cuanto a su etapa educativa en el colegio y en el instituto, no habla de manera concreta y cronológica sobre su trayectoria, pero la describe así,

quitando la última etapa mía que estuve en Cádiz en el instituto de Chiclana que ahí me endemonié con mi tutora porque... en fin, yo me escaqueaba para echarme mi cigarro y me tenía como la oveja negra, entonces... suspendí, me echaba, me tenía la cruz echada. Pero todo lo demás... tengo hasta diplomas en la casa y papeles, que dicen este niño se ha adaptado, se ha socializado, se ha integrado muy bien en el curso escolar tal y la verdad que me llevé muy bien, he tenido por suerte tutora en Benalup súper buena, que me ayudaba mucho, en Puerto Real también, ahí fue más bien por mi culpa, ahí a los profesores no tengo nada que reprochar, quitando al de Chiclana, sí, esa sí. Con los compañeros la gran mayoría me han aceptado como era, yo me he hecho de querer, ellos se han hecho de querer y todos *pa'lante*, eh, pero... algún compañero, alguna oveja negra siempre hay, que dice uh este de centro, este me va a robar, este me va a hacer algo, te deja de lado... y eso pues duele también Dani, amigo mío, la verdad.

Se puede ver en sus palabras cómo haberse sentido desplazado o discriminado había calado profundamente, generando dolor. Al respecto asegura que,

eso te duele muchísimo y te hace sacar lo peor Dani, porque ya uno que lleva arrastrando estando en el centro, para que ahora, uno de tu clase te discrimine por estar en un centro... o le tenías que pegar o hacerle una tontería o algo, la verdad. Te hace sacar lo peor de ti, y eso duele Dani, que te discriminen por no hacer nada malo, no sé, dímelo tú, a lo mejor, me equivoco.

Mil y una identidad

A lo largo de este apartado se habla de sus fugas a Francia, que tuvieron lugar durante su estancia en centros en la provincia de Cádiz. Me preguntaba por qué su afán de viajar a Francia, ¿cuál era el motivo?, ¿por qué lo hacía?,

porque, amigo mío, todo el marroquí que viene aquí a España, sabe perfectamente que con más arriba que vaya, las cosas son un poco mejor. No es que esté diciendo que aquí en España te traten mal, al revés, para mí es el primer país donde ayudan al inmigrante y son solidarios, pero yo quería ir a Francia para empezar de nuevo, quería, quería tener otra vida, mentí en el nombre, en la edad, en todo, porque ya... sabiendo la racha que llevaba en los centros y todo, yo salía en negro de aquí, yo quería empezar de nuevo... Entonces, fui a Francia, la primera vez fue un mes y a la aventura, a ver qué pasa tal. Recuerdo que, incluso la señora de la Junta de Andalucía, una vez contacté con ella desde Burdeos, en Francia, que es una ciudad que está un poco al centro, claro... yo fui a un sitio de inmigrantes para que me ayudaran, y contactaron y le dije que era de aquí y me dijo vuelve. Ya la segunda vez, era yo un poco más grande, tenía casi 15 años e iba con la misma mentalidad: mentir en nombre, en la edad, me metieron en un centro... y no me quedé, sinceramente, porque en Francia y en Alemania, el tema de los papeles no era como aquí, ahí... es todo mucho más lento y, en fin, son más desconfiados y es otro rollo.

Con un acto de reflexión, tomó consciencia de la trayectoria que, hasta ahora, había llevado en los centros de menores, caracterizada por las fugas, las reducciones físicas y la rebeldía, entre otros. Así fueron dos los intentos de huir a Francia para comenzar una nueva vida y una nueva identidad, pero, finalmente, obtener los papeles en España le parecía más factible, por lo que volvió. Además, también pudo encontrar diferencias entre los centros de un país y otro,

mucha diferencia, te digo por qué. Porque en Francia cuando yo estuve en el centro, te daban más paga, en ese aspecto sí, ibas al instituto, tenías todo lo básico, sanidad y todo ese rollo, pero... el rollo de ahí no era como en España, en fin, la comida era mucho más mala, comían a otro horario, mucho más frío, los

papeles tardabas mucho en conseguirlo, ¿tú me entiendes? Entonces, ese aspecto pues ya decidí volver, para no perder la antigüedad y poder conseguir la nacionalidad, y no empezar de nuevo. Ese es el problema, pero los centros, al fin y al cabo, son similares, lo único que allí son más fríos, más raros, comen como el culo... En fin, pero más o menos el mismo sistema. Allí, centros cerrados y eso no había tanto, no sé si me explico, ahí ayudaban más y trabajaban mucho más con cada niño. Con cada niño había un proceso selectivo para ese niño, y a lo mejor venía una persona solo a hablar contigo dos o tres veces a la semana, la verdad que sí, en ese aspecto sí.

¿Cómo un niño, que está en un centro y es menor de edad, llega hasta Francia de forma desapercibida?

fui la primera vez desde Jerez que salía un autobús que tardaba casi 16 horas, y me colé las dos veces. Una vez me colé cuando ya el hombre baja a la ventanilla a llevar todos los tickets, me metí y me senté como tumbado en el sitio de atrás y ya, a mitad de camino, entre que yo estaba hablando con una sevillana y escuchándome medio autobús, pues se dieron cuenta y el chófer dijo de parar y bajarme, pero con la sevillana hablando con el chófer y todo, me dejó seguir. Ahí me salió bien la jugada. La segunda vez fue desde Algeciras, y me pillaron poco antes de llegar, por la zona de Bilbao, ya me bajé y seguí yo por el topo, que le dicen allí, que es el metro, el metro no, el tren ese que va por las ciudades. Ya crucé la frontera de Hendaya, de ahí me colé en el tren hasta Bourdeaux, de ahí a París... y en Francia Dani, es otro rollo, no es como aquí. Si ahí tú por ejemplo entras a un tren, hasta que el tren no esté en marcha y te dice el hombre: "Excuse moi, monsieur, donnez-moi le billet s'il vous plaît" eh dame el ticket, no sé qué, yo le dije que no tengo ticket y ahí ya, si tú eras menor de edad, lo que hacía el hombre era llamar a la policía en la próxima estación. Si le decías que eras mayor de edad, te daba una multa con los datos que le hayas dado, y como yo puse tres nombres falsos, habré tenido más de tres mil multas, ¿tú me entiendes? Pero si llamaban a la policía, Francia es otro rollo, si te meten en un centro es muy parecido a aquí, pero les cuesta mucho más meterte en un centro y darte esas ayudas. Ahí como tienen más problemas, a los inmigrantes así que vienen los cogen y aunque se hayan colado en el tren... como estés cerca del País Vasco de la frontera, que lo que hacen es devolverte a San Sebastián, y ya en San Sebastián te llevan a un centro de negritos y todo y te escapas o te quedas, como tú quieras. Pero en Francia, no pierden tanto tiempo la policía con los inmigrantes, muchas veces te cogen, te llevan a comisaría y te sueltan otra vez, eso si te pillan un poco ya alejado de la frontera. No sé si me entiendes.

Desde otra mirada, ahora adulto e independiente, extrae algunas conclusiones acerca de su tránsito por los centros de menores,

ahora que tengo dos dedos de frente lo que cambiaría es eso, lo que te digo, yo he coincidido con educadores que te hacían sentir como que estaba en su casa y he estado con educadores que eran los típicos que venían a echar su turno e irse y le sudabas la polla, con perdón de la palabra, y venían amargados de sus casas. En Benalup había 3 o 4 que sí tenían problemas con sus parejas y a la mínima que hacías, pues lo pagaban contigo. Entonces, yo soy de los que piensan que no hay que mezclar la vida personal con lo profesional, eso es lo único que cambiaría. Y... en fin, tener un poco más de tacto, saber trabajar con las necesidades que necesita cada uno, porque tú a mí metiéndome en una habitación 15 días, saliendo solo una hora a ver la televisión al día en pelotas, como comprenderás, no vas a sacar nada bueno de esa persona, vas a sacar lo peor de sí, y a la hora de la verdad, hoy en día, tantos inmigrantes hacen lo que hacen porque no lo ayudan, lo empeoran. No te estoy diciendo que, si haces algo malo, te feliciten o te den privilegios, al revés, si te tienen que castigar te castigan, pero hay castigos que te vuelven loco. Tú en una habitación metido todo el día, sin salir... te vuelves majara perdido, te vuelvo a repetir, que yo he coincidido con amigos míos en Benalup, amigos no, compañeros, que... que los escuchaba hablar solos, que vinieron bien y salieron peor, uno que le decíamos Badrha, que volvió tres veces al CTT y cada vez que salía se iba peor, otro que lo han devuelto a Marruecos y salió del centro... era súper bueno. Porque los castigos, quitando el 20% del 100% yo los cambiaría, no sé, en fin. Nadie... acaba haciendo las cosas que hace por hacer, no sé... yo muchas veces he salido con una amargura que he dicho, me la suda ya todo, es que mejor morirme, tú me entiendes, porque perdías esa ilusión, perdías todas esas ganas, y te vuelvo a repetir, yo lo que cambiaría a día de hoy sería esas dos cosas, una... contratar a gente que hagan su trabajo de verdad, que lo sientan de verdad y les guste ayudar y... quitar algunos castigos como los que te he dicho, ¿cómo es normal que a mí en Puerto Real me cojan y me rapen la cabeza porque ningún castigo me doliera? Que sí, que yo me puedo escapar siempre, pero tú no me puedes coger y raparme la cabeza, romper mi ropa... porque sabes que es lo único que me gustaba y tenerme ahí en una habitación, con una hora al día... qué va... de hecho es lo que te he dicho, llevo unos recuerdos de dos personas de ese centro que te juro que el día que lo vea no sé cómo voy a reaccionar, no lo sé.

A nivel emocional, señala que,

lo peor que he sabido gestionar ha sido el tema de la soledad, de la familia lejana, porque quieras o no, aunque haya educadores buenos y que te traten bien como

su niño, al fin y al cabo estás lejos de tu familia, entonces... ese remordimiento lo llevas contigo, y lo llevo hasta día de hoy, por decirte que llevo tres años sin bajar a Marruecos y tengo 23, duele muchísimo y te hace acostumbrarte de una manera... muy fría, muy rara, no... no vas a ser como un niño de aquí que ha estado escolarizado, que ha estado atendido, ¿tú me entiendes? Ves las cosas de otra manera, yo hoy en día... se me ocurren algunas veces unas cosas y digo... pero qué pasa que estoy *zumbao* *perdío* o qué pasa, y eso es de tanta soledad, tanta soledad que se pega uno consigo mismo y, al fin y al cabo, te hace ser así.

El tránsito a la vida adulta

Oussama, al cumplir sus 17 años, comenzó a sentir miedo ante la nueva situación desconocida a la que se debía enfrentar, la vida adulta,

ahí ya... esa sensación que me entraba, ese malestar... era el miedo de enfrentarme a la vida, solo, en fin, y... eso era lo principal, ese miedo. Y ya *po'* la típica paranoia del día a día. De saber a lo mejor, cómo voy a afrontar esa vida de adulto, cómo me va a ir, no sé qué...

En este momento, los recursos, las ayudas y el apoyo emocional que recuerda por el centro con la intención de contrarrestar esos miedos y esas preocupaciones quedan reflejados en el siguiente relato,

me acuerdo muy bien que en ese centro estaban muy cabreados conmigo, es verdad que la había cagado yo por mi parte y no... no me estoy excusando, pero... lo que te quiero decir, no contaba con esa ayuda. Yo sabía, a lo mejor, que de 18 a 21 si tú quieres y te portas bien, tienes un centro de adulto o... el nombre no sé cómo es, pero tienes esa posibilidad, que viene un educador a verte algún día a la semana, no sé qué, haces cursos... y yo no quería esa opción Dani, no te voy a mentir. Yo soy un pájaro, me gusta volar, yo pensaba que a los 18 quería volar y sabía que me la iba a tener que buscar yo solo contando con un poco de dinero que te da la junta al salir, de lo que vas acumulando, a lo mejor 1000, 800 o 700, ya yo contaba con eso nada más, no quería que me ayudaran, ni quería estar en un centro después de haber estado 8 o 9 años en centros. Yo siempre he tenido el pequeño defecto, de que me gusta volar, ir, probar, conocer sitios diferentes, no me gusta que me manden, no me gusta... a ver, hay que cumplir normas, a ver si me entiendes... que no me gusta cumplir normas, no me gustan las órdenes, en fin.

Como se puede apreciar, ansiaba su libertad. Una personalidad que lo envuelve en sí mismo, huyendo de ataduras, responsabilidades o compromisos que puedan ligarlo a un contexto de manera más permanente. Busca viajar, conocer, explorar, pero... renunciando a los recursos que le ofrecían a su mayoría de edad y con su familia en otro país, ¿cómo afrontó ese presente independiente? Se abre aquí un camino en su vida laboral,

lo primero que comencé fueron las prácticas, había uno de Cádiz, que tiene comedor, algunos bares en la facultad, no me acuerdo cuál era, ciencias y no sé qué, al lado de la Caleta y en el campus de Puerto Real en la de educación. En esas dos estuve, tenía varios sitios y estuve unos meses con él y muy contento, y él también la verdad, y ya a partir de ahí empecé probando cositas, que si el H&M, en la construcción de peón, en el DÍA o de camarero, probando.

Con esas experiencias laborales, probando en un lugar y en otro, a la vez que iba aprendiendo y desenvolviéndose en diferentes oficios, Oussama obtenía su propio sustento económico y vivía, en primer lugar, en pisos compartidos por una cantidad de 250 o 300 euros. Situación en la que, a día de hoy, a pesar de haber ido cambiando de contexto geográfico y trabajos, sigue viviendo. Habla muy bien sobre su constancia, su capacidad de trabajar,

en el tema trabajo Dani, en el tema trabajo... he de reconocer una cosa, no sé si es porque se me ha pegado de mi padre o algo, pero eso es lo único que cumplo siempre, en el tema trabajo... tengo sangre caliente y me muevo y trabajo, da igual las horas o lo que tú quieras. En muchas cosas soy, a lo mejor... he fracasado, pero en eso lo he llevado y lo llevo muy bien gracias a Dios, siempre me ha gustado el trabajo y he entendido que gira todo sobre el trabajo, si tú no trabajas no tienes dinero, nadie te da nada... ¿qué vas a estar en la calle? Entonces, ha sido algo obligado, algo que entendí antes de salir del centro.

Sin embargo, a pesar de considerarse un buen trabajador, cuenta que no siempre ha sido fácil para él encontrar trabajo; ha tenido dificultades,

y lo sigo teniendo. Yo he tenido un problema cuando salí, no sé por qué, pero siempre... cuando he ido a buscar curro, a lo mejor, yendo yo en persona, mostrándome interés... no sé qué, lo he tenido muy complicado mucho. No sé si es que la gente, a la gente de fuera le tienen miedo o... no confían, llámalo x, lo que tú quieras entender, siempre me ha ido bien cuando he conocido a alguien que tienen enchufes y entonces le han hablado bien, le han dicho mira... conozco

a este chavalito y curra bien. Ahí cuando ya me han visto trabajar y me han probado, ahí ya se callan y muy contentos conmigo, pero de primeras Dani... cuesta mucho, mucho. No quiero decirte por qué, porque no lo sé, la verdad, no sé... estar con gente diferente o, en fin, no lo sé, la verdad, pero eso sí me ha costado mucho siempre. Me ha ido bien por enchufes y me han dado para probar y le he gustado y se han quedado conmigo, pero así de primeras... cuesta muchísimo.

Cosa que no le ayuda en su autoestima y desarrollo personal, porque lo hace sentir,

pues una puta mierda, es una puta mierda. De hecho, aquí donde estoy, cuando yo llegué me quedé *tirao* en la autopista, se me pinchó la rueda del coche... vine lleno de grasa y ni siquiera se levantaron a saludar, estaban cenando ahí. Y hoy en día, están... me tienen un montón de aprecio, están súper contentos y con perdón de la palabra "me comen los huevos", pero yo soy realista... cuando vine, madre mía, joder.

Como última reflexión asegura que, a pesar de haber estado trabajando desde que salió del centro hasta actualmente, con 23 años, en el tema estudios,

estoy un poco decepcionado, porque desde que salí me he visto solo, sin nadie que me aconseje, que me diga mira Oussama, si esto te va a ir mejor no sé qué, y ya pues me he centrado solo en el trabajo, y no me gusta la verdad.

Nada me ata

Su afán: conocer el mundo, trabajar, crecer y explorar a la vez, *matar dos pájaros de un tiro*,

a ver, yo... te cuento, a ver cómo te lo puedo explicar para que tú me entiendas. Yo, aun cuando estaba en el centro, ya en la cabeza mía yo tenía entendido... que aquí como no tengo familia, no tengo ni un compromiso... ya intento matar dos pájaros de un tiro. Por ejemplo, ahora estoy aquí, aquí yo nunca he tenido nada que me trajese aquí, si mañana suena el teléfono y me ofrecen algo mejor, salgo *escopeteao*. ¿Por qué? Porque ya que estoy aquí, aprovecho ese punto que te he dicho antes, no tengo compromiso, no tengo ninguna pareja, hijos, familia aquí, están en Marruecos. Entonces, me gustaría aprovechar dentro de lo malo, eso. Si me sale un trabajo en Francia, me voy a Francia, conozco el país, eh... conozco la cultura, trabajo, hago dinero y estoy matando varios pájaros de un tiro, ¿me entiendes? Yo soy una persona curiosa, me gusta ir mirando cosas diferentes, probar cosas diferentes, al fin y al cabo, la vida es eso, no sé.

Menciona el tema de las relaciones de pareja,

hombre, yo es verdad que tengo mi propia ideología y... no sé si eso me afecta o no. Pero yo... desde hace mucho tiempo he llegado a la conclusión, de que prefiero conseguir los objetivos míos, conseguir alguna cosa que para mí es muy importante y ya después, compartir mi vida con mi media naranja, alguna persona que lo conozca, pero ahora mismo lo veo una pérdida de tiempo Dani, no sé si es que estoy loco o equivocado, yo he estado con personas que me han enseñado y he estado súper bien, pero también he estado estancado, cuando yo estoy con alguien y me gusta, no tengo la mente asesina que tengo cuando estoy solo, ¿tú me entiendes?, ni avanzo, mucho menos que cuando estoy con alguien, estás de esa forma tortolito, enamorado viviendo el amor, que es muy bonito y lo que tú quieras, pero... yo prefiero traer a mi hermana, conseguir la nacionalidad, ir a Francia a Suiza, trabajar de montador, hacer pasta y no tener que ser un esclavo ni trabajar para nadie, hacer algo mío. Por supuesto que me gustaría enamorarme, tener hijos...

Y así concluye este tema remarcando su prioridad, no sin aparecer problemas con los que se encuentra actualmente,

si te digo la verdad, de corazón, ahora mi prioridad aparte de conseguir el tema de la nacionalidad, ahorrar un poco y subirme *pa'riba* a currar, también de cambiar un poco Dani, porque... llevo aquí un año y estoy siendo un Oussama. irreconocible eh, te lo juro, estoy tocando más fondo que nunca... y es culpa mía eh, pero he llegado a la conclusión que... de aquí a un mes o dos, me quiero ir de aquí y no, estoy yendo *pa'bajo*.

El punto débil (su relación con la droga)

¿Por qué Oussama se siente tocando fondo?, ¿cuál es su preocupación?

tocando fondo porque estoy metido en un bar todos los días, viendo gente que le mucha mucho la droga... y yo tengo ese punto débil Dani, yo me dejo llevar muy rápido, veo a alguien hacer algo siempre no sé qué, no sé qué... y, al final, caigo yo también y no estoy orgulloso, qué va, qué va. Solo tengo yo la culpa, eso está claro, pero también... hasta que no arregle el tema del pasaporte y alguna cosa, ¿dónde puedo ir? Es que... estoy amarrado también, como quien dice. Si fuera por mí, me hubiese ido hace tiempo.

Recientemente, Oussama ha tenido problemas con su pasaporte, ya que no pudo renovarlo por no tener poder adquisitivo para hacerlo. Por ello contactó con unas

personas de los Servicios Sociales del ayuntamiento del pueblo en el que está en la actualidad,

sí, hablé con ella, una de aquí del ayuntamiento que me dijo que tenía la ayuda, no sé qué, me iba a echar una mano, pero... me ha dado largas, ni me ha contestado, ni la he vuelto a ver, en fin. Ahora obviamente yo estoy currando, no voy a pedirle esa ayuda, espero a final de mes cuando cobre y puedo arreglar los papeles, pero sí... me dio un poco de largas y al final nada, pero bueno.

Esto le genera nuevas situaciones de estrés a las que debe enfrentarse,

me da miedo, estrés, muchas paranoias, te comes la cabeza... a lo mejor no sabes cómo te van a salir las cosas, pero tentando a la suerte, no te voy a mentir. A veces, me agobio tanto, me como la cabeza conmigo mismo, pero qué va a ser de mí, qué va a pasar mañana... y a quién vas a recurrir, ¿a tu familia en Marruecos?, que es pobre y tiene menos dinero que tú, ¿amigos?, no hay amigos, amigo mío, y tú lo sabes, entonces pues... uno intenta llevarlo como puede, lo pasa mal, pero bueno...

Le pregunto entonces acerca de las amistades, sus vínculos sociales en su actual lugar de residencia,

yo últimamente, no sé por qué, pero me he vuelto más frío, más antisocial y lo único que me hace estar en mi zona de confort es cuando estoy en la habitación, me pongo los cascos... me pongo un porrito y es la única manera de que me sienta un poco libre y tranquilo, y me da mucha pena, pero es la verdad.

Y para él las amistades,

son conveniencias Dani, van... porque les conviene, pero... hombre, no es todo, es algunos buenos y el resto como te digo, pero me aburre escuchar tonterías y aparte que yo, cuando veo a una persona, ya veo de qué pie cojea... lo veo venir, y eso a veces no es bueno, ¿sabes? Porque digo... cómo voy a estar malgastando el tiempo con esta persona si no me apetece ni me interesa nada lo que me dice, prefiero estar solo, escuchando musiquita, que así me relajo, me pongo a pensar y por lo menos...

Concluye contando que a día de hoy tiene algunos contactos de educadores y educadoras, o incluso algún compañero o compañera con quienes ha compartido centro, pero su relación es esporádica, si se da el encuentro *porque para el teléfono soy un pasota, no hablo a penas ni con la familia, imagínate,*

yo hablo una vez a la semana por video llamada con mi madre, mi hermana, les pregunto cómo están... y les doy larga, porque claro, ellos quieren que baje ya, pero... yo les digo que, hasta diciembre, enero no puedo. Encima el tema del pasaporte... lo tengo en contra. Pero sí, hablo con ellos y están bien gracias a Dios, pero hablo poco.

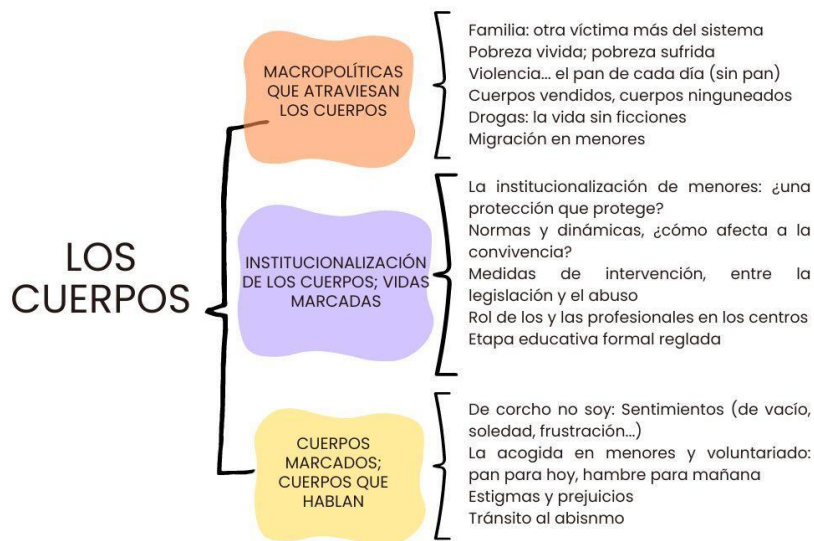
CAPÍTULO 5. ¿DÓNDE NOS SITÚAN LAS PALABRAS?

A lo largo de este capítulo, se procede a analizar los aspectos que atraviesan la vida de las cuatro personas participantes: Manuel, Pedro, Yaneisy y Oussama; personas cuyas vidas tienen algo en común: su tránsito por centros de menores. Este análisis tiene lugar una vez expuestas las historias de vida de manera individual, con un carácter descriptivo, manteniendo y respetando la palabra de cada una de las personas participantes. Es en este apartado donde se cruzan los aspectos comunes que confluyen en las historias. De este modo, se establecen categorías de análisis que coexisten en todas las historias, así como otras que se establecen por su relevancia y presencia en algunas de las historias.

Para abordar este capítulo, las categorías que se establecen serán estructuradas en tres bloques: a) Macropolíticas que atraviesan los cuerpos; b) La institucionalización de los cuerpos, y c) Cuerpos marcados; cuerpos que hablan. Tomamos el cuerpo como elemento común porque se no puede comprender las realidades fuera del mismo, porque los cuerpos son los territorios en los que esas vidas vividas experimentan las desigualdades, las injusticias, etc. Cuerpos en el sentido de existir, en cuanto a que el ser humano es aquello que percibe, que siente. En el “yo” que reside y se crea en el cuerpo, el que posibilita la constitución del sujeto (Le Breton, 2002). De acuerdo a esta estructuración, el análisis quedaría de la siguiente forma (figura 2):

Figura 2

Estructuración de las categorías



Fuente: Elaboración propia.

Dado que las palabras de las personas participantes deben tomar presencia en este espacio, sus testimonios serán indicados atendiendo la siguiente codificación en función de la persona a la que se haga alusión:

- 1) En el caso de los menores y la menor: (Nombre de la participante, nº de entrevista/nº de página de la transcripción). Por ejemplo: (Manuel, 1/4), es decir, fragmento relativo a la palabra de Manuel, en su primera entrevista, encontrándose en la página 4 de su transcripción.
- 2) En el caso de las personas profesionales que trabajan en centros de protección de menores, como se cuenta con un total de tres participantes, Enrique, Lola y Carla, se citará de la siguiente forma: (Nombre, nº de página de la transcripción). Por ejemplo: (Enrique, 3).

5.1. Macropolíticas que atraviesan los cuerpos

5.1.1. Familia: otra víctima más del sistema

La familia es el primer agente de socialización que los niños y las niñas tienen al nacer, es en esta donde se generan los primeros vínculos sociales y la transmisión de valores, cuidados y atención que influyen en sus infancias. Una unidad familiar se

conforma de una red de afectos, valores y sentimientos donde los niños y las niñas se desarrollan, dándoles a conocer los derechos y los deberes que tienen como persona (Espinoza, 2015). En cambio, esto no siempre es así.

Las condiciones sociales y económicas de la sociedad actual, impregnada por un capitalismo salvaje, imposibilita el bienestar común que se persigue con la intención de que todas las personas puedan vivir de manera digna, dificultando un modelo de sociedad en el que estas puedan ser partícipes de las dinámicas sociales, viéndose satisfechos y ejercidos los derechos humanos en sus vidas. En este sentido, el modelo social actual de índole neoliberal deja al descubierto y al desamparo las necesidades de muchas personas y colectivos, de manera contrapuesta al ideal del bienestar común. Como consecuencia, las familias de las personas participantes han sido víctimas del sistema, de igual modo que lo son sus hijos e hijas.

Estas realidades vividas, que perjudican las condiciones de vida de las personas familiares de los menores y la menor protagonistas de las historias de vida, han hecho que se presenten como familias disfuncionales, viéndose incapacitadas para garantizar la calidad de vida y/o la satisfacción de las necesidades de sus hijos e hijas, e incluso de ellos mismos y ellas mismas como personas adultas. Por familia disfuncional, se establece que es “aquella que incumple con las funciones básicas de la familia: económica, biológica, educativa, espiritual y cultura, por lo que no promueve el desarrollo favorable de todos sus integrantes” (Espinoza, 2015 en Aranguren et al., 2023, p. 25). Las historias de vida dan presencia en estas familias a situaciones o factores de riesgo, como el consumo de drogas, la pobreza sufrida que imposibilita satisfacer las necesidades básicas, la violencia intrafamiliar o la presencia de alguna enfermedad mental desencadenada por el consumo desmesurado de estupefacientes. En este sentido, lo expuesto toma voz en la palabra de Manuel quien, respecto a las familias, asegura que: “siempre lo digo, los niños son víctimas, hay que trabajar con los padres y no se trabaja con los padres. Los padres están destrozados” (Manuel, 2/3). Sus palabras manifiestan que las figuras parentales y maternas también se encuentran en una situación de vulnerabilidad y dificultad, de sufrimiento y de desamparo por el sistema. De este modo, desde la visión profesional, Carla, afirma que sus niños y niñas, proceden de,

familias desestructuradas todos, todos, o sea, los míos, todos. Bueno, los menas, los extranjeros... pero bueno, al final yo siempre lo digo, un menor que se separa de su familia, ellos tienen una cultura diferente, yo lo sé, pero un menor que se separa de su familia, que elige romper con todo, cruzar y pasar adversidades, hasta qué punto está viviendo en un entorno seguro, ¿tú me entiendes? Pero al final todos vienen del mismo entorno, de familias desestructuradas, aunque suene a *topicazo*. (Carla, 3)

Toma especial interés en la intervención con estas infancias y en la práctica de conocer, comprender y ayudar a estos niños y estas niñas la acción de mirar. Mirar con el sentido de ver qué *hay dentro* de ellos y ellas, con la intención de conocer y comprender más allá de una simple respuesta o un mal día, saber cuáles son sus miedos, qué necesitan y cómo se les puede ayudar para darles esa protección que este sistema lleva intrínseco en su nombre (“centro de protección”). Aquí toma especial protagonismo el papel de la familia, ya que, según Enrique,

un niño con apoyo familiar tiene muchas más posibilidades de éxito, y de... recuperación, entre comillas, que si no tiene ningún apoyo. El trabajo con la familia es... si la familia colabora con el tratamiento, es decir, si colabora asistiendo a las sesiones, respetando los horarios de visita, es decir, que vengan, porque normalmente no vienen muchas veces. El que ese chaval eh... tenga posibilidad de reinserción es mucho, es bestial que cuando no existe. (Enrique, 8)

En cuanto a las vivencias familiares de las personas participantes se ven dañadas por la sociedad en la que viven. Pedro asegura que su madre no les “ponía límites ningunos y nos empezamos a exceder en todo. En plan, no hacíamos nada en la casa, no íbamos al instituto; no obedecíamos a mi madre, estábamos hasta las 5 o 6 de la mañana en la calle, hacíamos lo que nos daba la gana” (Pedro, 2/1). En su caso, con respecto a su madre existe un factor determinante que influye en esta ausencia de límites, ya que padece una enfermedad mental (esquizofrenia), una circunstancia que explica -aunque no lo justifique- el hecho de que pudieran hacer lo que quisieran. Es la ausencia de un referente que les ayude a comprender las dinámicas que redundan en la construcción del bienestar individual y de la unidad familiar como él mismo detalla durante las entrevistas, la enfermedad de su madre afectaba a la crianza que daba a su hijo e hijas, ya que no le permitía, como dice, poner límites.

Esta situación se encuentra presente también en el caso de Yaneisy, cuya madre también padece esta enfermedad, entre otras. En su caso, asegura que esta circunstancia le llevaba a asumir responsabilidades desde pequeña ya que: “ella [su madre] necesita ayuda... en la forma de higiene” (Yaneisy, 2/5) y, por otro: “[mi] madre también tenía otras enfermedades, como hepatitis y en casa teníamos que tener un montón de cuidado” y por ello, asegura, “eres una niña y tienes que estar pendiente de ciertas cosas” (Yaneisy, 1/3). Estas ausencias de figuras parentales, que carecen de la posibilidad de ejercer como tal en ese momento determinado, deja al descubierto consecuencias, no solo de límites como indica Pedro, sino que lleva consigo la desatención y la ausencia de un referente adulto que les guíe y oriente en su día a día, en su crecimiento. En este sentido, se ha de hacer especial hincapié en la ausencia de una relación afectiva, de la escucha, de la comprensión y del cariño en su construcción personal, llegando incluso a, como afirma Yaneisy, a delegar en ellas responsabilidades que corresponden a personas adultas, y especialmente a las mujeres (roles de género y la función de cuidado tradicionalmente asignada).

El consumo y las adicciones toman protagonismo en estas infancias, las cuales no solo han generado cambios de conducta en las figuras parentales que han tenido que vivenciar como niños y niñas, sino que también han desencadenado efectos como la ausencia de recursos económicos, la desatención antedicha y el ingreso en prisión de alguna figura parental. En cuanto a la adicción a las drogas, en el caso de Pedro, el padre “no ha tenido un duro en su vida, porque solo tenía para drogas, o sea, que... mi padre a día de hoy su sueldo se va en eso, él no paga luz, ni agua, ni casa, ni comida, no paga nada, pero él no lo reconoce (...) mi padre ha pasado nosotros desde chico, o sea, yo no sé por qué cogió la custodia” (Pedro, 1/2) y, de hecho, él como niño ha sentido la ausencia y la desatención por parte de su padre que ha incidido en la salud, la educación, el desarrollo emocional, las condiciones de vida segura, etc. (García-Cruz et al., 2019). Pedro lo expresa así: “a la hora de vivir con mi padre, lo llevaba fatal... no salíamos a la calle, estábamos todo el día delante de un libro y mirando las musarañas, no salía de ahí. Era como vivir todo el día castigado” (Pedro, 1/2). También se puede ver la falta de nutrición y cuidados en la trayectoria de Pedro, durante un periodo de tiempo en el que estuvo conviviendo con la pareja de su madre mientras ella había ingresado en prisión

por tráfico de drogas “nos quedamos con este hombre en un cuarto encerrado, sin salir, meándonos encima... sin comer, mmm...” (Pedro, 1/1).

Por otra parte, se puede presenciar en estas infancias la ausencia de estabilidad en la vivienda o, en caso de tenerla, la deficiencia de su infraestructura para albergar y atender las necesidades de la familia, fruto del sistema capitalista manifestado en las primeras líneas de este apartado y que perjudica tanto a adultos como a las infancias.

En el caso de Oussama, él narra cómo en su misma casa convivía con sus hermanos y hermanas, así como con sus sobrinos y sobrinas; mientras él “dormía en una habitación con mis padres y mi otra hermana en el suelo” (Oussama, 1/2). La privación de acceso a la vivienda es uno de los factores que converge en la exclusión social, ya que 1 de cada 3 personas pobres destinan más de un 40% de sus ingresos al acceso a la vivienda (Llano Ortiz, 2024). Así, en el caso de Yaneisy, “tenían bastantes problemas económicos, estábamos en pisos de alquiler, dejaban de pagarlo y nos echaban y así sucesivamente. Hasta que les dieron a mis padres una casa de protección oficial en los Llanos, estable, pero no estable (Yaneisy, 1/1) y, Manuel, desde sus vivencias asegura que, su madre “habrá hecho cosas que no quería y yo jamás la voy a juzgar en mi vida, pura necesidad y para sacar a tus hijos adelante, hay que estar en la situación” (Manuel, 1/1). Se puede contemplar en sus palabras las dificultades con relación al acceso a la vivienda, así como las necesidades no cubiertas que llevan a estas personas en situaciones de exclusión a tomar decisiones extremas.

En el caso de Yaneisy, se puede ver cómo contar con una vivienda que le concedieron a su familia les dotó de un lugar donde poder vivir. No obstante, la presencia de factores como los mencionados anteriormente, las drogas, las enfermedades mentales y las discusiones hacían que su situación siguiese sin estar estable. En cuanto a los problemas para el acceso a la vivienda, la precariedad laboral o las situaciones de desempleo hacen que muchas familias se vean inmersas en situaciones de pobreza, debido a una sociedad neoliberal que no garantiza la inclusión y el cumplimiento de los derechos humanos, viéndose excluidas del sistema. Estas situaciones de pobreza y precariedad afectan, principalmente, a mujeres, jóvenes o migrantes, o una persona que cumpla con las tres condiciones. En el caso de personas migrantes, la tasa de pobreza es un 30,8% mayor que la población española, respecto a

las mujeres se ha de señalar que, desde 2015, hay medio millón de hombres pobres menos, y tan solo 29.000 mujeres y, por último, en cuanto a los jóvenes, un 21,4% de ellos y ellas, son pobres (Llano Ortiz, 2024).

En relación con el consumo de droga por parte de las figuras parentales, Yaneisy, en su caso, señala que su padre “tenía pocos recursos, padre alcohólico, su madre le pegaba, también había drogas, lo echaron de casa con 15 años... entonces, mi padre ha vivido una situación también complicada y bueno, puede que la volcase también en nuestra familia (Yaneisy, 1/4). Esto repercute en los vínculos y las relaciones filio parentales que se establecen “cuando estaba con mi familia, es verdad que había muchos problemas en casa, tema de drogas, muchas discusiones, siempre estábamos cambiando de vivienda...” (Yaneisy, 1/1).

Por otra parte, los conflictos y las discusiones están presentes en las vidas de las personas participantes de forma muy recurrente. Se hace pertinente hablar de la violencia ejercida por las familias a los hijos y a las hijas. Así, Manuel aporta que “a mí me da miedo puro y respeto, yo sabía que a mi padre le podía dar un arrebató, palizas con cinturón y llegar a sangre, si quiero. Allí no es te castigo, te torturo, para que tú me entiendas” (Manuel, 1/2). La violencia física, ejercida en su caso de padre a hijo, se acompaña, además, de la desatención y de la falta de cuidado “yo en Marruecos estaba desaparecido, estaba todo el día dando vueltas, pero cada dos o tres días aparecía por casa, me duchaba, esto y lo otro y me iba. Paliza de mi padre por... por escaparme y otra vez a la calle” (Manuel, 2/4). Pedro, por su parte, cuenta que él siempre ha “tenido miedo”,

miedo la verdad, porque desde pequeño nos amenazaba. Entonces, al decirle algo... nos echábamos para atrás, nunca le decíamos *na* y... que no ha sido como un padre, básicamente, el amor de un padre no lo hemos tenido. Era una persona que... estaba ahí y poco más” (Pedro, 1/3).

Las situaciones y las vivencias de las que se vienen hablando, como pueden ser el maltrato físico o la desatención por parte de las familias hacia sus hijos e hijas, generan en las personas participantes un sentimiento de vacío y tristeza ante el hecho de no tener un padre o una madre que les dé los cuidados y el apoyo que necesitan. Manuel señala que su mayor anhelo es,

el cariño de tus padres, que tus padres te digan que estás haciendo algo mal, que te sientas querido por ellos, yo qué sé, eso para mí es fundamental y a día de hoy... yo veo a mis amigos y sus padres están para todo y cuando ven que algo va mal están ahí. Eso, para mí, ha sido súper importante y nunca lo he tenido. Es algo que anhelas demasiado” (Pedro, 1/3).

De igual modo, Yaneisy cuenta que “cuando era pequeña no lo entendía, por qué a mí, los demás tienen atención, los quieren y cuidan, y me sentía triste, decepcionada con lo que me había tocado. Pero es verdad que con el tiempo... lo acepto, es mi familia” (Yaneisy, 1/2).

Se pone de manifiesto la importancia de tener presente que se trata de colectivos que se encuentran en situaciones de exclusión y vulnerabilidad, tanto las personas adultas como los niños y la niña protagonistas de las historias, consecuencia de un sistema que no garantiza la satisfacción de las necesidades que permiten alcanzar un desarrollo íntegro y formar parte de la sociedad de manera digna y fiel a los derechos humanos.

5.1.2. Pobreza vivida, pobreza sufrida

La pobreza se establece como otros de los factores que repercuten en la configuración de estas infancias, dificultando que se respeten sus derechos; una cuestión que ha sido mencionada en el punto anterior. Al respecto y en palabras de Torres (2001), es pertinente establecer medidas y recursos para romper con las desigualdades económicas que dan lugar a estas situaciones de pobreza y necesidades no cubiertas. Implementadas con el fin de perseguir así la libertad y el desarrollo de las personas y rompiendo las barreras que se encuentran quienes están en situaciones de pobreza. Unas barreras que les dificultan desarrollarse y convivir, ya que les imposibilitan ser partícipes plenos en una sociedad, como la nuestra, regida por las reglas del mercado. Con respecto a sus vivencias, Manuel manifiesta que “vivía en la calle, mi madre no me podía mantener, mis hermanas estaban trabajando y la familia que me quedaba estaba en el monte” (Manuel, 1/2), lo que le llevaba a sobrevivir “comiendo las sobras de un bar” (Manuel, 1/4). Por ello, siendo tan solo un niño, resume su día a día así: “yo pedía por la calle, vendía clínex en los semáforos, cogía comida que sobraba en los restaurantes y pasaba mi día a día en el puerto” (Manuel, 1/2).

En alusión a la pobreza infantil, se ha de señalar que es aquí donde interceden múltiples factores, como la imposibilidad de acceder a una vivienda, la nutrición, la vestimenta, entre otros. Estos factores repercuten en el desarrollo de estos niños y estas niñas a nivel físico, mental, emocional y social, ya que la capacidad adquisitiva de sus tutores y/o tutoras legales repercutirá en la satisfacción de las necesidades básicas. De igual modo, incide en el acceso a los planes de ocio y vínculos que puedan establecer estas infancias, generando exclusión social (Rodríguez-García de Cortázar, 2020). Oussama, en su caso, asegura que no pasó hambre durante su infancia, no obstante, hace una reflexión al respecto,

necesidad para ti, ¿qué es? Porque yo en Marruecos... a lo mejor iba descalzo, claro, o con una chancla rota, jugando con una pelota hecha con bolsas de plástico, pero claro... después, un plato de comida, comía dos veces al día, no es como aquí. Se hacía un plato grande y ahí comíamos todos, estaba todo el día corriendo *pa'riba pa'bajo*, necesidad en aspecto de comida, pues no, no faltaba un plato de comida. (Oussama, 1/2)

En su caso manifiesta no haber experimentado desatención en su alimentación. No obstante, se puede ver cómo la pobreza intercede en otros aspectos de su vida como pueden ser la vestimenta o los planes de ocio con sus amigos y amigas. Incluso a la hora de desplazarse, se ve la circunstancia de un menor que, para ir a la playa, a muy temprana edad hace lo que sigue: “el taxi valía dinero y andando lo hacías una vez a la semana, entonces, o íbamos enganchados detrás de un camión o alguna furgoneta o debajo de un camión hasta acercarnos al puerto, de semáforo en semáforo y hasta llegar” (Oussama, 1/4). Inmersos en su situación familiar y con los límites de pobreza y desigualdad que esto les suponía, en el caso de Manuel y Oussama hacen declaraciones acerca de cómo conseguían subsistir por su cuenta: “nos poníamos a pedirle a los españoles, a venderle clínex en el puerto, en fin...” (Oussama, 1/1); “no ahorraaba dinero, sobrevivía para comer” (Manuel, 1/2). En las palabras de estos dos participantes, cuando en el caso de Oussama plantea: “¿Necesidad para ti qué es?”, se puede ver cómo el contexto y lo conocido, lo que les rodea desde sus primeros años de vida hace que aprendan a subsistir con lo básico, una alimentación justa y precisa, y dinámicas de ocio en la calle para pasar el tiempo jugando con sus amigos. Es decir, no anhelan o tienen

presentes otras necesidades porque su contexto inmediato no se las ha generado y, por ende, no son conscientes de aquello de lo que carecen.

Por su parte, Yaneisy afirma que, a pesar de contar con la presencia de los Servicios Sociales que intervenían y dotaban de algunos recursos, su situación de pobreza y de necesidades sin cubrir persistían al volver a su casa,

tenía un montón de necesidades que no eran cubiertas y, claro, al estar desde pequeña en un centro los servicios sociales estaban muy pendientes para cubrir esas necesidades. Por ejemplo, yo por las tardes iba a hacer la tarea a un centro de tarde cerca de mi casa, porque en mi casa no podía hacer los deberes en una mesa, los hacía en el piso (...) Vaya, luego volvía a casa y seguía sin tener recursos. (Yaneisy, 1/1)

Desde las situaciones que nos ofrecen las personas participantes, Oussama señala que: “lujos ningunos, a lo barato todo y tirando por abajo, eso seguro, pero como estaba tan pobre en verdad, no tenía necesidad... es lo que quiero decir” (Oussama,1/2). En este caso hace referencia a que las barreras y las desigualdades económicas durante su infancia hacían que las necesidades que no estaban cubiertas no las sintiese como tal, ya que para él vivía y crecía dentro de una normalidad donde no tenía recursos para poder vestir o desplazarse; además, pasaba la mayor parte de su tiempo solo. Es decir, se naturaliza la pobreza y, al mismo tiempo, se piensa que es una cuestión propia, personal; ser pobre es una responsabilidad individual. Esto, durante su infancia, fue asumido por Manuel desde el siguiente punto de vista:

mi madre estaba tan sumamente ocupada, mis hermanas trabajando, mi padre tocado, yo estaba solo. Tuve que estar cinco días desaparecido para que mi madre supiera que yo no estaba. Hacía lo que me diera la gana, si no hubiese llegado a España yo estaría muerto, sin duda, perfectamente muerto. (Manuel, 1/4)

En estas líneas, se reflejan, por un lado, la ausencia de recursos y, por otro, la desprotección infantil y la desatención por parte de la familia, atentando contra los derechos de la infancia y dándose unas condiciones y situaciones que imposibilitan el desarrollo personal y afectan a la calidad de vida de las personas participantes. Estas situaciones, que vulnerabilizan sus derechos, afectan a la autoestima de las personas que viven en esta situación, haciendo en ocasiones que esa autoestima limite sus

aspiraciones vitales y acrecentando la desigualdad de oportunidad que ya viene marcada por el contexto y la situación en la que han nacido (Rodríguez-García de Cortázar, 2020).

Como cierre, se considera oportuno destacar una temática que aborda uno de los profesionales participantes en cuanto a la protección que el sistema dice garantizar. Este contempla que no siempre los chicos y las chicas que se encuentran en situaciones de desprotección son pobres (no siendo el caso de las personas participantes). Con respecto a estos niños y estas niñas, que no hallándose en tal situación, precisan ser retirados o retiradas por orden judicial de su familia por algún otro factor de riesgo como puede ser el maltrato. En estos casos, Enrique, establece una diferenciación,

ahora te encuentras con un chico que lo retiran por orden judicial, por un problema, y aparece un familiar que a nivel económico es potente... busca un abogado... ese niño hay que quitárselo del medio, porque el sistema de protección no quiere problemas. Entonces, ¿qué pasa? Es como entregar... un intercambio de prisioneros, es decir, ese niño ha salido de ese hogar por el mismo problema que sale uno pobre, está siendo maltratado de alguna manera, incluso violado dentro del núcleo familiar... pero la familia tiene dinero. Entonces, ¿que ellos se sientan desprotegidos? Sí, se pueden sentir muchas veces desprotegidos. (Enrique, 7)

Es decir, se podría ver cuestionado el sistema que sostiene y gestiona estos centros en la situación expuesta. Se mencionan ocasiones en las que detrás de los chicos y las chicas existen recursos económicos y movimientos legales por parte de la familia que pueden complicar el desarrollo y el funcionamiento de estos centros de protección, dando lugar a la vuelta del menor o la menor con su familia. En estos casos, no se garantiza la protección porque, más allá de la ausencia de factores económicos, existen situaciones de riesgo que atentan contra los derechos de la infancia y, por ello, se dejan en estas palabras al descubierto el funcionamiento ético y coherente de esta tipología de centro o, más bien, de los cuerpos políticos y jurídicos que lo plantean y toman las decisiones importantes, avivando la (des)protección. Esto recuerda el libro de Enrique Martínez Reguera (2005), *Cuando los políticos mecen la cuna*.

5.1.3. *Violencia...el pan de cada día (sin pan)*

La presencia de episodios de violencia en la trayectoria de las participantes se encuentra presente a lo largo de su infancia en diferentes contextos: en la familia, en la escuela y en la calle. Se ha de tener en cuenta que la violencia tiene significativas repercusiones en el desarrollo psicológico y físico de las personas que lo sufren y, aún más, cuando tiene lugar durante la infancia, convirtiéndose en uno de los problemas sociales que toma mayor relevancia (Bueno, 1997; Martínez et al., 2014).

Este fenómeno se puede presentar en la vida de las infancias de dos formas: por un lado, de manera directa cuando el niño o la niña es víctima de violencia, y por otro, indirecta, cuando es presenciada por las infancias (Orue y Calvete, 2010). La violencia directa que padecen los niños y las niñas toma una amplia trayectoria en la historia de la humanidad, la práctica del castigo físico como medida educativa. No obstante, este posicionamiento, que se sustenta en el ejercicio de la violencia como medida educativa, lleva implícito establecer una jerarquía sobre las infancias que las cosifican, atentando contra sus derechos y dificultando, como consecuencia de estos vínculos y relaciones negativas, su desarrollo integral (Docal et al., 2022; Jacomini y Harada, 2006). Así, Manuel narra situaciones de violencia en su etapa familiar: “Yo en Marruecos estaba desaparecido, estaba todo el día dando vueltas, pero cada dos o tres días aparecía por casa, me duchaba, esto y lo otro y me iba. Paliza de mi padre por... por escaparme y otra vez a la calle” (Manuel, 2/4). Esto hace alusión a una situación de violencia donde aparece el castigo físico como una medida educativa, viéndose también situaciones de maltrato psicológico como describe Pedro: “yo siempre he tenido miedo la verdad, porque desde pequeño nos amenazaba. Entonces, al decirle algo... nos echábamos para atrás, nunca le decíamos na y... que no ha sido como un padre, básicamente, el amor de un padre no lo hemos tenido” (Pedro, 1/3).

Aparece así el primer contexto donde han podido sufrir violencia, el familiar: la violencia ejercida por los progenitores hacia las personas participantes. Manuel dice con respecto a su padre: “ese hombre vivía desquiciado, volvía a casa y si me tenía que pegar una paliza, me la pegaba” (Manuel, 1/3). Estas conductas trascienden a lo que él entiende como un castigo, ya que especifica “a mí me da miedo puro y respeto, yo sabía que a mi padre le podía dar un arrebató, palizas con cinturón y llegar a sangre si quiero.

Allí no es te castigo, te torturo para que tú me entiendas” (Manuel, 1/3). En alusión a esta violencia intrafamiliar, Borges (2014) señala que las infancias son un grupo social considerado vulnerable y susceptible de sufrir violencia física y mental, y Doncel et al. (2022) categoriza el castigo como un problema cultural que, a su vez, enseña a las infancias a hacer uso de la violencia ante la resolución de un conflicto, afirmando así Oussama: “me ha tocado verlo y sentirlo, es duro, duro, porque claro, si tú te acostumbras a algo malo desde chico pues... ya lo acabas viendo normal, lo normalizas en tu casa y acabas siendo como ellos” (Oussama, 1/1). Estas situaciones de violencia que viven las personas participantes toman presencia en el desarrollo de sus habilidades sociales, personalidad y, más visiblemente, en cómo estos niños y estas niñas aprenden a gestionar la resolución de conflictos, en cómo se relacionan con las demás personas. Según Enrique,

cuando recibimos niños con 12 o 14 años, que llevan unos estímulos negativos bestiales, es muy difícil hacer una modificación, es digamos lo que hace que parte de tu personalidad se forma, entonces eso hay que integrarlo. ¿Por qué? A lo mejor hay que explicarle al chico que su sistema de alarma... le ha dicho tonto y ha ido a pegarle, quizá es que desde pequeñito cuando escuchaba en su casa tonto es porque venía. (Enrique, 3)

En este sentido, los mecanismos y los sistemas de alerta adquiridos por las infancias en las diferentes situaciones de violencia y de maltrato que han podido experimentar deben estar muy presentes en la labor de quienes tienen la responsabilidad de educar y acompañar a estas infancias. Resulta necesario comprender y llegar a la raíz de estas conductas, con el fin de no juzgarlas y, durante la intervención y acompañamiento de los menores y las menores, dotarles de recursos y herramientas que les ayuden a gestionar los conflictos evitando la violencia.

Otro de los espacios donde se puede presenciar la violencia es el contexto en el que algunas de las personas participantes han crecido y convivido en sus primeros años de vida. Por un lado, la violencia ejercida por parte de las personas con las que convivían en el barrio, como relata Oussama: “todo el mundo con cuchillo y a lo mejor uno que quería ser más chulo que otro, pues se ponían en la calle a ver quién le daba a otro, a lo mejor lo rajaba, pero que no llegaba a muerte casi nunca” (Oussama, 1/1). Por otro, por parte de la policía, quienes, según las personas participantes que han vivido parte de su

infancia en Marruecos, comentan situaciones donde el abuso de autoridad generaba situaciones de violencia física: “la policía me cogía porque yo pedía por la calle, y hay muchos paisanos que están camuflados por ahí para que no pase eso, te meten en una furgoneta, te dan una paliza y luego te llevan a comisaría para que tu familia pague para sacarte” (Manuel, 1/2). De igual forma, se daba cuando intentaban emigrar a Europa: “recuerdo que cada vez que me bajaba del camión, empezaba a correr por el puerto, te cogía la policía te daba una paliza y, a comisaría (Manuel, 1/2); “yo podría haber llegado dos años antes, yo cabía en todos lados. De hecho, recuerdo a dos policías diciéndome “vete a tomar por culo” llevas ya 500 palizas, vete ya” (Manuel, 1/2).

Por último, no quedan exentas las vivencias de violencia en contextos educativos formales, donde la práctica educativa lleva consigo ejercer castigos físicos. Oussama, a sus 23 años, comenta: “cuando iba, me cachondeaba de la maestra y me decía pon la mano *pa’* darte con la regla no sé qué, yo quitaba la mano, ya me echaba y no iba más” (Oussama, 1/3). Se presencia una práctica de violencia como método correctivo del mal comportamiento, como una vía para poner límites que atenta contra los derechos de la infancia en instituciones pertenecientes a un Estado, en este caso, Marruecos.

5.1.4. Cuerpos vendidos, cuerpos ninguneados²⁶: De la trata de personas, del abuso infantil y de la, explotación infantil

Se recogen ahora diferentes fenómenos acontecidos en las infancias de las personas participantes y/o familiares cercanos que atentan contra los derechos de la infancia, como pueden ser la trata de personas, el abuso infantil o la explotación infantil.

Con respecto a la explotación infantil en los primeros años de vida de las personas participantes en la Convención de los Derechos del Niño, se recoge en su artículo 32.1. la protección de los niños y las niñas ante “la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (p. 24). En el caso de Oussama, este señala que no iba al colegio para ayudar a su padre. Así lo corrobora Manuel: “Yo te llevo a Marruecos y te saco de la zona turística, y ahí chavales trabajando con 10, 11 años, ¿no quieres estudiar? Pues a

²⁶ Tomado de Vázquez Recio (2024)

trabajar” (Manuel, 1/3). Esta situación de explotación infantil es, a su vez, motivo y consecuencia de factores de pobreza, viéndose como remedio para evitar la hambruna en la unidad familiar. En el caso de la hermana de Manuel, el trabajo que desempeña es en el ámbito textil. Al respecto, Vidal (2019, p. 17) indica que “sigue habiendo muchos niños involucrados en trabajos forzosos, la mayoría de ellos laborando a lo largo de la cadena productiva textil, con el objetivo de satisfacer las demandas de los mercados, especialmente europeos y norteamericano”. Con la actual demanda de mercado en la que la industria persigue el consumo de prendas económicas a bajo costo y, por ende, a un bajo precio de producción: “a mis hermanas les salió un trabajo con Amancio Ortega, una época fuerte de trabajo en 2007, cuando aquí hubo mucha crisis las empresas se fueron a Marruecos para coser” (Manuel, 1/2).

Manuel, su infancia a los 5 años la recuerda “levantándome a las 5 de la mañana para irme con mi madre a darle azotes a la aceituna” (Manuel, 1/1). Similar en el caso de su hermana,

mi hermana lleva trabajando desde los 12 años, 12 añitos. Nos fuimos *pa'llá*, y nada, mi hermana trabajaba por un sueldo miserable, se levantaba a las 4 de la mañana, la recogía un autobús a las 5 de la mañana y volvía a las 6 de la tarde. (Manuel, 1/2)

Se atenta contra estos derechos de la infancia, ya que “conlleva a que su libre desarrollo se entorpezca como por ejemplo en los casos en los cuales los menores pierden tiempo al momento de descansar o para estudiar, etc.” (Samamé, 2019, p. 13). No obstante, se debe manifestar el vacío y desamparo de una gestión de Estado excluyente y capitalista, que deja al descubierto las necesidades de las personas, marginándolas y generando un alto índice de pobreza, que lleva a familias a tomar decisiones extremas como buscar un aliento económico a través de los jornales de sus hijos e hijas. En el caso de Marruecos, Bedmar-Llorent y Torres (2023) afirman que,

se han desarrollado una serie de políticas que ponen de manifiesto los esfuerzos del gobierno por cambiar dicha realidad. No obstante, en 2020 sigue existiendo un porcentaje significativo de niños que trabajan, de los cuales un 80,9% abandona los estudios y un 4% no han sido nunca escolarizados. (p.1)

La explotación infantil trasciende del mercado laboral y aparece en las historias en la trata de personas con fines de matrimonio forzoso. En este sentido, el papel de la mujer se ve sujeto a la práctica del feticidio femenino, donde esta queda relegada con fines reproductivos (Chiarotti, 2003), explotando a las mujeres desde la esclavitud, donde su papel queda reducido a las tareas sexuales, reproductivas y domésticas (Supliguicha et al., 2009).

Pedro narra cómo la pareja de su madre, durante su estancia en Marruecos y mientras que su madre estaba ingresada en prisión por tráfico de drogas, este hombre “vendió a mi hermana a un Jeque árabe para casarse con ella cuando cumpliera 16 años, pero mi madre desde la cárcel se enteró y le dijo, escúchame... o mi niña va de vuelta o te voy a matar” (Pedro, 1/1). Esto va en detrimento de los derechos humanos de libertad, integridad y seguridad de las personas y, en concreto para este caso, de la mujer. Así, la trata de personas se recoge en la normativa internacional, en el *Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional* (BOE núm. 296 del 11 de diciembre de 2003), en su artículo 2b, recoge el fin de “proteger y ayudar a las víctimas de dicha trata, respetando plenamente sus derechos humanos”, con el fin de erradicar estas realidades.

Otro de los fenómenos a tratar en las historias de las personas participantes es el abuso sexual infantil, estando este presente “en la mayoría de comunidades, y no está limitado, en exclusiva, al contexto familiar (...) con amplios efectos negativos para las víctimas, sus familias y la sociedad en su conjunto” (Pérez, Ordoñez y Amador, 2019, p. 87). El abuso sexual presenta severas consecuencias en el desarrollo psico-emocional de las personas que lo sufren. Así, las víctimas pueden presentar a lo largo de toda su vida secuelas que se pueden presentar tanto en la etapa infantil como adulta y que, no necesariamente, la víctima comunica el hecho de forma verbal (Losada y Porto, 2019). En el caso de la hermana de Pedro, este narra cómo se dieron los acontecimientos con las siguientes palabras,

mi hermana también ha pasado por una situación de abuso, se puso una denuncia, mi abuelo la puso. Mi tía le ha comido el coco para que dijera que era mentira y se ha retirado la denuncia. Mi prima tenía un novio y ... las dos familias

tenían muy buena relación, entonces uno de los días mi hermana se fue con mi prima y el novio a su casa, y allí estaba el padre. Por lo visto, abusó de mi hermana con tocamientos... y cosas de esas. Mi hermana llegó a mi casa, contándoselo a mi hermana mayor llorando y mi abuelo, que tiene muy buena relación con mi hermana pequeña, puso la denuncia. Pero cuando fueron a hablar con la niña... lo negó, le habían comido el coco, que suele pasar muchas veces. (Pedro, 1/ 4)

Por su parte, Manuel estaba estudiando en la escuela del Corán cuando “hubo un caso que vi también de... tocando a un niño pequeño, ¿sabes?” (Manuel, 1/3), motivo por el que él, que lo vivenció, abandonó aquella escuela. Por ello, resulta necesario una visibilización de estas circunstancias con el fin de erradicarlas. Además, como en el caso de la hermana de Pedro, evitar situaciones de desprotección y desatención en las infancias, ya que “se debe tener presente la sensación de culpa, vergüenza y dolor. La víctima tiende a negar lo sucedido” (Barney y Céspedes, 2006, p. 25), por lo que, en ocasiones, resulta difícil detectar este tipo de maltrato infantil. Esto pone de manifiesto la necesidad de un seguimiento, apoyo y un profundo proceso de educación con el fin de radicar las situaciones de abuso sexual infantil y, en el caso de existir, poder intervenir a tiempo. ¿Lo hacen los centros de protección de menores?

5.1.5. Drogas: la vida sin ficciones

El consumo de estupefacientes y la adicción inciden en el deterioro de la calidad de las relaciones familiares establecidas, y pueden mermar las capacidades de las familias en el cuidado de sus hijos e hijas, viéndose en ocasiones ausencias en su cuidado, su protección y su bienestar en la unidad familiar (Jerónimo y González, 2016; Mazza, 2021), aspecto que se ha venido poniendo de manifiesto en los aspectos previamente abordados. Así se ve cómo el consumo de drogas por parte de los progenitores se refleja en la familia. Los recursos económicos se destinan en ocasiones al acceso a los estupefacientes frente al cuidado de los hijos y las hijas: “mi padre no ha tenido un duro en su vida, porque solo tenía para drogas, o sea, que... mi padre a día de hoy su sueldo se va en eso, él no paga luz, ni agua, ni casa, ni comida, no paga nada” (Pedro, 1/2). Esto no solo repercute en la gestión de los recursos, sino también en atención y cuidados: “mi padre ha pasado de nosotros desde chico, o sea, yo no sé por qué cogió la custodia” (Pedro, 1/2). Se pueden ver incluso unidades familiares que toman su origen en el vínculo con las drogas: “mis padres se reencontraron en un centro

de desintoxicación” (Yaneisy, 1, 4) y, como consecuencia de este consumo, con el fin de sufragar los gastos que supone el acceso a los estupefacientes, Yaneisy especifica: “mi padre también se dedicaba a la droga. Fuera de casa igual, toda la gente se dedicaba a la droga, era lo que me rodeaba” (Yaneisy, 1/1). Estas infancias, aún a su corta edad, no solo vivían los efectos del consumo, sino también su producción y tráfico,

si mi padre se iba a la cocina y en vez de cocinar macarrones, cocina otras cosas... yo me daba cuenta y sabía que lo hacían delante de nosotros sin escrúpulos (Yaneisy, 1/3).

mi casa era una guarida de kief. Con el tiempo lo normalizas, porque al fin y al cabo si no te dedicas a eso no comes, pero eres consciente de que puede pasar eso (Manuel, 1/2).

El desarrollo en estos contextos y las vivencias que habitan en sus cuerpos, tanto en la unidad familiar como en el ámbito sociocultural en el que crecen los primeros años estas infancias, hacen que experimenten ausencias de cuidados y de protección, falta de recursos y consumo de drogas; fenómenos que convergen y perjudican a las infancias. Además, estas adicciones producen en algunos de los casos enfermedades mentales, como la esquizofrenia, o incluso, como relata Yaneisy, la muerte: “murió por consumo. Todo se basa en el consumo, parezco la única sana. Cuando vives esas cosas, o sigues igual o lo repugnas. Parece que me tocó repugnarlo” (1/4). Tal y como se contempla en sus palabras, Yaneisy menciona dos caminos en relación con la droga según sus vivencias y, en su caso: “no me gusta hablar de ello, no me gusta rodearme con gente que está en ese ámbito, me da rechazo” (Yaneisy, 2/2). En cambio, no es el caso de todas las personas participantes, ya que, en algunas de ellas, se puede presenciar un consumo desde muy temprana edad. Para Enrique,

la edad de los chicos que están presentando problemas en España, ya me refiero a temas más complejos como pueden ser el consumo de drogas, está bajando, está bajando también porque los menores se utilizan mucho para el tráfico de drogas, porque precisamente si un menor es sorprendido, no lleva la misma pena que... entonces, se da el caso... yo en el año 2000, 2010, los niños tenían 16, 17 años, ahora mismo la media es 14. (Enrique, 4)

La presencia de experiencias adversas, marcadas por la negligencia, el maltrato infantil o el consumo de drogas por parte de los padres y las madres pueden provocar,

en quienes las experimentan, que se adentren en el mundo de las adicciones. En este sentido, una de las teorías que trata de explicar esta conducta establece que el consumo de sustancias en estas personas puede darse como una vía de escape ante situaciones que les generan malestar, un alivio ante un sufrimiento (Leza et al., 2021). Así, Manuel, en relación a lo expuesto, dice: “de eso se trataba, vivir el día a día, hoy en comisaría, mañana una paliza, al otro te metes en un camión, pero te acojonas y sales corriendo, y todo el día anestesiado con el pegamento” (Manuel, 1/3). En el contexto marroquí, el estupefaciente que se consume con mayor frecuencia es,

normalmente es disolvente. Lo que eso pa’ pintar... en Marruecos antes lo echaban un poco en un trozo de tela, en una bolsa o algo y lo aspira por la nariz, te da un colocazo. Después, lo mezclas con porro, alguna pastilla, yo que sé. (Oussama, 1/1)

En la misma línea, Manuel relata: “no ahorrraba dinero, sobrevivía para comer y esnifar pegamento” (Manuel, 1/2); “comiendo las sobras de un bar” (Manuel, 1/4). Estas infancias, que vivían el día a día en la calle sin límites ni una figura adulta de referente, tomaban parte de las dinámicas de la vida en la calle, y ahí, en palabras de Pérez (2003): “durante muchos años el estereotipo de un niño callejero estaba intrínsecamente acompañado por un bote de pegamento” (p. 176).

Estas repercusiones en el consumo no solo se daban en sus años de infancia, sino que trasciende durante la adolescencia de algunas de las personas participantes,

no habré llegado yo al centro medio borracho, por haberme bebido a escondidas o en los institutos fumando porritos y llegando ahí... “Uy, tú con los ojos, ¿dónde vas? Ven aquí que vas a mear”, eso... un montón de veces, por supuesto. (Oussama, 2/5)

Al hilo de esta situación declarada por Oussama, Carla, manifiesta una problemática en cuanto a las formas de ocio y tiempo libre de los niños y las niñas que se encuentran en centros de protección, poniendo en bandeja la ausencia de recursos para proponerles actividades como, por ejemplo, ir al gimnasio y al cine y, según ella: “después hablamos, es que la droga... si al niño no se le ofrece recursos, está en un parque tirado... pues normal” (Carla, 7).

Por lo expuesto, existen casos, como el de Oussama, en los que la relación con la droga permanece presente en la vida de día de hoy:

[estoy] tocando fondo porque estoy metido en un bar todos los días, viendo gente que le mucha mucho la droga... y yo tengo ese punto débil Dani, yo me dejo llevar muy rápido, veo a alguien hacer algo siempre no sé qué, no sé qué... y, al final, caigo yo también y no estoy orgulloso, qué va, qué va. Solo tengo yo la culpa, eso está claro. (Oussama, 3/3)

5.1.6. Migración en menores

Los movimientos migratorios en menores sin la compañía de un referente adulto es un modelo de migración que aparece a finales de los años noventa como resultado de los procesos de globalización. Estos procesos migratorios han ido incrementando en los últimos años, llegando incluso a triplicarse desde 2016 a 2019 (Vila et al., 2023). La migración de menores es una realidad que afecta a las vidas de dos de los participantes de este estudio y no puede pasar desapercibida, ya que llevan consigo necesidades desatendidas tanto a nivel físico como emocional. En el caso de Oussama, se puede ver cómo a pesar de darse, tal y como narra, de manera arbitraria, existía en él el sueño de aspirar a una vida mejor y dejar atrás la pobreza. Por su parte, Manuel, además de la pobreza, contaba con una familia desestructurada y sus vivencias en la soledad de la calle. Con frecuencia estos movimientos migratorios tienen lugar en menores cuyos motivos residen en la pobreza, la falta de oportunidades, los conflictos armados y relativos a aspectos sociales y culturales (Torres y Gutiérrez, 2018, Vila et al., 2023). Oussama detalla el motivo que le llevó querer trasladarse a Europa,

es tontería, cuando tú crees en un sitio de ese ambiente y ves enfrente que tienes Europa, siempre vas a querer ir, porque te dicen que ahí hay mucho más dinero, mucho más futuro y mucha más calidad de vida, aunque yo sea chico y no sepa lo que es el dinero o los lujos, siempre voy a saber que hay gente que vive al otro lado y yo no voy a poder ir ahí, es porque ahí hay algo mejor, tú me entiendes. (Oussama, 1/4)

Aunque, concretamente en su caso, narra cómo a consecuencia de la desatención de su familia y que vivía en su día a día, en la calle, él y sus iguales usaban los camiones como medio de transporte para desplazarse de un lado a otro en su país de origen, por ejemplo, para ir a la playa. En uno de esos viajes en los que se pueden ver

las vivencias de un niño solo en la calle, de manera accidental, llegó al puerto de Algeciras, punto geográfico por el que una gran mayoría de estas infancias que comienzan el periodo migratorio llegan a Europa, junto a La Línea, las islas Canarias o Almería (Vilà et al. 2023).

El camión como medio para cruzar la frontera y llegar a Europa suele ser una de las más frecuentes en los menores que realizan el proceso migratorio sin un acompañante adulto junto a las pateras. Manuel describe estas vivencias. Se dan así situaciones de vulnerabilidad que atentan contra los derechos humanos de estas infancias, tanto en sus primeros años de vida en su país de origen, Marruecos, como en el proceso migratorio. Esta realidad genera carencias en el ámbito emocional y físico, viéndose además separadas de su familia y, en un nuevo contexto donde, según describen, la cultura y las vivencias les supone un alto estrés emocional,

me bajó del camión un perro y yo recuerdo que no me podía mantener bien en el suelo recto porque llevaba muchas horas en la misma postura, el cuerpo se me quedó agarrotado. Me asusté un poco, no podía moverme, eso sí, con caca encima, meado encima, todo. (Manuel, 2/3)

me costó mucho adaptarme porque vivía todo el día frustrado, porque no tenía el número de mi familia y estaba muy preocupado por mi madre. Digo, hostias... mi madre, de hecho, mi madre hoy en día ha pillado diabetes tipo 2, por ese estrés que vivió en su día. (Manuel, 2/4)

Estas realidades, como se han ido poniendo de manifiesto, forman parte de la identidad de Manuel y Oussama. El imaginario social existente en la cultura donde migran hace que, en ocasiones, esto suponga una barrera en su crecimiento, desarrollo y relaciones sociales que afectan en su personalidad y sentimientos, ya que supone en ocasiones una barrera a la hora de desenvolverse. Por ejemplo, a la hora de buscar una vivienda o un trabajo, como se ha abordado.

5.2. Institucionalización de los cuerpos: vidas marcadas

5.2.1. La institucionalización de menores: ¿una protección que protege?

La institucionalización de los niños y las niñas, cuando las autoridades competentes retiran la tutela a sus familias, es un proceso de protección, a través del cual las infancias que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, abandono o maltrato, entre otras, pasan a estar tuteladas por el Estado, con la intención de dotarlas de los recursos, los cuidados y la atención necesarias para su desarrollo íntegro a nivel físico, psicológico y afectivo (Yslado-Méndez et al., 2019). ¿Esto que supone y qué implica?

En primer lugar, atendiendo al significado de la palabra institucionalización a nivel pragmático, se podría entender como un proceso a través del cual se compilan una serie de normas, pautas, dinámicas que han tomado cuerpo a lo largo de la historia, lo que les da consistencia, trayectoria y validez de cara a la sociedad. Se habla pues de un proceso marcado, que delimita a los sujetos a actuar y construirse dentro de un marco preestablecido que persigue amoldarse a una “normalidad”, haciendo referencia esta a lo común y frecuente. Esto implica que las libertades y la potestad democrática de los sujetos se ven coartadas, dando lugar a lo que se podría llamar sujeto mutilado. Sujeto que crece, se desarrolla y convive en un marco cerrado y pautado de normas y reglas que lo definen y construyen acorde a la pretensión de quien diseña la institución, el Estado (Furfaro, 2018).

No obstante, debería de hacerse hincapié en que los niños y las niñas que pasan por un centro de protección de menores no han vivido y desarrollado sus primeros años de vida en esa “normalidad” que se entiende como lo común y frecuente. Han sido víctimas de un sistema que permite que haya personas que vivan al margen del bienestar común, en los márgenes, en la exclusión y que, por tanto, intentar encauzar a estas infancias bajo una norma que se entiende como correcta o cómo el Estado pretende construir sus identidades, sería a su vez, otro proceso de exclusión sufrido. Porque,

el Estado en este terreno, ingresa también como organizador de un ordenamiento ya establecido, ya reglamentado, institucionalizado casi en la totalidad de sus campos, situación que actúa favorablemente para sus propias

aspiraciones en detrimento de un cuerpo ya mutilado. El énfasis de una mejora económica que eleva como bandera del progreso y política del “bien común”, abre sobre el cuerpo social ya educado, ya custodiado, coartado y (de) limitado, las categorías de lo legal y lo ilegal de las acciones del individuo. (Jara, 2005, p. 28)

Con respecto al papel que el Estado juega en el planteamiento y en la construcción de este tipo de centros como respuesta a las infancias que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, se ha de generar un espacio para hablar de la pretensión que se persigue con este tipo de centros. En palabras de Enrique:

los centros de menores es algo digamos que te obliga el ámbito del menor en el mundo desarrollado... es decir, hay que tener centros de menores porque los menores tienen que estar cuidados, pero luego los recursos, el dinero, el personal que contrata y todo eso... es muy... digamos, que se destinan muy pocos recursos. (Enrique, 1)

Porque,

un menor, como menor, hasta que no pasa la etapa de la adolescencia y alcanza cierta madurez, a nivel, digamos... biológico, es... una persona, un ente, que está desprotegida, los niños tienen que tener un apoyo para desarrollarse. Si no existe este apoyo, porque la familia... familia extensa no puede, tiene que hacerse cargo alguien. ¿Qué ocurre? Yo, por ejemplo, pienso que se les dedica más dinero a los presos en España que a los menores. (Enrique, 2)

Es decir, un Estado desarrollado, para serlo en sí mismo, debe cumplir una serie de requisitos o condiciones que le otorgan ese título. En cambio, a pesar de la existencia de este recurso, y su mejora a lo largo de las últimas décadas, las personas que dedican su labor educativa a acompañar y a educar a estos niños y niñas aseguran que los recursos que se destinan a estas infancias son insuficientes. Sin embargo, por su parte, “se intenta, creo que sí, sobre todo en la atención que es lo que ellos necesitan, pero no podemos dar una atención integral que es lo que ellos necesitan porque es que no se puede” (Carla, 4). No se puede porque no existen recursos suficientes para dar una atención integral, con lo cual aquello que se escapa del capital humano que dedica su vida y ámbito laboral a ayudar a este colectivo no se atiende. En este sentido, se podría decir que, dentro del ámbito de protección, se puede hablar de una (des)protección o,

en su defecto, protección parcial de las necesidades descubiertas de estos menores y estas menores. Así lo afirman quienes están en el terreno de juego, en el día a día en la intervención,

¿hay falta de protección? Eh... Dentro del sistema, totalmente. (Enrique, 2)

no están protegidos. A ver, me refiero porque ... realmente, ellos dependen de muchas decisiones...pff... a nivel político, a nivel económico, de estructura... se puede ver un gobierno más social, menos social... Es lo que te digo, no estamos igual que hace 30 años, pero se pueden sentir vulnerables. Ten en cuenta que... normalmente, la cuerda se parte por el lado más débil, yo he vivido niños que van de un centro a otro con informes de hace 8 años, valoraciones que no se actualizan... luego, por ejemplo, el tú decir... tengo 10 niños, vale. Al final, voy a apostar por el que me da menos la lata... (Enrique, 7)

Informes desfasados o la selección de sujetos institucionalizados que más interesan a los diferentes centros son otros de los aspectos que aparecen, a partir de las palabras de las personas profesionales, que dejan entrever la (des)protección. Se podría hablar de un trabajo parcial por parte de las entidades políticas competentes en materia que queda relegado a las manos del personal educativo que trabaja con estas infancias y que actúa e interviene desde un marco limitado y constreñido porque así los recursos lo delimitan. De igual modo, repercuten en los equipos técnicos que dirigen estos centros y toman decisiones, ya que “la dirección juega con lo que me dice la Junta de Andalucía o la política o el gobierno y lo que tengo que hacer” (Enrique, 3).

En cuanto a los equipos educativos, quienes trabajan con las limitaciones mencionadas antes, se ha de señalar otra problemática que actúa en deterioro de la calidad de la intervención que se les ofrece a los niños y las niñas,

otro problema que veo yo es, digamos, la formación del personal. Es decir, al ser unas condiciones tan precarias las económicas que hay, pues claro, el personal que encuentras... tampoco... es como un personal de paso, que dice un año aquí... pero claro, las condiciones económicas que son muy precarias, la falta de recursos... pues hace que... y luego está, el personal sin formación que bueno, que cuando tú buscas un perfil y no lo encuentras por las condiciones, pues entra otro tipo de profesionales o de gente que bueno... pues cuidadores, que bueno (Enrique, 1).

Fiel a los objetivos del presente estudio y dotando de protagonismo a las palabras de las personas participantes, se considera necesario poner de manifiesto las vivencias y los sentimientos de los niños y las niñas en torno a cómo viven la institucionalización de sus cuerpos. Se reúnen en torno a este aspecto una serie de aportaciones con alusión a las primeras vivencias, los primeros días y los momentos en los que estas infancias pasan a ser tutelados por la Junta de Andalucía. En el caso de Pedro, un seguimiento desde su nacimiento, con varios cambios en su custodia y presentando absentismo en el instituto, recuerda sus primeros días,

a los 12 años, me acuerdo perfectamente... el último día de clase la junta llamó a mi madre y le dijeron: mañana tenéis cita. Nos presentamos en la junta y... en verdad sabíamos lo que nos iban a decir, pero... esto que no te lo quieres creer, hasta que te lo sueltan, pues eso... la liamos muchísimo mi hermana y yo, nos cagamos en todo y nos pusimos a llorar. (Pedro, 1/3)

Era consciente de que esta medida llegaría de una forma u otra, pero no era fácil aceptarlo. Con alusión a los miedos que sienten en ese momento de ser separados de su familia, Yaneisy recuerda que,

pensaba: ¿qué voy a hacer ahora?, ¿y mi familia? Tenía ese sentimiento como que iba a perder el sentimiento, el vínculo con mi familia porque iba a pasar mucho tiempo en el que tan solo nos íbamos a ver una vez a la semana. Entonces, yo decía... ya está, van a dejar de ser mis padres, no voy a sentir lo mismo que sentía antes... y eso me venía mucho a la mente, me frustraba y me hacía sentir triste. (Manuel, 2/1)

Con alusión a estas reacciones, Yslado-Méndez (2019) señala que estas infancias “presentan ansiedad de rasgo, pensamientos irracionales [...] baja autoestima, deficiente autocontrol de impulsos, baja tolerancia a la frustración” (pp. 180-181), entre otros y, como consecuencia de sus vivencias en entornos que no han favorecido el desarrollo integral de estas personas, suelen presentar “inestabilidad emocional e incapacidad para defender sus intereses personales y sociales” (Yslado-Méndez, 2019, p. 181). Oussama declara que,

mi personalidad es muy particular, (...) soy antisocial (...) ni quiero hacer amigos, ni quiero perder el tiempo, eso... Te hace tener una personalidad difícil, no nos vamos a engañar, a mí me gustaría estar ahí de cháchara con mis compañeros,

no sé qué, pero es que no me apetece (...). Son pequeños detalles al paso del tiempo de estar tanto tiempo solo en centros, que te salen automáticos, pierdes esas ganas, interés. (Oussama, 1/5)

En cuanto a sus primeros días en un centro de protección, Oussama asegura que,

me costó mucho amigo mío, al principio me fugaba, no estaba acostumbrado a acatar órdenes, ni normas, ni nada, en Marruecos yo estaba en la calle todo el día y mi madre ni mi padre me decían nada, fue muy difícil adaptarme a las normas de aquí. (Oussama, 2/3)

La acción de fugarse de los centros de protección, sobre todo en los comienzos cuando los sujetos están en un proceso de adaptación al contexto, se encuentra presente en algunas de las historias de las personas participantes. Estas fugas se pueden vincular a vivencias pasadas en las que las infancias han sufrido ausencias afectivas o abandono; es su mecanismo de respuesta adquirido ante su enfado con el mundo, sus sentimientos de ira, soledad, entre otros; así como también pueden apreciarse en problemas en la conducta y/o en la escuela (Gallardo y Trianes, 1999), “tenía un poco la mano larga, me escapaba, no iba al colegio (...) se me iba la pinza, robaba, fumaba” (Oussama, 2/2). Por ello, resulta necesario contar con una red de apoyo y recursos que, en el proceso de adaptación a los centros de protección y durante su estancia, faciliten a los niños y a las niñas un ambiente donde su persona se pueda desarrollar de la manera más parecida posible a las situaciones y las condiciones que se dan en el desarrollo de la infancia en un contexto familiar, además de contar con una atención individualizada y un plan de actuación diseñado a las necesidades de cada sujeto en concreto (Martín y Dávila, 2008). De tal modo que estar en una institución -centro de menores- no se traduzca en anonimato, en uno o una más que dota de “carne” a la estructura organizativa, en una parte que ha de incorporar -poner en el cuerpo- el *habitus* (Bourdieu, 1990) propio de la institución,

los centros educativos²⁷, a partir de sus prácticas, sus profesionales, sus estructuras, crean diferentes marcos de oportunidad para los estudiantes; abren o cierran puertas; proveen uno u otro tipo de consejos y orientación; ofrecen o niegan diferentes tipos de soporte práctico y emocional; y así sucesivamente. (Tarabini et al., 2015, p. 38)

²⁷ Vale, de igual modo, para los centros de protección de menores.

Pedro recuerda su proceso de adaptación de este modo: “fatal, fatal, fue horrible. Yo, a tres horas de mi casa, llegué allí y no hablaba nadie español, yo llegué allí y en plan... ¿esto qué es? (...) yo llegué allí y empecé a llorar” (Pedro, 2/1). La ausencia de recursos y las infraestructuras de algunos centros en los que la ratio de niños y niñas supera la capacidad estipulada, así como el personal educativo que trabaja en este, incrementa el malestar de los niños y las niñas. Al respecto, “nos peleábamos un montón, era una locura. El centro era para 12 personas y éramos 30 y tantos, yo dormía en un gimnasio con una chavala, directamente, que pusieron literas y ya está... al principio lo pasé fatal” (Pedro, 1/2).

5.2.2. Normas y dinámicas, ¿cómo afecta a la convivencia?

Dentro del funcionamiento de los centros de protección de menores, en ese proceso de acogimiento residencial en el que niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad se ven inmersos e inmersas, resulta imprescindible hablar de cómo estas instituciones abordan los cuidados, la atención y la educación de estas infancias. Siguiendo a Martín y Dávila (2008), se debe intentar que dentro de los centros de protección “la vida que desarrolla el menor sea lo más parecida posible a la que desarrollan aquellos que viven en un entorno familiar” (p. 229).

Toma aquí un papel importante la normativa y los límites que se establecen en las dinámicas de los centros con carácter educativo y con el fin de favorecer la convivencia entre las infancias que comparten espacios, ya que estas interceden de manera directa en cómo se sienten los niños y las niñas en su día a día. Al respecto Yaneisy considera que “no eran las más correctas porque te hacían sentirte fuera de una familia, ¿sabes?” (Yaneisy, 2/3). Pedro, por su parte, también habla de centros en los que la normativa le hacía sentir fuera de un hogar: “me acuerdo que no podías poner ni los pies en el sofá, tenías que estar sentado. Palabrotas no podías decir ninguna, teníamos que tener cuidado hasta con las canciones, porque soltaban algún borderío y ya estaban las monjas...” (Pedro, 2/3). Un problema que, para estos menores, se acrecienta cuando entran en la adolescencia, ya que, como manifiestan, estas normas dificultan las relaciones entre iguales y los planes de ocio, puesto que “no te dejaban quedarte en casa de unas amigas o salir a cierta edad, por ejemplo, en una familia es a

una edad y en el centro pues hasta los 16 no podías ir con una amiga” (Yaneisy, 2/3), llegando incluso a transgredir la normativa,

yo ahí tuve muchos problemas, porque con 16 años ya... sabiendo que mis amigos se iban de discoteca, se quedaban más tarde... me daba mucha rabia, por eso me tenía que escapar también muchas veces. Entonces Dani, pues... ellos te daban muchos recursos, un poquito para que tú socialices y salgas, te apuntaban también a actividades extraescolares y todo, la verdad, para qué nos vamos a engañar, pero... era dentro de lo justo y necesario. (Oussama, 2/5)

Desde su mirada actual, como participante mayor de edad, Pedro asegura que, en aquel momento, asumió la normativa y la cumplía, pero dice: “a día de hoy yo me pongo a pensarlo y no sé cómo hemos aguantado tantas normas de mierda, porque muchas no tienen sentido. ¿Qué norma es no poner los pies en el sofá?, ¿dormir a las 9 de la noche?” (Pedro, 1/3). El hecho de que existan unas normas comunes y preestablecidas en las dinámicas del centro, en parte necesarias, hace que se puedan presentar ocasiones en las que las normas no se adecúen a los niños y las niñas que están en el centro en ese momento. El sentir de este participante, que asegura que existen normas que no tienen sentido, deja entrever la existencia de normas descontextualizadas, que no se ajustan a las necesidades de estas infancias. Así mismo, esto genera un sentimiento de no pertenencia, que hace que la convivencia en el centro se aleje de la similitud con un hogar. Con respecto a las normas de convivencia existen diferentes posturas por parte de los profesionales. Por un lado, Carla, habla de esa despersonalización, de cómo no se debe intentar establecer un mismo patrón para todas las infancias, dejando a un lado su propia identidad. Al respecto afirma que: “yo no soy de sanciones, ni de límites fijos, yo creo que cada menor es un mundo y no se puede... que, al final, intentar que todos sean iguales es la mayor desigualdad que puede haber” (Carla, 4). En cambio, otras posturas, sí reclaman el carácter indispensable de unas normas, porque,

normalmente creo que tienen que existir unas normas de convivencia porque, evidentemente, no es lo mismo un hogar con cuatro personas, padre, madre y dos niños, que uno con 20 niños y mucha gente, entonces... más o menos hay que organizarse. (Enrique, 4)

Para favorecer una convivencia armónica de todas las personas que forman parte de una comunidad, en este caso un centro de protección de menores, resulta necesario establecer unos marcos de convivencia y unas normas consensuadas para llegar a un acuerdo donde ambas partes se respeten mutuamente. Esta normativa debe fomentar los valores de unidad, comunidad, confianza, tranquilidad, respeto, comunicación, entre otros, para que se pueda fomentar un clima de convivencia que permita el desarrollo íntegro de las infancias y, a su vez, el bienestar de los profesionales que desempeñan su labor en esos espacios institucionalizados, así como de las infancias que conviven (Valdés et al., 2016). En caso de que la norma y la convivencia no lleguen a generar este equilibrio,

algunos de los miembros entran en un estado de angustia y sensación de abandono. Con ello, muchas veces recurren a conductas más desadaptativas e intentan llamar la atención de los líderes –en el caso de los niños y jóvenes, de los padres o formadores. Se dice que desarrollan la creencia de que “es mejor hacerse notar en algo”, aunque esto sea perjudicial o negativo, que pasar desapercibido. (Metzeri, 2012, p. 9)

Estas conductas y situaciones donde la normativa no se adecúa a las necesidades de los niños y las niñas pueden verse en las palabras de los participantes:

yo... que no sabía qué era la disciplina ni las normas, no se me podía decir nada, hacía lo que me daba la gana y rompía todo el clima y la organización, saltaba la ventana... era un niño que tenía mucha maldad y mucha calle. (Manuel, 2/5)

Había mucha disciplina y me escapaba muchísimo. (Manuel, 2/6)

Nos peleábamos un montón, era una locura. (Pedro, 1/2)

Pero manicomio total, me acuerdo que había un niño súper gordo aplastando a los demás, otros tres pegándose, la otra chillando... una locura. (Pedro, 2/4)

En cambio, se cuenta con la presencia de centros donde las normas eran más flexibles y les hacían sentir como en un hogar, siendo el caso de Pedro, quien dice que “antes en el centro eran más estrictos, ahora con el tiempo... se han ido adaptando o aceptando la situación. Antes insultabas y te quitaban paga, ahora te riñen (Pedro, 2/4), y Manuel, en cuanto a las necesidades de los niños y las niñas, señala que: “lo básico es llegar al niño, darle amor, cariño, hasta que el niño se conozca a nivel personal, saber

qué es lo que quiere, gestionar sus emociones, la situación en la que se encuentran...” (Manuel, 2/8).

Este marco de referencia, que define la normativa y el funcionamiento interno de cada centro, lleva consigo también el planteamiento y el diseño de las dinámicas y las actividades que se promueven con los niños y las niñas en el día a día. En este sentido, “nos daban mucha atención de actividades extraescolares, viajes... pero luego, es como que siempre nos cargaban y no tenías ni un momento solo para ti. Rollo, estás en tu casa, te vas al sillón” (Yaneisy, 2/3). En otros casos recuerdan las rutinas como un “día de robot, como cuando sueñas un día vivido, pues así eran todos los días. Todos los días lo mismo” (Pedro, 2/3) que, en este caso, lo describe así: “DOS HORAS DE ESTUDIO²⁸, llegábamos, comíamos, estábamos una hora en el patio, dos horas de estudio, merienda, ducha, bajábamos, cenábamos y dormíamos. Así, todos los días” (Pedro, 2/3).

La idiosincrasia de los centros, en la que convergen las normas de convivencia, las rutinas y el funcionamiento del que se viene hablando en líneas anteriores, influyen en la relación entre las infancias tuteladas y las personas que trabajan en el centro y el ambiente en el que los niños y las niñas viven en el día a día. En este sentido, se ha de señalar la importancia de la creación de un clima de convivencia que se asemeje a las condiciones familiares en las que un sujeto no institucionalizado en un centro de menores se desarrolla, pudiéndose así garantizar el bienestar y el desarrollo de los niños y de las niñas que transcurren su infancia, o parte de ella, en un centro de menores (Martín y González, 2007; Petrov, 2014). Las personas participantes inciden en la importancia de un clima de convivencia humano, de cuidado y atención, donde la relación que se establece con los profesionales les permitan,

la libertad de tu expresarte, el placer de hablar de un tema como si lo estuvieses haciendo con un padrino, y... que no se sienta ese... llegar al punto de decir: illo me voy pa mi casa, cuando un niño dice eso de un centro, el trabajo va bien. Están fallando ahí, crear todo como si fuese un centro de tensión, de unas normas en la puerta, no puedes pasar por aquí, tu sitio es aquí, eso es lo que yo he echado de menos siempre. (Manuel, 3/6)

²⁸ Se emplea la mayúscula para señalar el énfasis que pone el participante en la entrevista.

Se puede ver en torno a esta temática cómo las personas participantes demandan, durante su trayectoria en centros de menores, poder establecer relaciones afectivas con las personas que trabajaban en el centro: “Yo creo que lo que necesitaba ahí era cariño y, allí no te lo pueden dar. Porque cuando estás en un centro y viene un educador, comienzas como a establecer un vínculo y se acaba yendo” (Yaneisy, 2/2) y esto les hace sentir ausencias, “no tengo referente fuera y no tengo referente dentro tampoco” (Yaneisy, 2/2).

En torno a esta temática, se pueden encontrar diferentes vivencias por parte de los sujetos participantes y que, en su mayoría, residen en el trabajo desempeñado por la figura de los educadores y las educadoras, junto con la rigidez o la flexibilidad del marco normativo establecido por el centro en cuestión. Así, Manuel manifiesta una de sus vivencias, en las que no pudo establecer vínculos con las personas del centro, ya que, según expone: “era un centro de monjas, había mucha disciplina y me escapaba muchísimo, (...) no me portaba mal, pero estaba encerrado en mi mundo y no quería saber nada de nadie, y no me quería relacionar con nadie” (Manuel, 2/6). De igual modo, hace alusión a la rigidez de la normativa en algunos de los centros: “Te despertabas, en el comedor no se hablaba, limpieza constante, talleres, jodidamente aburridos, idiomas, deporte en un patio cerrado, en fila... pura disciplina, era militar” (Manuel, 2/5).

No obstante, sí se pueden encontrar experiencias en centros donde el clima de convivencia les resultaba agradable, acogedor y positivo. Oussama señala lo siguiente: “muchos educadores hacen funciones de padre, aunque no lo sean, yo recuerdo educadores que son unas máquinas, que te lo hacían tan llevadero que ni tú sabías que estabas en un centro” (Oussama, 1/5), y Pedro señala de su centro que “el clima era mucho más familiar, nos sentíamos mucho más acogidos, era mi familia prácticamente, vamos” (Pedro, 2/6), apareciendo también la importancia del papel del voluntariado “porque había un clima muy guay de voluntariado, porque en aquella época no había tanto tema de protección de datos y... de esto de delitos sexuales, no era tan exagerado como hoy en día” (Manuel, 2/6).

En general, se ve la demanda de las personas participantes en cuanto a las relaciones afectivas por parte de los educadores y las educadoras, así como un clima humano, de cuidado, de atención, armónico, en el que se pudieran sentir en un

ambiente familiar donde crecer y desarrollarse. Así, hacen hincapié en la importancia de que sus necesidades sean atendidas de manera particular e individualizada. Yaneisy, con respecto a esto, afirma que lo que más ha echado de menos durante su trayectoria en los centros ha sido, “en general eso, que no fuera como un hogar” (Yaneisy, 2/3).

5.2.3. Medidas de intervención: entre la legislación y el abuso

A lo largo de este apartado se presentan medidas de intervención que las personas participantes han vivido. Dichas medidas tienen lugar cuando se infringe la normativa, cuando el personal educativo entiende que los límites y los marcos establecidos son excedidos. No obstante, se encuentran intervenciones en las historias de las personas participantes que carecen de carácter educativo. Estas pueden ser, por ejemplo, una contención física, como se define y regula en la *Ley Orgánica 1/1996*, en su artículo 21 ter indica que,

1. Las medidas adoptadas para garantizar la convivencia y la seguridad en los centros de protección a la infancia y la adolescencia, consistirán en medidas de carácter preventivo y de desescalada, pudiéndose también adoptar excepcionalmente y como último recurso, medidas de contención física del menor.

2. Toda medida que se aplique en un centro de protección a la infancia y la adolescencia para garantizar la convivencia y seguridad se regirá por los principios de legalidad, necesidad, individualización, proporcionalidad, idoneidad, graduación, transparencia y buen gobierno.

5. Las medidas de contención física podrán consistir en la interposición entre el menor y la persona u objeto que se encuentra en peligro, la restricción física de espacios o movimientos y, en última instancia, bajo un estricto protocolo, la inmovilización física del menor por personal especializado del centro.

En primer lugar, aparecen en las medidas de intervención la dotación o la restricción de privilegios (dentro de las dinámicas del centro) los niños y a las niñas, como pueden ser acceder a un espacio de ocio, obtener mayor o menor paga semanal en función de su comportamiento o tener más libertades en su autonomía en el centro. Yaneisy, por su parte, señala que estas medidas, en general, “dependen del comportamiento, había un reglamento que si hacías una cosa... pues te ponían una

consecuencia o, si era más grave, te hacían contenciones²⁹” (Yaneisy, 2/4). En cambio, Pedro señala lo siguiente,

yo recuerdo que como no hacía ni el huevo en el instituto, me decía: como no apruebes los exámenes, no te vas a tu casa. Yo le cogí un asco por ese momento... me dejó una semana sin ir a mi casa eh. (Pedro, 2/4)

Una medida de intervención que priva al menor del contacto y del vínculo con su familia, no con el fin de protegerlo o porque no sea adecuada la visita, sino con carácter punitivo por no estudiar. Oussama asegura que como ninguna de las medidas de intervención que habían probado con él de manera previa generaban cambio en su comportamiento, realizaron actos como “me dejaban en pelota en la habitación, me cortaban mi ropa, me pelaban, me hacían comer suelo cada dos por tres...(…) me han hecho cosas... que todavía hoy lo pienso... y saco lo peor de mí” (Oussama, 2/3). Intervenciones poco educativas y de dudosa legalidad que persiguen, mediante la violencia y la humillación que el comportamiento de Oussama entrase por los límites marcados de la institución.

Otra de las medidas de intervención que se presentan, en casos más extremos, son los llamados medios de contención, explicados al comienzo de este apartado, con los que se pretende evitar situaciones de violencia, fuga o daños tanto físicos como materiales. Sin embargo, este acto presenta detallados matices de cuándo, cómo y con qué límites debe hacerse uso del mismo. Este tipo de intervención se justifica como medida para garantizar la convivencia armoniosa en los centros, ya que se considera que se va a generar un clima que garantice la convivencia positiva y posibilite la intervención educativa, así como la seguridad de las personas. No obstante, no debe dejar de ser una medida de intervención regulada y legislada, evitando que se den situaciones de abuso de esta práctica (Pozuelo, 2022).

En referencia a estas posibles situaciones donde la intervención da lugar a posibles abusos y maltrato como consecuencia de una mala práctica de la medida de contención, Oussama, desde su experiencia, argumenta que: “parecía que les gustaba reducirte y ponerte en el suelo, parecía que les gustaba, venían con una mala hostia...

²⁹ Medios de contención física.

parecía que estaban amargados con sus vidas, entonces... yo de esa gente no te puedo decir nada bueno, ni que he aprendido" (Oussama, 2/3). Este participante asegura que esto dependía mucho de qué profesional realizase la intervención, no rigiéndose a unas pautas de actuación: "si te tocaba alguna educadora que recuerdo, te llevaba, hablaba contigo, te tranquilizaba y te hacía entrar en razón. Otros utilizaban la fuerza y después, o te relajas o te relajas, y no tienes donde escoger, no había más alternativa, la verdad" (Oussama, 2/3).

Estas son dos formas de intervenir que evidencian que no hay unanimidad en la aplicación de los criterios de intervención y, en determinados casos, actuaciones descontextualizadas que se distancian de medidas educativas y acordes a los derechos humanos.

Según las personas participantes, se evidencian intervenciones desmesuradas que, por ejemplo, en casos de aislamiento en una habitación, daban lugar a consecuencias contraproducentes en el desarrollo de los sujetos,

hay a veces personas que hacen un trabajo de una manera que tú te nublas y no ves nada, ni lo bueno ni lo malo, solo lo ves todo negro, ¿tú me entiendes? Tú me dirás a mí... yo por lo menos, no he sido uno de los que más ha salido escaldado, como quien dice, yo he conocido chavales... que estaban en la habitación encerrado casi todos los días, tú me entiendes, y cantaban solos, hablaban solos, se volvían locos, ¿tú me entiendes? Entonces creo, que eso tampoco es tan bueno. (Oussama, 2/3)

Se pueden contemplar en estas palabras cómo, en determinadas ocasiones, las personas profesionales que trabajan en los centros o la dirección de los mismos toman decisiones que obran en contra de los principios de la infancia, siendo contrarias y negativas para el desarrollo y el bienestar de los niños y de las niñas que se encuentran en los centros de protección de menores. Con respecto a esto, los profesionales que aportan su visión en este estudio dicen que,

yo ya hace muchos años que me puse en el tema de la intervención física el listón muy alto, yo parto de que cualquier intervención que no lleve buen trato es maltrato. Yo cuando entran educadores nuevos, gente en práctica y gritan, por ejemplo, digo... un momento, es que... tú le estás gritando y te dicen, no es que no puedo. Se trata de eso, de que trabajes primero sobre ti, tu control, porque

tú imagínate que vas a operarte a un cirujano y está nervioso, ¿qué confianza te da? Entonces, si el niño viene harto de escuchar gritos y tú también le gritas... (Enrique, 3)

cosas que no me gustaban... la falta de vocación de los educadores, y en temas de castigos, contenciones... a algunas les gusta irse de las manos, ¿sabes? Yo veía cosas... no hacía falta una contención porque los niños la estén liando y se las hacían, yo pienso que eso es para un caso extremo. (Lola, 2)

5.2.4. Rol de los y las profesionales en los centros

En el apartado anterior ya se podía ver cómo el papel de las personas profesionales toma especial relevancia en el desarrollo y la trayectoria de los niños y las niñas en los centros, sobre todo, a la hora de establecer vínculos afectivos y tener un referente que les permita establecer un ambiente de atención y cuidado.

En este sentido, y según Jimeno (2017), el personal profesional debe de promover un contexto donde sea posible establecer apegos seguros y, a raíz de ahí, “proponer un modelo de contexto educativo donde los profesionales lleven a cabo variedad de estrategias y de recursos para potenciar al máximo el desarrollo de los menores” (Jimeno, 2017, p. 237), ya que todas estas intervenciones educativas deben partir de unos vínculos afectivos seguros.

Se puede ver cómo en este aspecto las experiencias de las participantes han sido diversas, variando entre centros e incluso dentro de un mismo centro, dependiendo de la persona con la que estaban en los diferentes momentos. Hacen alusión a la importancia de la vocación e implicación que tenían las personas profesionales en la intervención, siendo esta de vital importancia, ya que intercede en cómo los niños y las niñas se sienten en su día a día,

el centro en sí es una mierda, es como una cárcel para menores, al fin y al cabo, te privan de tus cosas y te dan lo básico, hay normas... sin embargo, en el CTT y en Cádiz, te hacían un comportamiento que te hacían sentir que no estabas en el centro, te trataban como una familia, ¿tú me entiendes? Entonces... ahí la cosa cambia. (Oussama, 2/4)

son parte de mi familia y lo agradezco, no sería ni la mitad de lo que soy si no fuese por ellos. (Manuel, 2/8)

En cambio, no todas las experiencias son positivas, ya que detallan casos en los que, “en los centros de 10 educadores, quitando a 2 o 3 que lo hacen de corazón, y te hacían sentir como que no estabas en el centro, los otros... venían por puro trabajo Dani” (Oussama, 2/3), llegando incluso a tener problemas con sus trámites legales que repercutían en su desarrollo como persona. “Tuve un problema grandísimo, mi trabajador social no renovó mi documentación y me encontré sin permiso de residencia, y no podía trabajar” (Manuel, 2/6). Respecto a esta situación, Manuel alude a la importancia que tiene en este ámbito laboral la intervención y el trabajo desempeñado que, en una buena práctica educativa en contextos no formales, favorecen el desarrollo de un ambiente en el que los niños y las niñas pueden crecer y desarrollarse con las necesidades atendidas y, según él,

he topado con personal incompetente, enchufados, en el postureo del trabajo social, que piensan que esto es... amor al arte, y esto es duro, como todo en la vida, esto es trabajar con vidas, hay que hacer las cosas al mínimo detalle y con en tu mejor expresión. Es de las profesiones más duras que hay en el mundo, estás transformando vidas, realidades. (Manuel, 2/8)

En el caso de Yaneisy, aparece la inestabilidad en la plantilla de profesionales como una barrera en cuanto a su bienestar en el centro. Los niños y las niñas necesitan una figura referente, una persona con la que establecer un apego y que les acompañe en su crecimiento, compartiendo las preocupaciones y alegrías que acontecen en su día a día. Sin embargo, “los resultados de numerosas investigaciones sobre el síndrome de burnout, o síndrome de quemarse por el trabajo, ponen de manifiesto su elevada presencia en profesiones caracterizadas por tener entre sus objetivos el trato con los demás” (Jenaro-Río et al., 2006, p. 108), y esto en el día a día de esta participante se traduce así,

yo creo que lo que necesitaba ahí era cariño y, allí no te lo pueden dar. Porque cuando estás en un centro y viene un educador, comienzas como a establecer un vínculo y se acaba yendo, se va... se acaba el contrato o lo que sea y se va, y viene otro, luego viene otro, entonces... no tienes como una persona fija en la que te fijas y la estableces como referente. Así me sentía, no tengo referente fuera y no tengo referente dentro tampoco. (Yaneisy, 2/2)

Ante esta situación de inestabilidad en las personas referentes de los niños y las niñas dentro de los centros, la visión de las personas que forman parte del equipo educativo dibuja un terreno pantanoso. La precariedad laboral, marcada por salarios bajos y contratos de corta duración actúan en detrimento de la atención, de los cuidados y de la intervención que se les ofrece a las infancias institucionalizadas en centros de protección,

la parte que llevo peor es la inseguridad (...) entran chavales que son muy válidos, que trabajan dos años, a los dos años los despiden porque no van a hacerlos fijos, esa precariedad laboral... sí me frustra, porque coño dices, esta persona era muy válida. (Enrique, 5)

Estas situaciones laborales hacen que los profesionales y las profesionales por su parte, a pesar de querer dedicar su trayectoria laboral a la intervención y la ayuda a niños y niñas en situaciones de desprotección y vulnerabilidad, tengan que renunciar. Porque “cobramos una mierda, que sí que es vocación y todo lo que quieras, pero yo pago mi casa con lo que cobro. Eso, las condiciones, no estamos valorados, nada” (Carla, 3). Se dan así tesituras en las que, por cuestiones de calidad de vida y las necesidades de cubrir gastos, en ocasiones, les hagan cambiar de trabajo: “Siempre he estado buscando la plaza en los barcos, porque las condiciones... mi vocación es con los chicos, pero las condiciones son geniales” (Lola, 1).

En los niños y las niñas, esto se traduce en un aislamiento voluntario con la intención de no sufrir la sensación de abandono que, como se puede ver plasmado en su cita anterior, ya había sentido con su familia de manera previa a ingresar en el centro, tomando la siguiente postura,

cada vez que pasaba el tiempo comencé a cerrarme más, porque decía “Dios” conozco a una persona, comienzo a darle todo, le cojo cariño y me doy a conocer y, luego, se va. Tenía que volver a hacerlo de nuevo, entonces... conforme iba pasando el tiempo me iba cerrando más y teniendo menos relación con ellos. (Yaneisy, 2/3)

De igual forma, los menores y las menores desde su mirada señalan que un aspecto negativo es la ratio de usuarios que hay en el centro y las infraestructuras en las que desempeñan su día a día. En alusión a la plantilla de profesionales y al hilo de la

precariedad laboral expuesta, destacan que: “es explotación, 40 niños para 3 trabajadores” (Manuel, 2/1), ya que “son personas que trabajan por vocación, cobrando una mierda y sujetos a la forma de trabajo de la institución” (Manuel, 2/8). Se refleja esta situación que afecta a los profesionales y las profesionales de este ámbito en las palabras de estas personas trabajadoras, donde se ven situaciones en las que “una chica que está en un centro... con más de 40 inmigrantes, sola, desde las 21:00 hasta las 09:00, entonces...” (Enrique, 2). Por ello, la atención y los recursos, no solo materiales sino también humanos, están sujetos al funcionamiento de la entidad, impregnado de un trasfondo empresarial en el que, en ocasiones, prevalecen las dinámicas capitalistas a la calidad de la atención de los niños y las niñas.

Las condiciones laborales de las que se vienen hablando no solo repercuten en la inestabilidad de la plantilla, perdiéndose en el proceso de intervención educativa a personas referentes de los niños y las niñas, como se ha visto. También actúa en detrimento de cómo el equipo educativo aborda su trabajo. Las personas profesionales participantes aseguran que, en ocasiones, los trabajadores y las trabajadoras,

priorizan lo profesional, es mi trabajo... y yo entiendo que a mí mi trabajo me paga mi casa, no estoy queriendo decir que yo sea María Teresa de Calcuta, ni mucho menos, pero... para mí lo importante es que ellos tiren pa'lante. Habría muchos trabajos donde yo cobraría más, eso te lo aseguro, pero eso no me gusta del colectivo con el que yo... hay personas que sí, pero veo poca implicación en ese sentido. (Carla, 2)

Se antepone al interés de las infancias el “tengo que cumplir esta norma, tengo que hacer esto, tengo que... que cómo puede repercutirle eso a los niños” (Carla, 2). En esta tesitura, esta actitud coartada y condicionada del equipo educativo deja entrever un liderazgo de carácter autoritario, que impone y dicta cómo debe actuarse en todo momento, sin dejar margen de libertad a los educadores y a las educadoras. Carla, en el caso de su centro, expone cómo influye el trabajo de su equipo directivo en la intervención educativa,

yo me siento en una dictadura, entiendo que... el papel de la dirección no lo querría nunca y es fundamental, porque un equipo debe ser dirigido siempre, pero tiene que ser dirigido siempre, en equipo. Tú tienes que dirigir, pero en equipo, tienes que darles a tus compañeros la capacidad de decidir, porque al

final, tú no puedes estar haciendo un turno de diez horas como he hecho hoy, a expensas de que una persona te diga si está bien o está mal. Tú te puedes equivocar y luego pues te llamarán al orden, porque hay que cumplir unas normas, pero, ¿preguntarlo todo?, ¿que una persona monopolice todo?, me parece que ralentiza el trabajo, que no deja crecer profesionalmente a mis compañeros. (Carla, 4)

Por último, un matiz que atañe a todos los sectores educativos en la actualidad, la burocracia. La gestión de papeles, seguimientos y procedimientos que requiere un menor o una menor que se encuentra tutelado por un organismo público es otro de los factores que perjudica el grado de atención que se le puede dar a estas infancias,

a mí eso me quita horas del día que podría estar dedicando a buscar recursos, que por ejemplo no tengo tiempo, para mí es fundamental la búsqueda de actividades, de cursos, es una parte fundamental de mi trabajo, que no puedo hacer muchas veces, es que no me da la vida. Entonces, trámites burocráticos, me parecen un tostón y creo que nos quitan muchísimo tiempo (Carla, 4).

5.2.5. Etapa educativa formal reglada

Estas infancias que se encuentran en acogimiento residencial presentan en ocasiones desventajas escolares frente a otros niños y otras niñas que crecen y se desarrollan en contextos familiares (Rodríguez-Rodríguez y Pérez-Montesdeoca, 2022).

El tránsito por la etapa educativa formal reglada de estas infancias cuenta con la presencia de varios factores o circunstancias. Entre estos factores se encuentran, siguiendo a Muñoz de Bustillo et al. (2008), los daños y los perjuicios que pueden sufrir estos niños y estas niñas de su estancia con su familia de origen. De hecho, la falta de higiene, la no implicación de la familia en los procesos académicos o el absentismo escolar son las principales alarmas que permiten, a los servicios de protección de menores, detectar necesidades no cubiertas en el núcleo familiar; “la mayoría de alertas nos las dan los colegios, son la voz de alarma” (Carla, 7). Además, según los y las profesionales, la mencionada ausencia familiar en los procesos educativos, hace que sus primeros años de escolarización se vean perjudicados: “Ellos tienen muchas limitaciones, sobre todo en estudiar, primero, la mayoría de ellos vienen con un desfase curricular importantísimo (...) con la de movidas que han tenido” (Carla, 7).

Como consecuencia de convivir con una familia desestructurada, donde sus necesidades han podido no estar cubiertas, presentan consecuencias a nivel socioemocional y cognitivo. Otro de los factores presentes son la inestabilidad en los centros educativos, como expresa en su caso, Yaneisy: “cuando estaba con mi familia, es verdad que había muchos problemas en casa, tema de drogas, muchas discusiones, siempre estábamos cambiando de vivienda... de colegios también” (Yaneisy, 1/1); “yo iba votando de colegio en colegio, y yo seguía conociendo a un montón de gente, pero siempre íbamos a barrios bastante conflictivos” (Yaneisy, 1/1).

Las relaciones sociales toman un peso de importancia en el enganche educativo. En cuanto al clima de aula y las interacciones sociales de estas infancias, Muñoz de Bustillo et al. (2008) muestra que los niños y las niñas en acogimiento residencial “son descritos por sus compañeros con atributos negativos e inadecuados para el desarrollo de actividades (...) que se desarrollan en el aula” (p. 380). Así, desde su experiencia, las personas participantes aseguran que estas etiquetas y estos prejuicios se les atribuyen por el simple hecho de pertenecer a un centro de menores.

Pedro, en su llegada a uno de los centros educativos, escuchó a un compañero decir “cuidado con estos que son problemáticos, que vienen de un centro...” (Pedro, 2/5) y, esa actitud por parte de los iguales según Oussama “te duele muchísimo y te hace sacar lo peor Dani, porque ya uno que lleva arrastrando estando en el centro, para que ahora, uno de tu clase te discrimine algo” (Oussama, 2/8). Estas situaciones de convivencia de rechazo y de negación hacen que el contexto educativo actúe en detrimento de la inclusión de estas infancias en el centro educativo, llegando incluso a no querer asistir: “tuve también un pequeño trauma, en el patio tuve un conflicto y todo el mundo se echó encima de mí y no me veía con fuerzas de volver allí porque sentí vergüenza y me habían juzgado” (Manuel, 1/3). Como fomento de esta situación, se pueden ver intervenciones del profesorado donde su rol profesional toma parte de estos actos excluyentes y prejuiciosos: “en el instituto empecé a faltar, bueno no faltaba, llegaba, la liaba y me expulsaban un mes. Así siempre, durante dos años y, vaya, mi hermana prima hermana” (Pedro, 1/4), “yo me acuerdo en el instituto de Puerto Real que nos tenían fichados porque éramos de centro y a la mínima... fuera. Era así, vamos. Los profesores... eran un bastinazo, era súper descarado” (Pedro, 2/5).

En cambio, sí se puede ver una intervención por parte del profesorado que contempla las circunstancias y las necesidades de estos niños y estas niñas, viéndose la repercusión en su rendimiento académico y aprendizaje: “mi tutor de primaria sí me daba mucha caña, me cogía en los recreos... y hasta que no aprobaba los exámenes no me dejaba, pasé a secundaria gracias a él” (Pedro, 1/3); “... el otro día las dos profesoras que subí a Instagram, son las que me enseñaron a hablar y todo, súper importantes” (Manuel, 2/6). También la convivencia y la buena relación entre iguales favorece a la inclusión y los procesos de enseñanza-aprendizaje,

allí conocí a un grupo de chavales súper bueno, yo era un niño que iba muy feliz al colegio, la verdad. Pero bueno, llegaba al colegio y digo... me sentía como los demás, me levantaba feliz. (Manuel, 2/6)

había un clima bueno, yo ahí no hablaba el idioma ni nada, no sabía hablar nada, palabras básicas que había aprendido en el centro. En comparación con mis compañeros... a nivel cultural, a nivel de idioma, de costumbres, de valores, no tenía nada. (Manuel, 2/ 4)

En este apartado, con respecto a la trayectoria académica de Pedro, se puede ver cómo se puso en práctica los caminos académicos predeterminados y sentenciadores que se hablaban en el apartado anterior para que los menores tutelados y las menores tuteladas accedan lo antes posible al mercado laboral. Pedro vivenció cómo, debido a su desfase curricular, cuenta que fue orientado a realizar una formación profesional básica con la intención de buscarle una profesión laboral inminente de cara a su adultez,

empecé repitiendo primero y pasé a segundo, muy bien. Pero en segundo vine a Puerto Real y aquí yo... no hacía ni el huevo. También vino el covid y no he visto ni una clase de esa telemática. Me pasaron a la FP y, en principio, iba a entrar en cocina... porque me gusta la cocina, pero tenía que coger un tren y un autobús, tenía que despertarme por lo menos a las 5 de la mañana... y no. Me fui a comercio, en El Puerto de Santa María, y nada... el primer año me costó un poco más porque los maestros eran más exigentes, pero me lo saqué todo bien. La ESO y el título de comercio. (Pedro, 2/5)

Y así lo argumentan los profesionales que dedican su trabajo al desarrollo y al acompañamiento de estos niños y estas niñas: “no se pueden formar, los que no tienen un sustento económico externo, no se pueden formar” (Carla, 7),

lo pasan muy mal, hay muy pocos recursos, están los pisos de mayoría... que como tú hayas tenido delitos... bueno delitos, una fuga, a lo mejor ya no eres apto para entrar en un piso. Los pisos no te permiten estudiar, porque están enfocados para trabajar, ¿tiene el niño que dejar los estudios? Un año, en un año tiene que terminar sus estudios, crecer... falta una fase intermedia. (Carla, 7)

Un sistema que retira a los niños y a las niñas de sus familias, que acoge y acompaña a estas infancias, bajo el concepto de protección. Una protección que podría calificarse como (des)protección, ya que los menores y las menores que se están bajo la tutela del sistema encuentran parcelas de su vida en las que no están en equidad con el resto de infancias que se desarrollan en una unidad familiar. Sus derechos no se ven ejercidos en su totalidad. Existen lagunas y vacíos en cuanto a los recursos con los que se cuentan y que se han ido desarrollando a lo largo de los apartados anteriores como el acceso a los planes de ocio, la ratio de educadores y educadoras por menor: “dos educadores por turno con 16 menores, me parece una locura (...) al profesional que le den por saco, pero... tú a un niño no le puedes dar una atención... una cosa tan básica como es la tarea” (Carla,3).

En cambio, en el caso de Manuel, su baja autoestima y su renuncia a su propia identidad influyó en su etapa educativa de manera “positiva” (por el avance alcanzado en su trayectoria académica promovido por un trasfondo personal que actúa en detrimento de su autoestima y bienestar), puesto que como él narra,

me lo propuse, en cuarto de la ESO, tengo que salir a nivel cultural y académico como ellos, ahí empezó mi paranoia, lo que hacía era biblioteca. No hacía otra cosa, clase, aprovechar los recursos y cuando llegaba, psicóloga, pedagoga, recursos... salí de cuarto de la ESO con un 8 y pico de media, me dieron un premio de esfuerzo y constancia. (Manuel, 2/6)

Y asegura que: “la universidad ha sido para mí un sueño totalmente, momento de evadirme. Me sentía un chaval más, después de estar tan perdido” (Manuel, 3/3), teniendo en cuenta que este proceso se acompaña de las dificultades ya mencionadas como: el acceso a la vivienda, tener que trabajar para obtener un sustento económico y los prejuicios, dificultades que lo diferencia de las adolescencias que se desarrollan en contextos normativos. Se ha de destacar en su caso el papel de personas voluntarias que le han ayudado en el sustento económico, ausente en otros casos donde no ha sido

posible continuar en sus estudios. Como Oussama, quien asegura no haber tenido una orientación tan acertada. Respecto de su trayectoria educativa dice,

en eso sí que estoy un poco decepcionado, porque desde que salí me he visto solo, sin nadie que me aconseje, que me diga, si esto te va a ir mejor no sé qué, y ya pues me he centrado solo en el trabajo, y no me gusta la verdad. (Oussama, 3/2).

Por el origen de dos de las participantes del presente estudio Oussama y Manuel, cabe mencionar las vivencias en la etapa educativa en su país natal, Marruecos. Al respecto, Bedmar-Llorent y Torres (2023) afirman que “la explotación infantil persiste como una realidad indiscutible en los países en vías de desarrollo, situación íntimamente ligada a la pobreza” (p. 1), como se mencionaba en el apartado que habla sobre la explotación infantil³⁰. En Marruecos, actualmente, “sigue existiendo un porcentaje significativo de niños que trabajan, de los cuales un 80,9% abandona los estudios y un 4% no han sido nunca escolarizados” (p. 1). En este sentido, y tomando en cuenta las historias de vida, se puede ver cómo “mis hermanas eran muy pequeñas, estaban trabajando sin querer, ellas querían estudiar, a día de hoy no saben leer ni escribir. Nunca han tenido la oportunidad de hacer lo que ellas querían” (Manuel, 1/4), siendo tan bajo el nivel de escolarización en algunas zonas pobres del país que, “fui al colegio un poco más mayor y fue un escándalo en el poblado” (Manuel, 1/1). Es necesario a la vez destacar los episodios de violencia en contextos institucionalizados pertenecientes al Estado, como ya se hablaba en el apartado de violencia, ya que han vivido situaciones como “recuerdo los reglazos en la mano” (Manuel, 1/3); “me decía pon la mano pa’ darte con la regla no sé qué, yo quitaba la mano, ya me echaba y no iba más” (Oussama, 1/3).

Por lo expuesto, resulta necesario llevar a la práctica las políticas educativas de protección a la infancia y educación formal reglada (Bedmar-Llorent y Torres, 2023). Sin embargo, a pesar de la implicación de las personas que trabajan en él, la coordinación entre los diferentes equipos educativos, el tesón y el amor que dedica de manera individual cada profesional a estas personas, existen vacíos y una (des)protección dependientes de recursos ausentes. Porque, aunque las políticas diseñen desde la teoría

³⁰ Véase 5.1.4 “Cuerpos vendidos, cuerpos ninguneados: De la trata de personas, del abuso infantil y de la, explotación infantil”.

un sistema de protección y, valga la redundancia, teóricamente, se implementen y lleven a la práctica para salvaguardar el bienestar y los derechos de estas infancias, la presencia omnipotente del capitalismo salvaje prima por encima de la intervención social, siendo esta responsabilidad del Estado y de las diferentes autonomías competentes de este sistema de (des)protección. Y así, quienes toman parte de esta intervención y conocen el sistema desde dentro y no desde un imaginario, afirman que,

cuando se da la licitación... la Junta de Andalucía lo está dando al mejor postor. Si tú dices, voy a coger este centro, y sale 1,5 millones de euros, y llega otro y lo hace por 1,2, se supone que hay unos trámites, pero luego lo que prima es el dinero (Enrique, 2)

Se dejan así al descubierto enumeradas necesidades emocionales, académicas e incluso físicas,

son una mierda, son una mierda, porque niños del sistema que no tienen un duro y que no se le faciliten actividades, que no se les pague un gimnasio, niños que me digan que no pueden ir al dentista porque no tienen un duro, a mí eso me parte el alma, que le tengan que sacar una muela porque no hay dinero para pagarle un empaste, por dios, por dios, dónde está el sistema de protección, joder (Carla, 6).

5.3. Cuerpos marcados; cuerpos que hablan

5.3.1. De corcho no soy: sentimientos (de vacío, soledad, frustración...)

El desarrollo afectivo de las personas participantes se ve mermado y perjudicado a lo largo de su trayectoria, tanto en el contexto familiar donde la situación de estas familias no ha permitido cubrir las necesidades de estas infancias, como en determinadas situaciones en los centros de protección en los que han estado. Aparecen sentimientos expresados por las infancias de soledad, frustración, tristeza, así como conductas de ira que manifiestan las carencias y la desatención en su desarrollo afectivo. En este sentido, en palabras de Fernández-Daza y Fernández-Parra (2012), la institucionalización de estos niños y estas niñas en los centros de protección “es una medida de protección que separa al niño de sus progenitores, de tal manera que permanecer en su casa no suponga un riesgo para su integridad” (p. 798), donde se

deben cubrir sus necesidades básicas, tanto físicas como emocionales y, en esta última, ayudarles a comprender el porqué de sus sentimientos, así como a gestionarlos.

Con respecto a cómo esto se ve reflejado en los centros de protección, uno de los factores que imposibilita la atención individualizada de estos chicos y estas chicas es, en ocasiones, la alta ratio de menores que tienen las personas que trabajan en este tipo de centros. Enrique, afirma al respecto que,

los centros están saturados, los educadores echan muchas horas, los trabajadores sociales, los directores, eh... todo el mundo, un poco... es un ámbito que para mí debería estar más público y está en un sector muy privado (...) hay centros de MENAS ahora mismo en Andalucía que pueden tener un educador de noche con 40 niños, ¿vale? (Enrique, 1)

Asimismo, aparece como factor la inestabilidad del equipo educativo que trabaja con niños, niñas y jóvenes. Esta plantilla se convierte en personas referentes, guías, personas que adquieren relevancia e importancia en la vida de las infancias con las que trabajan. De este modo, cuando un niño o una niña pierde a un trabajador o a una trabajadora del centro, conlleva un alto nivel de sufrimiento emocional puesto que, para ellos y ellas, es como revivir un abandono, haciendo que sus habilidades sociales, sentimientos y capacidad para vincularse con otras personas se vayan mermando. Se activa el recuerdo y su poder de despertar los mismos sentimientos y mecanismos que cuando se vivió la primera vez. Enrique lo enfoca así,

a ver, un niño cuando entra en un centro lo ideal es que la persona que lo recibe y acoge, lo despidan. Entonces... yo que sé, preferiría por ejemplo... que hicieran contratos por niños, este niño va a estar un año y medio, pues tú educador igual. Ahora, un niño que entra, coge una confianza... porque claro, el tiempo que tarda en conseguir vincularse, en conseguir que confíe y, al final... (...) cuando ese chico desaparece o no lo contratan o lo despiden, porque no pueden hacerlo fijo, hace que ese niño esté reviviendo “mi tío me abandonó, mi padre me abandonó y ahora tú me abandonas”, es una mierda. (Enrique, 7)

En cambio, se puede comprobar en estas situaciones que, en determinados centros, prevalece la gestión económica y el beneficio de las empresas sobre la finalidad más relevante, velar por las infancias.

En estos niños y estas niñas que sufren privaciones físicas y emocionales, generando situaciones poco adecuadas, de estrés o de escasa atención afectiva, también presentes en el contexto familiar como ya se ha mostrado, pueden dar lugar a conductas de aislamiento, alteraciones de tipo emocional y dificultad en las relaciones sociales, entre otras. Así, Ousama señala que: “no es normal, *pa’* que nos vamos a engañar, porque... yo que sé, su familia tiene ese cariño, esas cosas... hablando de mí, mucha frialdad, mucha soledad... pero no sé, eso también te hace fuerte” (Oussama, 1/5) y según afirma al respecto, él “[se ha] vuelto más frío, más antisocial y lo único que me hace estar en mi zona de confort es cuando estoy en la habitación, me pongo los cascos... me pongo un porrito y es la única manera de que me sienta un poco libre y tranquilo, y me da mucha pena, pero es la verdad” (Oussama, 3/4). De igual modo, Manuel en su caso, prefiere “estar solo a estar con alguien que no me hace sentir cómodo ni me aporta, a veces me cuesta, pero sé perfectamente estar solo. Habrá recuerdos y bajones, pero vivirás con ello” (Manuel, 3/5).

Las negligencias y la desatención vividas por estas infancias generan vacíos en el desarrollo afectivo emocional, dando lugar en ocasiones a comportamientos agresivos o disruptivos; también irascibilidad y dificultades en las habilidades sociales (Carrasco-Ortiz et al., 2001). Pedro recuerda que, durante la etapa en la que vivía con su familia, “tenía muchos problemas de *ira*, se me iba la pinza muchas veces. A lo mejor estaba en el colegio y me peleaba con la del comedor, liaba unas que no veas, incluso me fugaba, ahí se me iba la pinza” (Pedro, 1/2). Estos episodios de ira ocultan, tras una conducta visible, como puede ser un enfado o respuesta inapropiada, una multitud de sentimientos, incertidumbres y frustraciones que necesitan ser expresadas, escuchadas y atendidas para que estas infancias se desarrollen de manera plena. En el caso de Oussama,

lo peor que he sabido gestionar ha sido el tema de la soledad, de la familia lejana, porque quieras o no, aunque haya educadores buenos y que te traten bien como su niño, al fin y al cabo estás lejos de tu familia, entonces... ese remordimiento lo llevas contigo, Dani, y lo llevo hasta día de hoy, por decirte que llevo tres años sin bajar a Marruecos y tengo 23, duele muchísimo y te hace acostumbrarte de una manera... muy fría, muy rara, no... no vas a ser como un niño de aquí que ha estado escolarizado, que ha estado atendido, ¿tú me entiendes? Ves las cosas de otra manera, yo hoy en día... se me ocurren algunas veces unas cosas y digo...

pero qué pasa que estoy *zumbao* *perdió* o qué pasa, y eso es de tanta soledad, tanta soledad que se pega uno consigo mismo y, al fin y al cabo, te hace ser así. (Oussama, 2/7)

Asegura que el sentimiento de soledad ha sido la carencia que más le ha afectado negativamente. Tanto es así que alguna persona participante confiesa haber tenido comportamientos autolesivos o pensamientos suicidas. Tal es el caso de Yaneisy: “mi hermana mismo. Ella a veces se autolesionaba” (Yaneisy, 2/4) y Pedro contaba: “mi padre tuvo peleas con mi hermana, ella lo amenazó con suicidarse” (Pedro, 1/3). En el caso de las conductas autolesivas, suelen aparecer “con expectativas de aliviar un sentimiento o estado cognitivo negativo, o para resolver una dificultad interpersonal, o para inducir un estado de sentimientos positivos” (Mollà et al., 2015, p. 53). Al respecto, Yaneisy aporta su opinión en relación a estas conductas indicando que: “lo hacen como para quitarse el dolor que tienen, a través de otro dolor” (Yaneisy, 2/4). Tal es el dolor que pueden llegar a sentir en sus etapas de desarrollo y crecimiento, consecuencia de la ausencia de recursos, de cuidados, cariño o atención, entre otros, que estas vivencias llevan a jóvenes a mitigar el dolor interno a través de un dolor físico. Se pone así de manifiesto la necesidad de una intervención íntegra, que sane sus heridas internas y les ayude a gestionar, comprender y convivir con las situaciones que han sufrido.

De su paso por los diferentes centros de protección, Manuel afirma que: “nunca he sentido a alguien pendiente de mí en ese término, yo suspendía un examen y lo lloraba yo solo...” (Manuel, 3/5), “me sentía aislado” (Manuel, 2/5). Y estas situaciones y sentimientos trascienden más allá del contexto familiar y de los centros de protección, teniendo su repercusión en la etapa adulta de las personas participantes, “sobrevivir; me he visto solo, tener que irme de una ciudad a otra, tener que volver a mi país por necesidad durante un mes” (Manuel, 3/3), aportando Oussama una reflexión al respecto, sobre los sentimientos y las incertidumbres que tiene en su día a día,

me da miedo, estrés, muchas paranoias, te comes la cabeza... a lo mejor no sabes cómo te van a salir las cosas, pero tentando a la suerte, no te voy a mentir. A veces, me agobio tanto, me como la cabeza conmigo mismo, pero qué va a ser de mí, qué va a pasar mañana... y a quién vas a recurrir, ¿a tu familia en Marruecos?, que es pobre y tiene menos dinero que tú, ¿amigos?, no hay

amigos, amigo mío, y tú lo sabes, entonces pues... uno intenta llevarlo como puede, lo pasa mal, pero bueno.... (Oussama, 3/4)

Y respecto a estos miedos e incertidumbres de los que habla Oussama en su soledad, Carla, asegura que, de manera general, todas estas infancias tienen algo en común: “Amor, cariño, esa es su principal carencia, suelo seguro (...) estabilidad y atención” (Carla, 3), que dan fruto a esa confluencia de sentimientos negativos difíciles de gestionar para estas infancias que tanto han sufrido. Estos sentimientos emanan de la ausencia de un lugar seguro al que acudir, haciendo referencia no a un lugar físico sino un lugar simbólico y mucho más relevante en el que encontrar el afecto y apoyo de una mano que les guíe y les acompañe.

5.3.2. La acogida en menores y voluntariado: pan para hoy, hambre para mañana

Los Programas de Familias de Acogida Temporal persiguen prevenir las posibles consecuencias negativas de la institucionalización en el desarrollo y en el bienestar de los niños y las niñas (Moretti y Torrecilla, 2019). Esta acogida se entiende como “aquella situación en la que el menor de edad obtiene la plena participación en la vida de la familia acogedora, teniendo esta las obligaciones de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral” (Del Valle et al., 2009, p. 33). Dentro de la diversidad de modalidades de acogimiento familiar existentes, en el caso de las participantes, las acogidas que tienen lugar se dan de manera temporal y durante cortos periodos de tiempo, volviendo al centro a desarrollar su día a día. Para ellos, “siempre han sido un apoyo, la verdad” (Manuel, 3/2) y lo valoran “muy positivamente, tengo así alguien como referente en quien poder apoyarme, entonces es algo positivo para mí” (Yaneisy, 2/4), llegando a decir “es como mi madre” (Yaneisy, 2/4).

Esta acogida tiene lugar con el fin de favorecer el desarrollo de los niños y las niñas a nivel social, de apego, en su rendimiento académico, en su lenguaje, comportamiento, etc. (Moretti y Torrecilla, 2019). En el caso de las personas participantes que han formado parte de estas vivencias, se sienten muy agradecidas y valoran haber tenido estas figuras como referentes en sus vidas. Sin embargo, en su infancia y adolescencia se presentan sentimientos controvertidos en cuanto a la temporalidad de la acogida y el retorno al centro tras la estancia con la familia. Lo

recuerdan como “el hecho de un beso, un cariño, un abrazo, que necesites algo y puedan darte lo que necesites... que te pregunten cómo estás, qué necesitas, estar en una familia, es inexplicable, si te van quitando y soltando, hay un choque increíble, te produce una tristeza inmensa” (Manuel, 3/3), “sentía que quería estar más con ella, me daba por decir... Chos otra vez aquí, porque... a nadie le gusta estar en un centro, es algo totalmente diferente” (Yaneisy, 2/4). Aseguran que esto les generaba inestabilidad en sus emociones porque para ellas era “un día perfecto, uno y medio de depresión y luego normal, todos los días aceptando y respetando cosas, analizando” (Manuel, 3/3).

Estos procesos de asimilación y de cambios que se generaban en sus vueltas a los centros y a las realidades en las que vivían, en el caso de Manuel se acompañaban también de sentimientos evocados por la relación con el hijo que tenía su familia de acogida que, en su caso, era su amigo y compañero de colegio. Afirma que la experiencia para él fue “mal y bien, tío. Porque con esa edad, ahora no me cuesta asimilar muchas cosas, pero de chico... tú te comparas, te comparas con Luis, a nivel emocional... todo” (Manuel, 3/2), ya que para él “no es lo mismo la relación de una madre con un hijo biológico que con uno de acogida” (Manuel, 3/2). A pesar de estos sentimientos, señala que: “ella siempre ha estado muy pendiente de mí y atenta en todos los sentidos, pero de pequeño... me decía por qué yo no tengo esta atención, estos regalos, por qué yo tengo que irme al centro de acogida y él está aquí ... (Manuel, 3/2). Esta situación lo hacía más consciente de su realidad en el centro, recuerda cómo “con esa edad hay muchas cosas que te duelen, los celos, la envidia, querer igual que el otro. ¿Por qué no tengo el mismo apoyo que él?” (Manuel, 3/2).

Con respecto a estos procesos de acogida con los que las personas participantes sienten desencuentros, Carla aporta un matiz. La intencionalidad del Estado de reducir el número de centros de protección, dotando de mayor protagonismo a las familias de acogida, lo que, en parte, resulta positivo para las infancias tuteladas por la administración, pero presenta dificultades. Así lo detalla,

ha salido una nueva [ley] que quieren implantar en 2030 creo, que quieren eliminar los centros de menores por completo, quieren darle protagonismo a una familia acogedora. Eso es una utopía imposible, ya te digo yo que una familia acogedora nunca, o casi nunca, van a querer un niño con dieciséis años disruptivo, los centros somos absolutamente necesarios, se deberían fomentar

muchísimo más. Entiendo que la panacea, lo perfecto no es un centro con dieciséis niños porque no se va a atender igual que una casa, pero, por desgracia, no hay familias que vayan a acoger a estar criaturas. (Carla, 9)

En este caso, sería importante poner de manifiesto la existencia de infancias muy dañadas, con edad avanzada o, en general, que requieren un alto nivel de intervención por parte de personas cualificadas y formadas para ello que, en una unidad familiar no se contaría con los recursos necesarios para su atención.

En este contexto de personas que participan y ayudan en el desarrollo y en el crecimiento de estas infancias, aparece también la figura de personas voluntarias que colaboran en los centros y ayudan a los niños y las niñas en su día a día, incluso en su etapa adulta.

Manuel pudo afrontar el alquiler de un piso en su proceso de emancipación gracias a “la ayuda del padre Óscar, que era mi padrino en el centro y me preguntó si quería estudiar. Estaba currando y dependiendo de mí, pero quería seguir formándome, todavía perdido en la vida, con 19 años, ubicándome. Entonces él me pagaba una parte del piso, pero me pedía mucha responsabilidad” (Manuel, 3/3). Por su parte, Pedro contaba con personas voluntarias que, según recuerda, en sus dinámicas de ocio, “nos llevaban a todas partes, a montar a caballo, a cenar... vivían al lado y nos llevaban a todas partes, no sé por qué. Nos invitaban a todas partes” (Pedro, 2/3). Aunque, en palabras de Manuel, el voluntariado conforme ha ido pasando los años ha empeorado en su calidad, porque “porque en aquella época no había tanto tema de protección de datos y... de esto de delitos sexuales, no era tan exagerado como hoy en día” (Manuel, 2/6).

5.3.3. Estigmas y prejuicios

Los prejuicios y los procesos de exclusión social se dan en los sujetos participantes en muchas ocasiones a lo largo de su vida. El prejuicio puede entenderse como el acto de actuar de manera hostil hacia una persona o colectivo social por el mero hecho de pertenecer a un determinado grupo social. Estos encuentran su origen en la tendencia que muestra la sociedad a establecer a las personas en determinadas categorías. Dichas categorías se organizan conforme a atributos vinculados a

determinados grupos sociales. Esto supone que una persona sienta, en palabras de Goffman, (1970),

inseguridad relativa al status, sumada a la inseguridad laboral, prevalece sobre una gran variedad de interacciones sociales. Hasta que el contacto no ha sido realizado, el ciego, el enfermo, el sordo, el impedido no puede estar nunca seguros si la actitud de la persona que acaban de conocer será de rechazo o de aceptación. Esta es exactamente la posición del adolescente, del negro de piel clara, de la segunda generación de inmigrantes, de la persona con movilidad social y de la mujer que ingresa a un trabajo predominantemente masculino. (p.8)

Esta inseguridad se promueve por una incertidumbre generada en quien es estigmatizado, puesto que desconoce, a priori, si la categoría en la que lo ubican lo favorece o perjudica (Goffman, 1970). En nuestras participantes se pueden presenciar diferentes aspectos o vivencias susceptibles de sufrir prejuicios y atributos relativos a un estigma que perjudican a estas personas, intercediendo de manera interseccional en su bienestar. Estos aspectos que conforman parte de la identidad de las participantes son: formar parte de centros de acogida residencial, vivir situaciones de pobreza y, en el caso de Oussama y Manuel, ser migrantes. Estas condiciones que interseccionan en su persona generan un proceso de exclusión social y una privación de derechos básicos a las personas que la sufren. Según Molero et al. (2001): “las personas estigmatizadas son conscientes de las connotaciones negativas que tiene su identidad social a los ojos de los otros. Esto, (...) conduce inevitablemente a una pérdida de la autoestima” (p. 25). Se puede contemplar con claridad esta repercusión en las palabras de las personas participantes, ya que este deterioro de la autoestima provocado por los prejuicios y la exclusión hizo que Manuel, por ejemplo, tomase una postura mientras cursaba sus estudios,

yo tengo que llegar al nivel de esta gente, sea como sea, tengo que hablar como ellos, desenvolverme como ellos, tengo que salir en carnavales, semana santa, tengo que llegar a su nivel en todas y cada una de las facetas. Me lo propuse, en cuarto de la ESO, tengo que salir a nivel cultural y académico como ellos, ahí empezó mi paranoia, lo que hacía era biblioteca. (Manuel, 2/6)

Y, a día de hoy, desde su etapa adulta afirma cómo esto ha influido en su identidad, en su persona, ya que, según él,

es duro tío, pero yo he renunciado a todo, yo para poder llegar a este nivel, he renunciado a mi cultura, mis costumbres, todo, tú me ves hoy en día y todo... mi vestimenta, el estilo musical... la alimentación, la forma de comunicarte, todo Dani. (Manuel, 2/7)

Yaneisy, por su parte, asegura que: “te tienes que acoplar un poco a como son ellos y hacerte un poco de respetar, porque si no...eso, te excluían” (Yaneisy, 2/1).

Como consecuencia de los prejuicios que sufría por estar en un centro de menores y, a la vez, por ser inmigrante, que le hacía tener una cultura, unos ideales, una lengua o unas formas de ocio diferentes a sus iguales, él mismo toma la decisión de renunciar a su propia identidad, que desemboca en un sentimiento de inferioridad que se contempla cuando declara lo siguiente: “tengo que llegar a su nivel”, con el fin y la intención de romper las barreras de la exclusión social y sentirse integrado (Sarasa, 2022). Este acto toma lugar después de una concatenación de circunstancias y vivencias en las que se siente rechazado por ser inmigrante y, no solo en su etapa educativa, como se puede leer en líneas anteriores, sino también entre los compañeros y compañeras del propio centro de menores donde sufrió episodios de exclusión. Esto, como menor institucionalizado, hace que no pudiese encontrar ningún espacio en el que se sintiese integrado, ya que, por un lado, lo vivía en la escuela y, por otro, en el propio centro donde vivía. Con respecto al centro, señala, “estuve en un centro en el que me sentía aislado; Eran todos españoles y, luego, estaba yo” (Manuel, 2/5), detallando él mismo cómo esto influyó en su autoestima, “recuerdo esa etapa como muy muy fea la verdad. Recuerdo que me sentaban en la última fila, no sé, tenían detalles conmigo que decía yo... quillo, en plan... a nivel de autoestima empeoré un montón, porque me sentía inferior (Manuel, 2/5).

El hecho de que renunciase a su identidad con el fin de poder incluirse en su grupo social y en la sociedad en la que convive, a largo plazo produce un fenómeno que no pasa desapercibido. Tal y como él señala, su cambio de identidad, costumbres, creencias, vestimenta, etc., hace que, en su etapa adulta cuando pasa a convivir en un piso tutelado, vuelve a vivir episodios de prejuicio y exclusión, pero esta vez por

personas que tienen la misma cultura de origen que él, como consecuencia de haber cambiado sus costumbres e identidad,

tenía 18 años, se me metió en un recurso de mayor de edad... yo soy como te he dicho, salía en semana santa, mis piercings, mis tatuajes... llegué a un grupo de amigos muy musulmanes... tenían cierto desprecio hacia un chaval que hacía lo que le salía de los cojones, vestía como quería, que... yo venía con chavalas, tenía mis amigos... era un españolito más. Yo comía cerdo, no iba a la mezquita, no hacía ramadán, y... empecé a notar desprecio, no estaba a gusto y me quité del medio, aunque acabe debajo de un puente. (Manuel, 2/7)

apenas me junto con gente de mi país de origen, me salí de ese círculo y yo que sé, lo vieron como una traición. (Manuel, 3/2)

Estos episodios generan prejuicios, estigma y exclusión por pertenecer a un determinado colectivo, como ser un menor de centro y, en dos casos, por ser migrantes. Estas realidades han dado protagonismo a que la etiqueta de menor agresivo, de centro, con pocas habilidades sociales, haya aparecido en sus vidas de manera frecuente, llegando incluso a hacerles tomar ese rol o papel que, la sociedad bajo la estigmatización les ha atribuido: “por todo, al estar en un centro de protección ya se creen que tú tienes que ser un niño agresivo, respondón, y el estigma te obliga a comportarte de cierta manera, sobre todo al principio” (Manuel, 3/5).

Estos estigmas se dan por el desconocimiento y el juicio que se emite a priori; estigmas que generan procesos de exclusión y malestar en estas infancias víctimas de un sistema excluyente que desampara. Por este motivo, además de a nivel de autoestima y, a su vez, como consecuencia de ese sentimiento de inferioridad creado (por la sociedad que juzga y excluye desde una situación de poder), los niños y las niñas que son amparados por el sistema ante una situación de vulnerabilidad intentan ocultar su realidad más allá de las paredes de la institución, con el fin de derruir los muros “invisibles”, que no por ello menos sufridos. Así, Carla argumenta que: “vivimos como en una burbujita, (...) la mayoría de comentarios [son] “no vayas a contar que estoy en un centro”, “estoy en un directo, que no salga que estoy en un centro”, es un poco vergüenza algunas veces, ¿no?” (p. 8).

Tras esta intención por parte de quienes sufren los procesos de exclusión y prejuicio, se encuentra una sociedad que desconoce y, a su vez, malversa el mensaje que llega,

los medios de comunicación que no ayudan nada... puntualmente lees un menor con 15 años ha apuñalado... y empiezan “pues hay que darle 20 años”, entonces, hay que, eeh, claro... si tú eso que tienes ahí plasmado, no lo estás haciendo bien, si tú, por ejemplo, te inventas un centro, dices, los niños no los tengo en la calle, los meto en un centro. En un centro, 40 niños con un educador de noche, pero al final... metes un educador de noche que es campeón del mundo de taekwondo, para que no tenga miedo, entonces... (Enrique, 5)

Sumada a la información cribada que se emite con carácter populista y que contribuye a la construcción de un imaginario social con interpretaciones simplistas o incluso distorsionadas (Ortega y Gutiérrez, 2018), se encuentra una ignorancia ciega,

hay una desinformación tan grandísima, en el sentido de que la gente no tiene ni puñetera idea de lo que es el sistema de protección, ni lo que es trabajar con menores... yo, me sigo asombrando que, a día de hoy, 2024, yo diga que trabajo en un centro de menores y me digan “Dios tía, qué complicado, qué miedo, ¿no?” ¿Cómo?, ¿miedo?, miedo lo que han vivido mis niños. (Carla, 8)

Dentro de los agentes de socialización de estas infancias, también el profesorado ha actuado bajo la influencia de estas etiquetas, “¿en el instituto?, yo me acuerdo en el instituto de Puerto Real que nos tenían fichados porque éramos de centro y a la mínima... fuera. Era así, vamos. Los profesores... eran un bastinazo, era súper descarado” (Pedro, 2/5). Estos juicios que se emitían por parte de sus compañeros y compañeras, quienes al conocer dónde viven las infancias protagonistas de este estudio, hacían comentarios como: “cuidado con estos que son problemáticos” (Pedro, 2/5), “uh este de centro, este me va a robar, este me va a hacer algo, te deja de lado...” (Oussama, 2/4). Y esto influye y determina cómo estas infancias se ven a sí mismas y en sus habilidades sociales, pero también les genera malestar y sentimientos negativos: “te hace sacar lo peor de ti, y eso duele Dani, que te discriminen por no hacer nada malo, no sé, dímelo tú, a lo mejor, me equivoco” (Oussama, 2/8).

Se ha de señalar, por un lado, que no en todos los casos y contextos se han dado estas situaciones de exclusión, y alegan que es debido a su personalidad o capacidad de

integrarse, como por ejemplo en el caso de Oussama. De igual modo, Yaneisy asegura que, gracias a su personalidad, “en el colegio me integraba muy bien, soy muy habladora y suelo congeniar bien con la gente (...). Además, como siempre cambiaba de centro, no me daba tiempo de tener problemas con ellos” (Yaneisy, 1/2). Estas palabras muestran cómo la inestabilidad temporal en los centros educativos hacía que, el desconocimiento de sus circunstancias por parte de sus iguales evitaba los prejuicios o exclusión, ya que, antes de profundizar en su relación o dar lugar a tener conflictos, ella cambiaba de centro. Por otro lado, con respecto a los prejuicios y a los estigmas que se pueden dar entre los menores y las menores en centros de protección y que perjudican a la convivencia, Enrique dice que:

el clima entre ellos... me sorprende, por ejemplo, que en los últimos años se ha descendido mucho el tema del racismo... cuando empezamos hace 20 años había mucho... con los inmigrantes, los gitanos... los homosexuales, pero es verdad que cada vez se ve mucha más integración, esa parte es positiva. (Enrique, 4)

En otras líneas, y volviendo a cómo esto perjudica a estas personas, se puede ver cómo estas circunstancias vividas por las personas participantes no solo perjudican su autoestima y les hacen plantearse su identidad, sino que también generan procesos de reflexión en los que estas personas se replantean su responsabilidad en los procesos de exclusión y que, además, asumen las etiquetas y roles que se les atribuyen: “o le tenías que pegar o hacerle una tontería o algo, la verdad” (O, 2/8). En este sentido, puede verse cómo la interseccionalidad se presenta en los procesos de exclusión como se viene plasmando en este capítulo, ya que no solo se da por estar en un centro de protección, sino que, por ejemplo, la religión también es un motivo,

no llevas bocadillo de jamón y escuchas comentarios de fondo. Vamos a Gibraltar y no poder ir. Son tantas batallas, que llega a un punto que dices tengo que ser un chaval más, por qué siempre se tiene que hablar de mí a mal. También me los estaré ganando yo. (Manuel, 3/4)

En su etapa adulta, sobre todo en las participantes que proceden de otro país y cultura, el legado de los prejuicios y la estigmatización perdura en su etapa adulta donde, en el área laboral o a la hora de acceder a una vivienda, siguen encontrando barreras frutos de la xenofobia,

tú vas a alquilar un piso y te dicen no, no tienes a nadie que te avale, o te dicen como a mí: No, te llamas (nombre árabe), tuvimos casos parecidos como tú. Eso te hunde a nivel emocional, teniendo 19 años. (Manuel, 3/4)

no sé si es que la gente, a la gente de fuera le tienen miedo o... no confían, llámalo X, lo que tú quieras entender, siempre me ha ido bien cuando he conocido a alguien que tienen enchufes y entonces le han hablado bien, le han dicho mira... conozco a este chavalito y curra bien. Ahí cuando ya me han visto trabajar y me han probado, ahí ya se callan y muy contentos conmigo, pero de primeras Dani... cuesta mucho mucho mucho. (Oussama, 4/2)

En estas líneas, se puede ver cómo la etiqueta persiste a lo largo de los años y, en el tránsito a la vida adulta, donde estas infancias deben tomar las riendas de su camino en lo que, a nivel legal, se entiende como adultez, también encuentran barreras, sin tener los mismos recursos y referentes que en su infancia. Se podría presenciar en este caso una (des)protección en su vida adulta, la que se tratará más adelante en un apartado dedicado a esta etapa.

5.3.4. Tránsito al abismo, ¿dónde quedan los recursos y la formación del sistema de protección?

El tránsito a la vida adulta es un proceso exigente que requiere un alto nivel de madurez y autonomía en las personas que lo vivencian. Estas exigencias y dificultades, que se presentan al llevar a cabo este proceso, se acrecientan en los y las adolescentes que han pasado parte de su infancia y adolescencia en centros de menores, cumpliendo la mayoría de edad como sujetos pertenecientes a estas instituciones. Esta faceta de sus vidas requiere un nivel de preparación y formación previa que les dote de las herramientas, los recursos y las competencias que les faciliten un alto nivel de autonomía, teniendo que conseguir un empleo como sustento económico a lo que se suma una vivienda, y desenvolverse en el resto de aspectos de la vida adulta (Bernal-Romero, 2016). En el caso de las adolescencias institucionalizadas, este proceso requiere una formación previa que debe darse hasta llegar el momento de la emancipación a los 18 años. En este sentido, las personas participantes manifiestan que,

ahí es donde realmente empiezan todas las complicaciones. Si el centro no te ha preparado bien, como fue mi caso... yo aprendí a sobrevivir en el tema de economía, cocinar, hacer una compra, buscar el alquiler de una vivienda... Sales

eufórico pensando en que podrás salir, ir de aquí para allá, pero después te das cuenta de todas las dificultades que hay. (Manuel, 3/2)

no te ayudan, vas a ciegas, no hay un tránsito. Ese tránsito se supone que se lleva cuando tienes 16 años y te vayan orientando, pero a mí no me lo dieron. (Yaneisy, 2/5)

Este proceso de transición a la vida adulta puede presentar factores de riesgo para estas adolescencias vulnerables en cinco dimensiones (Jurado et al., 2015):

- Dimensión económica, en la que estas personas deben buscar un empleo para poder tener un sustento.
- Dimensión familiar, debido a la carencia de vínculos familiares fuertes, familias desestructuradas, aislamiento, etc.
- Dimensión educativa, debido a la frecuencia con la que aparecen casos que no continúan en sus estudios.
- Dimensión institucional, que abarca el desconocimiento del apoyo que ofrecen determinadas organizaciones públicas.
- Dimensión de salud, donde se recogen problemas de adicción, baja autoestima o diversidad funcional.

Además, estas dificultades presentan mayor complejidad en la sociedad actual, donde se enfrentan a una “sociedad líquida, del riesgo, la globalización o el conocimiento” (Melendro y Rodríguez, 2015, p. 201).

En algunas de las personas participantes se ha refleja esta idea sobre cómo han recibido formación por el centro en cuanto a las tareas del hogar,

en verano, está lo de emancipación, por ejemplo, la lavadora, la comida... eran unos días que, si entrábamos en cocina y hacíamos lavadero, nos puntuaba y cogíamos la paga completa. Ahí es donde te enseñan más o menos, yo cocinaba más que nada porque me gustaba, porque en mi casa siempre he cocinado, lo de la lavadora sí me han enseñado. (Pedro, 2/6)

En cambio, aseguran que, en este aspecto del tránsito a la vida adulta, los centros de menores tienen lagunas en cuanto al abordaje de esta etapa. “Ahí se quieren poner las pilas, pero todavía no se las han puesto. Yo todavía no sé cómo se solicita lo de...

¿cómo se llama?, lo de cuando no estás trabajando” (Pedro, 2/6), haciendo alusión a trámites de la dimensión institucional.

Uno de los aspectos que más destacan a través de sus vivencias e intervenciones es la soledad que sienten en el proceso del tránsito a la vida adulta. Aseguran que, con respecto a los profesionales del centro, “los educadores no están, te dan un numerito para ir pasando” (Manuel, 3/2), generando sentimientos negativos como el “miedo a lo que pueda pasar, te vas a un piso y estás desprotegido, te tienes que cuidar tú... no hay nadie que te diga esto está bien, esto está mal, ve por aquí... no” (Pedro, 2/6). Las causas de mayor peso, que generan ese sentimiento de soledad, son: la ausencia de referentes y el apoyo o el acompañamiento de otras personas, el miedo y la incertidumbre a enfrentarse por sí mismos y por sí mismas a la vida adulta,

tú sales con 18 años y estás solo, solo, solo, en todos los sentidos, en plan, amistad, familiar, no tienes apoyo ninguno. (Manuel, 3/4)

... dónde voy a ir ahora, porque si a los 18 me voy de aquí... era como esa duda y esa angustia de saber lo que iba a hacer con mi vida. (Yaneisy, 2/5)

esa sensación que me entraba, ese malestar... era el miedo de enfrentarme a la vida, solo. (Oussama, 3/1)

Esta realidad vinculada a la mayoría de edad tiene severas repercusiones en cuanto a sus aspiraciones formativas, ya que, para poder acogerse a un recurso de mayores como puede ser, un piso de autonomía, les exige responsabilidad económica. Por ello, la ausencia de recursos cuando alcanzan la mayoría de edad supone una limitación en cuanto a las aspiraciones académicas de estos adolescentes y estas adolescentes. Resulta un proceso complejo porque no cuentan con el apoyo económico y emocional de una familia que les acompañe durante este camino. Uno de los caminos profesionales más recurrentes, teniendo presente estas limitaciones, es la formación profesional de grado básico. Así, Carla lo describe desde su experiencia,

no se pueden formar, los que no tienen un sustento económico externo, no se pueden formar. Yo me acuerdo, cuando empecé a trabajar, yo decía dios mío, cómo no pueden fomentar que los niños estudien la ESO. Hoy en día, a mis niños les digo FP básica ya, ¿por qué? Porque tengan un caminito y puedan encontrar un curro, porque es que tienen la calle para correr. Yo estudié la ESO, Bachillerato y la carrera, porque mi madre me pagaba los estudios, porque si yo con dieciocho

años tengo que buscarme la vida, ¿cómo lo hago? (...) Cuando tú lo intentas motivar, con dieciocho años, ¿qué les va a importar más? Estudiar o encontrar un trabajo. Encontrar un trabajo. (Carla, 7)

Esta situación a la que se ven arrojados y arrojadas supone una voz de alarma que delata un vacío de protección en su tutela y acompañamiento por parte de los organismos políticos. Los recursos y el acompañamiento se dan en mayor o menor medida, según se ha ido viendo a lo largo del estudio, siempre que los menores y las menores estén bajo una tutela, pero, cuando se pueden desentender de la responsabilidad legal sobre estas personas a los dieciocho años, caen al abismo. No obstante, existen casos, como el de Manuel y Yaneisy, en los que, por voluntad propia y con la colaboración de agentes externos, continúan su formación académica. Lo que entienden como una barrera en cuanto a los planes de ocio y su vida social, ya que su rutina diaria se divide entre el estudio y el trabajo para poder sustentarse,

cuando terminé el grado superior, a base de estudio y trabajar, un proceso de...coño, tener edad de adolescente de descubrir, salir, viajar... este año para mí ha sido un punto de inflexión, al salir de ese ámbito y crecer a nivel personal y de formación, me costó mucho el grado superior, las prácticas, proyecto de fin de grado... yo trabajando para pagarme el piso, no tenía esa libertad de mis amigos. (Manuel, 2/7)

Estas vivencias que los jóvenes y las jóvenes tienen cuando llegan al proceso de emancipación vislumbra carencias por parte del sistema de protección en cuanto a recursos y personas referentes que les guíen. Esta limitación de recursos genera procesos de angustia, temor e inseguridades en estas juventudes que les lleva a plantearse tomar decisiones como volver con su familia biológica, aunque Yaneisy, “sabía que con mi madre otra vez volver... era llevar mi vida otra vez a la mierda” (Yaneisy, 2/5).

Se ve cómo el sistema genera una (des)protección que puede obligar a estas personas a volver al núcleo familiar vulnerable, en caso de que sea posible. Un factor importante es el desapego que se puede generar durante los años en los que estas infancias están fuera del núcleo familiar. Lo que un día fue un factor o motivo para quitar la tutela de un niño o una niña, al llegar a la edad adulta pasa a un segundo plano cuando entran en juego factores económicos que el sistema no asume.

En otros casos, cuando continúan su camino en la etapa adulta en soledad, se ven en situaciones en las que tienen que “sobrevivir, me he visto solo, tener que irme de una ciudad a otra, tener que volver a mi país por necesidad durante un mes” (Manuel, 3/3), viéndose “en la calle muchas veces, haciendo cosas por necesidad muchas veces, en sitios donde no quería estar muchas veces” (Manuel, 3/4).

Con respecto a las vivencias en algunos pisos de autonomía como recurso para poder vivir mientras avanzan en sus estudios y encuentran un sustento económico más estable, la convivencia también puede suponer un problema. En el caso de Pedro, los problemas de convivencia llegan a,

hasta que no encuentre un trabajo, tengo que estar aquí, porque es que a mi casa no quiero volver, pero es que me están obligando... en plan, ¿qué hago?, yo no puedo tirar solo con una casa *pa'lante*, es que no puedo. Siento ansiedad, porque... los educadores me dicen que esté más encima de ellos, pero es que yo no soy madre de nadie y no, no me da la gana, si ellos no ponen de su parte, yo tampoco, si ellos no me dicen ni hola, yo tampoco se lo voy a decir, lo siento, es que es así. (Pedro, 2/7)

Yaneisy, por su parte, manifiesta que, a pesar de que el sistema establezca un acompañamiento por parte de educadores y educadoras, desde su experiencia,

aquí no hay educadores, simplemente te mandan el dinero y tú te tienes que buscar la vida en buscar un piso compartido y organizarte tú, simplemente les tienes que mandar las facturas de en qué te gastas el dinero y ya está. Eso se lo entregas a una educadora y, a lo mejor, pues te acompaña un poco emocionalmente, aunque eso es un poco mentira, porque no te acompañan, pero bueno. (Yaneisy, 2/5)

En las vivencias de Manuel pueden verse prejuicios y exclusión en la etapa adulta, en este caso, por proceder de otro país, lo que le dificulta a la hora de encontrar una vivienda. Según expone: “no quiero usarlo como excusa, pero te ven un chaval joven, que... lo normal es que te avalen, en mi caso es difícil. Llamarte (nombre árabe) ... que tú dices... parece una gilipollez, pero no” (Manuel, 2/1) y “eso te hunde a nivel emocional, teniendo 19 años...” (Manuel, 3/4).

Sumados a las limitaciones, los problemas y los miedos que de por sí conlleva esta etapa como se viene desarrollando, reaparecen aquí los estigmas y los prejuicios

que generan exclusión hacia estas personas, no solo a nivel social o de cara a encontrar una vivienda, sino también se pueden presenciar en el ámbito laboral,

yo he tenido un problema cuando salí, no sé por qué, pero siempre... cuando he ido a buscar curro, a lo mejor, yendo yo en persona, mostrándome, interés... no sé qué, lo he tenido muy complicado mucho. No sé si es que la gente, a la gente de fuera le tienen miedo o... no confían, llámalo X, lo que tú quieras entender. (Oussama, 4/2)

Un aspecto vinculado con el tránsito a la vida adulta es la relación con la familia de origen de las personas participantes, como se apuntaba en líneas anteriores. Se ha podido ver en el caso de Pedro; hay ocasiones en las que la inestabilidad y el miedo les hace barajar la opción de volver a convivir con su familia a pesar de no estar en su voluntad. Esto se da en muchas ocasiones en las adolescencias procedentes de centros de menores (Cuenca et al., 2018).

El hecho de haber transcurrido parte de su infancia fuera del núcleo familiar hace que los vínculos de apego que las personas participantes tienen con sus familias de origen en muchas ocasiones se ven deterioradas, presentando discrepancias y distanciamientos en su etapa adulta. Al respecto, Manuel señala que “la familia es la que tú te creas, la que tú haces, la sangre no podemos obviarla, pero... sé perfectamente lo que soy y que, si me molestan desde fuera, me aparto” (Manuel, 3/5), porque desde su experiencia afirma que,

una familia para mí es: cómo te ha ido el examen, cómo estás hoy, qué tal el día de trabajo, y esta gente no llegan a eso, ni siquiera saben lo que son las emociones. Yo no puedo llegar con ellos al nivel de comunicación que tengo contigo y abrirme y reflexionar de la manera que hacemos. (Manuel, 3/5)

Las diferencias sobre la actitud ante la vida, el desarrollo de la identidad y de sentir la ausencia de una figura de apego que se interese por su día a día, logros y preocupaciones, entre otros, hace que la relación actual de Manuel con su familia esté distanciada, no sintiéndose identificada con ella. Por su parte, Oussama, añade otro problema, la distancia geográfica,

yo hablo una vez a la semana por video llamada con mi madre, mi hermana, les pregunto cómo están... y les doy larga, porque claro, ellos quieren que baje ya,

pero... yo les digo que, hasta diciembre, enero no puedo. Encima el tema del pasaporte... lo tengo en contra. Pero sí, hablo con ellos y están bien gracias a Dios, pero hablo poco. (Oussama, 3/4)

Y, además, asegura que él “para el teléfono soy un pasota, no hablo apenas ni con la familia, imagínate. Voy a mi bola...” (Oussama, 3/4).

Aparecen aquí también las responsabilidades ligadas a las raíces familiares, que se añaden como dificultad a las que ya de por sí encuentran estas juventudes por tener que desarrollarse como personas adultas en la sociedad actual. Además, no solo responsabilidades en cuanto a cuidados físicos, sino también se presencian exigencias económicas,

luego, también he visto como que se quieren aprovechar de mí modo: qué mala estoy, necesito esto, ... Estoy en ese proceso de decir, yo no soy tonto. (Manuel, 3/5)

mi familia en muchas ocasiones me genera problemas, nivel de gastos, responsabilidades... y no puedo huir de ellos porque no me siento bien conmigo mismo. Pero para llegar a mi objetivo el día de mañana, creo que debería alejarme de ellos. (Manuel, 3/5)

En el caso de Yaneisy, la enfermedad mental de su madre hace que en ocasiones mantenga contacto con ella con el fin de darle cuidados en cuanto a la higiene y los recursos económicos, argumentando que,

yo lo hago voluntariamente, porque sé que lo necesitan. Yo no les pediría nada a cambio, son personas que no supieron ser padres en ese momento, pero... una relación no solo se basa en que ellos me den a mí, si yo ahora puedo dárselo a ellos... pues se la voy a dar. (Yaneisy, 2/5)

Esta situación de estos jóvenes y estas jóvenes con respecto a su familia biológica, pone de manifiesto la necesidad de una mayor intervención por parte de los centros de protección con respecto al vínculo y la relación con la familia. No obstante, en los casos en los que las familias no contribuyan y no quieran formar parte de esta intervención, se debería dotar a estas juventudes de recursos y herramientas que les ayuden en la gestión de estas relaciones con la intención de evitar, como el caso expuesto de Manuel, el sentimiento de querer huir y no poder.

CAPÍTULO 6. ¿DÓNDE NOS COLOCAN LAS VOCES?

Resulta difícil poder plasmar a través de la escritura todo cuanto ha supuesto este tránsito por un territorio que se presentó como incierto, extraño y, al mismo tiempo, persuasivo, porque lo pensado, lo vivido y lo hallado no dejan de estar vinculado al contexto, a las realidades narradas con voz propia y al proceso de investigación que se va tejiendo progresivamente.

Esto lleva a la complejidad que encierra la problemática de estudio y consecuentemente, su delimitación. Indagar, escuchar y ponerse frente a quienes sufren la vulnerabilización de un sistema que excluye y desampara, alberga tantos fenómenos, dolencias, derechos incumplidos y sentimientos, entre otros, que ha sido de vital importancia tener siempre presente el camino: la senda por la que transitar y los puertos a los que llegar. Todo estudio, en este caso en alusión a lo cualitativo, presenta una intencionalidad, algo que querer conocer y que se dibuja a través de las cuestiones de investigación y que se concreta a través de los objetivos. No obstante, estos procesos de investigación cualitativa se generan en procesos vivos, en espacios llenos de humanidad, de vivencias y de memoria; en definitiva, de personas. Por ello, son procesos abiertos donde la(s) realidad(es) estudiada(s) está(n) sujeta(s) a poder abrir, modificar o reconducir la intencionalidad primaria del estudio. En este sentido, partiendo de las vidas de las infancias en centros de protección de menores, son muchos los factores que interceden, perjudican y condicionan su vida. Esto ha demandado un ejercicio de concretar, de delimitar y aterrizar el estudio sobre su camino, pero también un ejercicio de ponerse en el lugar del otro, de la otra, de averiguar y comprender las claves con las que interpretan el mundo y con las que intentan colocarse para ser sujetos con cuerpos marcados. Un deber dibujar el camino y marcar la senda, evitando divagar y deambular por indefinidos senderos que exploran todo y no llegan a nada.

En este punto y final, como podemos llamarlo porque lo es, el interés se centra en poner, digámoslo así, los puntos sobre las íes. Estas íes remiten a aquellos aspectos que requieren tomar presencia, no ser olvidados si queremos que el llamado sistema de protección de menores, con recursos como son sus centros, cumpla su función. Esto es, garantizar que ningún niño, ninguna niña, adolescente y joven queden privados de sus

derechos, que puedan tener una vida digna no basada en la solidaridad o la caridad, que cuenten con los recursos y las ayudas para su bien-estar, bien-sentir, bien-pensar desde la autonomía, la libertad y el reconocimiento; sujetos no atendidos y asistidos en los márgenes experimentando una exclusión en la exclusión, sino sujetos cuidados por una educación que los prepare para una vida en común para la justicia, la democracia y la equidad. Estas íes, de un modo u otro, están en la trayectoria de la tesis; se trata, en estos momentos, de volver a insistir, de hacer hincapié en aquellos aspectos que asumimos como relevantes y que convergen en el objetivo general de esta investigación. Del mismo modo, se ha de señalar que lo que aquí aparece es a lo que se ha llegado, pero las complejas realidades de estas infancias están inmersas en la intersección de innumerables factores, vivencias y desigualdades. Ser consciente de ello ha demandado un ejercicio de concretar, de delimitar y aterrizar el estudio sobre su camino.

Por tanto, estas íes vienen a vincularse con las cuestiones de investigación que se plantean en torno al problema sobre el que se investiga. No obstante, no serán estas sobre las que se estructure este capítulo. Estas cuestiones serán los puntos de referencia para levantar los pilares en torno a los que se han configurado las historias de vida. A partir de ahí, se toman los hallazgos emergentes del estudio –las íes–, que han definido los ejes, para interpretarlos y poder discutir su significado (Abreu, 2012). Se ha de señalar que los centros de protección de menores, dado que es el contexto de estudio del que forman parte las personas participantes, es uno de los ámbitos de interés sobre los que versan los resultados, por ser el ámbito que se erige como clave. En un sentido sustantivo, no la del propio sistema, sino de adolescentes y jóvenes que entran a formar parte del mismo. Este acercamiento al sistema de protección de menores no se genera a través de la investigación de la institución como objetivo principal. Sin embargo, sí se produce, a través de las vivencias de los niños y la niña participantes, así como de las personas profesionales que desempeñan su labor en este tipo de centros, aspectos que versan sobre la institución en sí, su funcionamiento, su estructuración y qué entiende el propio sistema como institución. En definitiva, se aborda el sistema de protección desde las experiencias de las personas participantes; un acercamiento guiado por ellas que nos muestran el funcionamiento del sistema de protección de menores, los servicios, los recursos y la idiosincrasia de los centros de protección de menores. De igual modo, los

sentimientos y las situaciones que los menores y la menor participantes han podido vivenciar desde sus realidades. Por lo tanto, el relato construido sobre los centros de protección de menores, como el sistema que los bautiza, se ha elevado a partir de las experiencias de los sujetos participantes, desde sus miradas, sus voces, sus cuerpos: las infancias institucionalizadas; unas experiencias narradas que han estado acompañadas de la mirada de las personas profesionales que desempeñan su labor en este tipo de centros. Un conjunto de aspectos que son merecedores de atención para poder comprender la “maquinaria” de los centros de protección de menores y sus entrañadas.

En concordancia con el sentido que se ha dotado a la investigación, se han de desestimar las posturas que vinculen lo aquí presentado con verdades “absolutas”, con teorizaciones y posturas generalizables a todo el sistema de protección. Lo que sí aparecen, se verbalizan y visibilizan son las realidades concretas de las personas participantes. Todo se da desde las voces y la memoria narrada (Vázquez Recio, 2021). Es fundamental conocer para comprender, para actuar y para generar un cambio en las políticas públicas y en las acciones institucionales. Va por Manuel, Oussama, Yaneisy y Pedro. Gracias.

6.1. Lo que versa sobre lo escrito; la realidad tangible

Existe la ley, existe la pretensión o, al menos, así se plasma, pero ¿existe una protección real de las infancias?, o para concretar ¿qué entiende la administración pública por protección?

Según su primera acepción, la Real Academia Española [RAE], (2023), define protección como la “acción de proteger” y, proteger se define como la acción de “resguardar a una persona, animal o cosa de un perjuicio o peligro”. Atendiendo a esta acepción, es una realidad tangible que las infancias aquí participantes, quienes toman la acción y el protagonismo de este estudio a través de sus memorias y sus vivencias, quiénes son, no han estado exentas de perjuicios o peligros. No solo en su contexto de origen o en su contexto familiar, sino que también a través de su paso por el sistema de protección de menores. Es más, no se estaría hablando de un perjuicio puntual o transitorio, que toda persona cuando sufre puede afrontar, aprender y continuar, se

habla de perjuicios que, en su presente, continúan grabando en su identidad y su personalidad secuelas que viven en su día a día.

Por lo tanto, se estaría hablando de un sistema que propicia una (des)protección o protección parcial, porque no sería políticamente correcto encontrar a infancias sin techo, desnutridas y sobreviviendo en cuanto a las necesidades más básicas y vitales respecta. El Estado no estaría cumpliendo con los derechos humanos y de las infancias que se promueven desde las altas élites mundiales y, por ende, sería el propio Estado el que sufriría la exclusión de poder formar parte de estas élites. Se encuentra de este modo una protección que propicia un espacio donde vivir y una necesidad de alimentarse cubierta. En cambio, existen otras necesidades que, como consecuencia de la escasez de recursos tanto a nivel económico como de capital humano, quedan descubiertas, desprotegidas dentro de un sistema que promulga y promueve la protección de las infancias. En este ámbito, una de las carencias a destacar resultante de este estudio son las necesidades emocionales. Carencias afectivas, dificultades en las habilidades sociales y en la capacidad de establecer vínculos afectivos. Una tarea pendiente por parte del sistema de protección es la de poder garantizar un desarrollo pleno que les garantice su bienestar y su desarrollo como personas plenas capaces de ser ciudadanos y ciudadanas partícipes de la sociedad en la que viven. Una persona referente, un apoyo, un refugio, una guía que haga que, un residencial básico, un centro de protección de menores, se convierta en hogar.

6.2. Privatización de los servicios

Uno de los aspectos a los que se ha llegado que, sin ser el objeto de estudio, ha aparecido a través de las narrativas y los resultados, es la gestión de los centros instaurados por el sistema de protección. Esta sería una de las aperturas de este estudio, uno de los caminos a explorar como estudio emergente. ¿Quién se encarga de la puesta en práctica de la legislación, de la gestión de los centros de protección de menores? Se ha de señalar que la mayoría de centros por los que han transitado las personas participantes y cuya identidad se ha mantenido en la sombra fiel a los principios éticos promovidos por el estudio son de carácter concertado. Es decir, una de las problemáticas actuales es la poca presencia (o casi ausencia) de centros de protección de menores de carácter público. Se pone en bandeja la privatización y mercantilización

de los centros de protección de menores, la subasta de la gestión al mejor postor, quien menos gasto genere a las arcas públicas. ¿Pone la legislación a las infancias en primera instancia? No. “Los menores no son objetos de consumo sino sujetos de derecho en constante desarrollo” (Rezzani, 2017, p. 45). Fruto de un Estado que no se sustenta sobre el modelo económico, fragmentando la sociedad y generando vacíos en las necesidades básicas de las personas como son la alimentación, la vivienda, la sanidad, la educación y el cuidado. Se da lugar a una fragmentación porque, cuando los servicios no cubren la demanda, las personas más débiles caen al precipicio. Las instituciones de carácter fundamental y los servicios esenciales quedan absorbidos por la sociedad de mercado (Rezzani, 2017). Se dificulta pensar que, en esta dinámica donde entran como parte del mercado la garantía de cumplimiento de los derechos de las personas más vulnerables, se antepone el interés superior de los menores y las menores tal y como se plasma en la Convención sobre los Derechos del Niño. En este sentido, en la *Orden de 13 de julio, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco de los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, se especifica en cuanto a la gestión de los centros que estos pueden ser,

se pueden distinguir básicamente tres situaciones: Los centros de protección de menores cuyo titular es una Administración Pública y la misma lo gestiona directamente; aquellos cuyo titular es una entidad privada, que los gestiona a través de convenio o contrato con la Consejería responsable de la Protección de Menores y, por último los Centros cuyo titular es una Administración Pública, la cual cede el edificio para su gestión a una entidad privada que convenia o contrata con la Consejería. (p. 27)

De igual forma, en la *Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad del menor*, que no atañe los residenciales básicos, pero sí el cumplimiento de medidas judiciales por parte de los menores y las menores (otra de las temáticas que suscita interés a partir de este estudio. Las personas menores juzgadas como delincuentes, ¿víctimas?), recoge claramente la mercantilización de la gestión, en este caso, de los Centros de menores con medida judicial. El artículo 45.3 de la citada ley recoge que,

las Comunidades Autónomas y las Ciudades de Ceuta y Melilla podrán establecer los convenios o acuerdos de colaboración necesarios con otras entidades, bien sean públicas, de la Administración del Estado, Local o de otras Comunidades Autónomas, o privadas sin ánimo de lucro, para la ejecución de las medidas de

su competencia, bajo su directa supervisión, sin que ello suponga en ningún caso la cesión de la titularidad y responsabilidad derivada de dicha ejecución.

De este modo, mediante la privatización de la gestión de los centros, el Estado y las diferentes autonomías, se eximen de la responsabilidad de la puesta en práctica de las legislaciones, de la atención que se les da a las infancias y de la protección. ¿Dónde recae así la responsabilidad de una (des)protección de las infancias?

6.3. Prevención y vacíos en una intervención ausente

Los centros de protección de menores, como su propia denominación determina, están dirigidos a proteger a las infancias de todo aquello que pueda incidir en su desarrollo y en su bienestar. La protección implica garantizar los derechos de los niños y de las niñas, adolescentes y jóvenes mediante regulaciones y procedimientos que velen por el bienestar y que prevengan y den respuestas a cualquier acción que atente contra su dignidad, su autonomía, su participación o su agencia (violencia, explotación, discriminación, negligencias, etc.). En ello la prevención es una cuestión clave, entendida como velar y cuidar de las infancias para evitar que se produzcan situaciones que impliquen tratos inhumanos, tratos que vulneren sus derechos.

En la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en su artículo 12, en cuanto a la prevención, detección y protección se recoge que,

1. La protección de los menores por los poderes públicos se realizará mediante la prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios y recursos adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda y, en los casos de declaración de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la ley. En las actuaciones de protección deberán primar, en todo caso, las medidas familiares frente a las residenciales, las estables frente a las temporales y las consensuadas frente a las impuestas.
2. Los poderes públicos velarán para que los progenitores, tutores, guardadores o acogedores, desarrollen adecuadamente sus responsabilidades y les facilitarán servicios accesibles de prevención, asesoramiento y acompañamiento en todas las áreas que afectan al desarrollo de los menores.

Según lo expuesto, previo a que se declare una situación de desamparo en la que se tenga que asumir la tutela por ministerio de la ley, debe existir un trabajo de detección, prevención e intervención en aquellas infancias que se encuentren en situación de riesgo. Esta se define en el artículo 17 de la citada ley del siguiente modo,

se considerará situación de riesgo aquella en la que, a causa de circunstancias, carencias o conflictos familiares, sociales o educativos, el menor se vea perjudicado en su desarrollo personal, familiar, social o educativo, en su bienestar o en sus derechos de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían su declaración de situación de desamparo y la asunción de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de la administración pública competente, para eliminar, reducir o compensar las dificultades o inadaptación que le afectan y evitar su desamparo y exclusión social, sin tener que ser separado de su entorno familiar.

En esta línea, desde la legislación existente, se promueve que las infancias en situación de riesgo permanezcan con su familia, que, con el soporte de los servicios sociales, sus necesidades puedan ser satisfechas en el núcleo familiar. Martínez-Reguera (2015) sostiene que las infancias nunca podrán desarrollarse de mejor forma que en el núcleo familiar, siempre y cuando este no se vea perjudicado por las desigualdades y la exclusión, que merman las capacidades, las posibilidades y los recursos con los que las familias cuentan para la crianza.

Sin embargo, a través de las vivencias plasmadas en este estudio, se puede señalar que una intervención de carácter preventivo no se produce, como indica la norma, pues hay una ausencia que genera vacíos en la atención de las infancias que conlleva el incumplimiento de sus derechos. Se deriva de ello que “las familias son “las grandes olvidadas” recibiendo poca ayuda del sistema de protección para recuperar la tutela de sus hijos, el desamparo se debe poner en marcha solo cuando la integridad del menor está en riesgo” (Carrillo, 2020, p. 338). Las familias son, en este sentido, las grandes olvidadas, carentes del asesoramiento, acompañamiento y soporte de un sistema que garantice la justicia social cuando se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se presencia un problema de carácter estructural que desatiende las necesidades tanto de las familias como de las infancias, tanto en la prevención - cuando

se declara en situación de riesgo- como en la intervención y ayuda para recuperar la tutela una vez se declara la situación de desamparo.

En el caso de Pedro, por ejemplo, no tuvo referencia alguna de los servicios sociales hasta el día que lo retiraron de su familia al salir de la escuela. Sin previo aviso, sin ayudas, sin recursos, fue trasladado a un centro de protección de menores donde, desde su sentir, vivió la separación de su familia, el abandono y la soledad. De igual modo, encontramos el caso de Yaneisy. En su caso, se pueden vivenciar intervenciones como puede ser un centro de día para realizar sus tareas porque, en casa, ni siquiera tenía un escritorio donde poder estudiar. Se puede comprobar cómo el sistema, a pesar de promover la prevención y dotación de recursos a las familias para que puedan paliar las desigualdades, presenta carencias, porque, si se agudiza la visión, se trata de cuestiones de fondo, esto es, de carácter estructural que generan exclusión. Las realidades señalan que la protección, para que sea efectiva y real, requiere de una visión interseccional para que no se termine culpabilizando y responsabilizando a las familias y a las infancias que se encuentran en situaciones complejas y marcadas, muchas veces, por las desigualdades (económicas, sociales, culturales, de género, etc.) derivadas de problemas estructurales que generan injusticias e inequidad.

Estas situaciones en las que se declara a un menor o una menor en situación de desamparo, desde las infancias y las familias vulnerabilizadas se pueden vivir como abruptas, perjudicando la relación entre el sistema, los niños y las niñas y sus familias, dificultando el poder realizar una intervención de calidad (entendida esta en términos de justicia social), por lo que se ve afectado su bienestar. Esto genera una marca en las infancias que, desde sus vivencias, culpabilizan a los centros de protección y los sitúan como responsables de su situación en los casos en los que se retira una tutela. Como consecuencia, se ausenta el ambiente familiar y el clima confortable que los centros de protección deben facilitar a las infancias, con el propósito de propiciar un ambiente de cuidado, de atención, escucha y humano; un ambiente que permita a las personas sentirse reconocidas, acogidas y queridas.

Otra de las problemáticas encontradas con respecto a la prevención reside en la tardía detección de las situaciones de riesgo. La ausencia de seguimiento y la falta de recursos provocan que la alerta en la mayoría de las ocasiones provenga de las escuelas

cuando se encuentran ante situaciones de absentismo, fracaso escolar y abandono educativo, así como falta de higiene o recursos. Por ello, cuando se declara una situación de desamparo y la administración asume la tutela de un menor o una menor, puede haber alcanzado la etapa de la adolescencia, habiendo transcurrido toda una infancia con ausencia de recursos, necesidades insatisfechas y derechos ausentes. A esa altura de sus vidas, las consecuencias de estas desigualdades y de unas necesidades vividas no atendidas, dejan secuelas en las infancias difíciles de paliar; son infancias marcadas, son “cuerpos marcados”³¹ (López y Plantero, 2019) por las políticas y las instituciones públicas que pueden llegar a generar daños, perjuicio, privilegios, violencia, humillación. Se suma a los casos en los que la retirada del núcleo familiar se da a los dieciséis o diecisiete años. Más que una protección se trata de una (des)protección.

Esta retirada tardía genera en los menores y las menores un impacto, una situación de estrés emocional, de sentimientos encontrados y de distanciamientos del núcleo familiar de importante significación. Además, la intervención que se puede facilitar por parte de los centros de protección de menores es de corta duración, ya que al alcanzar la mayoría de edad estos menores y estas menores deben abandonar el sistema de protección de menores (López y Platero, 2019), teniendo que volver a su familia. Un núcleo familiar que continúa sin los recursos necesarios para poder facilitarles una situación de bienestar y un desarrollo pleno, sumado al posible distanciamiento o a los desencuentros que se han generado en las relaciones filioparentales como fruto de su corta estancia en los centros de protección de menores. En este sentido, Capella-Castillo y Navarro-Pérez (2021) ponen de manifiesto la importancia que adquiere la prevención con mayor impacto a medio y largo plazo que una intervención que se aplique cuando el problema y los daños ya han aparecido y han causado estragos en las infancias. Del mismo modo, estos autores, inciden en la importancia de promover un recurso especializado en la atención de menores que atraviesan procesos vitales complejos.

³¹ La propuesta que hacen Silvia López y Lucas R. Platero de “cuerpos marcados” surge “con la intención de explorar cómo los discursos institucionales del ámbito político, judicial, sanitario, social o económico marcan los cuerpos a través de las estrategias de señalamiento, de clasificación, de humillación, de negación de derechos, de invisibilización de minusvaloración de unas necesidades frente a otras” (2019, p. 12). Por nuestra parte añadimos el ámbito educativo.

6.4. Falta de recursos. los vacíos de un sistema de protección inestable

Los recursos disponibles dentro del sistema de protección de menores, en concreto dentro de los centros de tal carácter, genera que la estancia de los niños, las niñas y adolescentes en los centros se vea condicionada y sujeta a las dinámicas y al funcionamiento del centro.

Por un lado, los recursos humanos con los que se cuenta en las plantillas de profesionales que conforman parte del capital humano de los centros, dificulta la atención integral y plena de las infancias que residen en estos. La ratio con la que se debe facilitar la atención a las infancias, con frecuencia, es de un profesional para más de 16 niños y niñas. Se disipa así que “los recursos residenciales están saturados” (Carrillo, 2020, p. 345). Esto, como señalaba uno de los profesionales participantes³², genera frustración, porque la atención, la escucha, los espacios de diálogo y el acompañamiento no se pueden ofrecer en profundidad a todos los niños y a todas las niñas de un centro, actuando esta realidad en detrimento del bienestar de los menores y las menores. Si las infancias tenían acompañamiento, afecto y guía en su núcleo familiar, la ausencia de estos en los centros de protección puede provocar que experimenten sentimientos de desatención, de (no) escucha y de abandono; sentimientos que, de igual modo van a experimentar quienes lo habían sentido de manera previa por su situación de desamparo en el contexto familiar. Como señalaban Oussama y Manuel, estas vivencias y este sentimiento de desatención incide en el desarrollo de las habilidades sociales, en la construcción de la personalidad y en cómo se sitúan ante el mundo, con el mundo y con los otros. Ese desapego incide en la construcción de relaciones sociales, conduciéndolas a esa situación de “persona solitaria”, o a vivir en soledad sin recibir un abrazo reconfortante cuando lo necesitan³³. Estos efectos son el resultado de las vivencias que van marcando sus destinos. En este sentido, Bórquez (2021) sostiene que el trabajo por parte de las personas profesionales con los menores y las menores está limitado “por una serie de elementos institucionales

³² Se trata de Carla. Véase Capítulo 5.

³³ Por ejemplo, el caso de Manuel, quien narra cómo ante un problema, como podía ser un examen suspenso, lo lloraba y gestionaba en la soledad de su habitación, tras la ausencia de un abrazo reconfortante.

con los cuales tienen que generar respuestas a partir de los recursos que tienen disponibles” (p. 81).

Por otro lado, los recursos económicos y el capital humano con el que cuentan los centros por niño o niña. Esta escasez de recursos, permite cubrir unas necesidades básicas como pueden ser la alimentación o la ropa. En cambio, quedan al descubierto otras necesidades que, por escasez de recursos económicos, no pueden atenderse. De igual modo que la pobreza vivida en su familia de origen (Rodríguez de Cortázar, 2020) determina cómo las infancias se sitúan en el mundo, qué vestimenta llevan o a qué planes de ocio pueden acceder, la falta de recursos también perjudica a las infancias en los centros de protección. En las vivencias que se han podido plasmar a lo largo de este estudio, se pueden presenciar situaciones en las que las infancias no cuentan con recursos económicos para poder ir al dentista o, simplemente, acceder a un plan de ocio o una actividad deportiva. En este sentido, Carrillo (2020) sostiene que,

el análisis secuencial de los últimos años apuntaba en el mismo sentido, y las voces críticas de profesionales (Trabajadores Sociales, Abogados, Jueces, Fiscales), Defensor del Menor Andaluz, Asociaciones protectoras de los Derechos de la Infancia, Sociedad andaluza, etc. se hacían eco de que el Sistema de Protección del Menor en Andalucía contaba y cuenta con importantes fisuras: Excesiva burocratización, falta de medios y recursos presupuestarios. (p. 338)

La falta de recursos y de medios únicamente contribuye a reforzar, y en ocasiones, a incrementar, las desigualdades, la estigmatización, el empobrecimiento (no solo en términos económicos) y la invisibilización de los sujetos destinados a los centros de protección.

6.5. Normas de convivencia descontextualizadas y abusos de poder

Las normas de convivencia son uno de los pilares fundamentales en el funcionamiento de los centros de protección de menores, determinando y regulando el clima de convivencia que se crea en la vida cotidiana. Se precisa que estas normas propicien un clima que se asemeje a las condiciones familiares para facilitar el bienestar y el desarrollo de los menores y las menores (Martín y González, 2007; Petrov, 2014). Es decir, promover un ambiente donde las infancias se sientan identificadas con el centro de protección, generando un sentimiento de pertenencia que les inciten a asumirlo

como un lugar seguro en el que puedan acudir, refugiarse y crecer. No obstante, a lo largo de este estudio se ha podido ver que las normas de convivencia se caracterizan por estar descontextualizadas y ser homogeneizadoras, pues no se tienen en cuenta la singularidad, ni tampoco lo que necesitan de forma particular e individual; se tratan de normas estandarizadas para una diversidad de realidades. Recuérdesse que Yaneisy en su experiencia narra cómo estas normas le hacían sentir que no estaban en un hogar. Asimismo, Pedro argumentaba que existían normas que, para él, carecían de sentido como, por ejemplo, no poder poner los pies en el sofá para ver una película.

Estas normas aplicadas en el funcionamiento de los centros hacen que se despersonalicen la atención y los cuidados que reciben los menores y las menores en su trayectoria en los centros. Una atención que no deja de desprenderse de una institución predeterminada y con unas normas que se aplican con carácter general que termina tecnificando no solo el propio funcionamiento, sino las relaciones, los procesos y los sujetos.

Las normas estandarizadas, descontextualizadas y despersonalizadas entran dentro de las “tecnologías de poder” que pasan a ser “tecnologías del yo” (Foucault, 1990); normas que se mueven entre “vigilar” y “castigar” (Foucault, 2008). Podrían establecerse así significativas diferencias entre un niño o niña que consensúa con su familia, por ejemplo, la hora de llegada a casa después de un plan de ocio con sus amigos y/o amigas. En el caso de los centros de protección, la normativa establece un horario de regreso en función de cada grupo de edad, lo que hace que los niños y las niñas que transcurren su infancia en un centro de protección de menores se sientan en desigualdad con respecto a sus iguales. Al igual que se generan desigualdades con respecto a qué tipo de planes y la antelación con la que los menores y las menores de un centro de protección deben organizar sus planes. Sarasa (2022) señala que: “otro de los factores que se ha podido comprobar que contribuye al deterioro progresivo del vínculo afectivo [...] es la obligatoriedad de solicitar permisos extraordinarios para la participación de las y los menores institucionalizados en los planes” (p. 58). Es decir, la burocratización de lo espontáneo y la necesidad de que los planes y las actividades de ocio que los menores y las menores en su institucionalización tengan que ser sometidas

a una aprobación por las personas responsables en los centros de protección, no siendo esto un procedimiento tan rápido como la autorización de las figuras parentales.

Carabantes y Contreras-Salinas (2020) afirman que las normas de convivencia, así como los procesos educativos en general se deben,

caracterizar por ser ella misma democrática en el sentido de fomentar virtudes cívicas como la participación al interior de escuelas y liceos. Nosotros agregaríamos al adjetivar la democracia como humanamente democrática, que la educación que se necesita no solo debe fomentar las virtudes cívicas, sino que debe ser una educación compasiva (Mélich, 2010) en el sentido de la cordialidad ética, esto es, que sea capaz de conmoverse ante el dolor del otro/otra, que se abra a lo relacional y situacional, lo que requiere considerarla como cruce de narrativas. (p.6)

Las vivencias narradas por las personas participantes con respecto a su tránsito por los centros de protección aluden a esa deshumanización de los procesos educativos, la ausencia del sentimiento de pertenencia y a la falta de identificación con lo que se entiende como su hogar. Esta institucionalización que promueve una educación y acogida de las infancias descontextualizada desde un patrón preestablecido, desde lo que se entiende a nivel social que “debería ser”, va más allá cuando la no escucha rige los procesos educativos. El dolor de la persona, las vivencias negativas y las ausencias generan en los niños y las niñas patrones de conductas que no son aceptados socialmente, conductas que se escapan de lo que la norma y la legislación entiende como correcto. Estas conductas en la trayectoria de participantes, como Oussama, son juzgadas, castigadas y encasilladas en un perfil de menor “disruptivo”. En este sentido, Martínez-Reguera (2012) señala que “tratan de convencer a ciertos muchachos [...] de que no son rebeldes y sobrados de razón, sino violentos que necesitan pastillas a puñados y exorcismos psicológicos en centros terapéuticos” (p. 88). Esto, desde algunas de las experiencias plasmadas a lo largo de este estudio, ha llevado consigo abusos de poder y una mala praxis educativa, donde el castigo físico ha sobrepasado su entidad educativa, acercándose a las situaciones de violencia que las infancias han vivido en sus contextos de origen.

Se presencia así una despersonalización de la práctica educativa, un patrón e identidad construida socialmente y aceptada desde la mirada de las otras personas, y un proceso de deshumanización que juzga y excluye a todas aquellas personas que no

se adapte a los límites y patrones impuestos por el sistema (Martínez-Reguera, 2012). Ante esto, resulta necesario ponerse a la escucha de quienes hablan, ya sea a través del lenguaje, el silencio o una conducta que irradia ira enmascarando el dolor y la frustración acumulados por una trayectoria caracterizada por la desigualdad y la exclusión, llena de dolor, de ausencias y de caminos empedrados.

6.6. ¿Qué cuentan los estudios? La patologización de las víctimas

La escasez de estudios realizados con respecto al sistema de protección de menores desde la mirada educativa es uno de los aspectos a destacar en el transcurso de este estudio. Esto ha supuesto una limitación a la hora de llevar a cabo la práctica investigadora, puesto que sin desmerecer el interés y la relevancia de muchos de los estudios encontrados, (Jerónimo y González, 2016, Rezzani, 2017; Frisón et al., 2018; García-Cruz et al., 2019; Losada y Porto, 2019; Yslado-Méndez, 2019; Mollà et al., 2022; Pozuelo, 2022), la mirada era otra. Se han podido ver con frecuencia una gran cantidad de estudios desde el ámbito del derecho y, sobre todo, desde el ámbito de la psicología y la medicina.

Un replanteamiento de la mirada que reciben estas infancias desde la sociedad se levanta pertinente. Esta visión no solo permanece como perpetua en cómo la humanidad concibe a las personas en situaciones de vulnerabilidad, sino que también trasciende a los intereses de la ciencia. Deja de posicionar a estas infancias como víctimas, que sufren violencia e injusticias, y los etiquetan como sujetos problemáticos. Problemáticos, por un lado, desde una mirada médica que actúa en las corrientes que necesitan etiquetar y encasillar todos los patrones de conducta sin comprender qué hay detrás y cómo esto puede interceder en sus vidas. Por otro lado, desde el derecho que regula la responsabilidad penal de los menores y las menores, tras una sociedad que cataloga y prejuzga bajo la etiqueta de “delincuente”, como si estas juventudes e infancias no fuesen, de igual modo, víctimas del sistema. Se estaría hablando de una patologización de la infancia, que se da en aquellas infancias que presentan diferencias con respecto a lo que la sociedad y el sistema entiende como “normalidad” (Martínez-Reguera, 2015; Ribeiro, 2015). Es decir, se genera una corriente que traslada al campo de la medicina problemas inherentes a la vida cotidiana de las infancias, o se deben a problemas estructurales. En el caso de las participantes, como podrían ser conductas de

ira y rabia que albergan tras de sí traumas, dolor y sufrimiento. Esta dinámica presenta la ausencia de una intervención humana desde la escucha, desde la acción de ponerse en el lugar del otro o la otra, comprender y ayudar. Así lo señala Frisón et al. (2021),

muchos niños y adolescentes en la actualidad, señalados y estigmatizados por su condición de “diferentes”, son discriminados y apartados, excluidos de propuestas que la escuela brinda en el proceso de enseñanza - aprendizaje y son derivados con suma rapidez a una consulta médica, ingresando de este modo a un proceso de patologización que vulnera sus derechos. Demanda excesiva a la medicina sosteniendo como meta una “solución” rápida al “problema” que en realidad remite -y es a su vez silenciada, invisibilizada-, a la complejidad de variables psico - socio - culturales y pedagógicas. (p.80)

6.7. (In)cumplimiento de la justicia y la equidad

El sentido con el que se construye el sistema de protección de menores y los recursos residenciales donde acoger, proteger y cubrir las necesidades de las infancias tal y como se propone en la legislación, encuentra sus lagunas en la puesta en práctica. Por lo expuesto en los apartados anteriores, se puede comprobar cómo dentro del sistema de protección hay necesidades y etapas que no son cubiertas en su totalidad, al menos en la realidad tangible de la puesta en práctica de las legislaciones que persiguen la protección del menor. En este sentido, cabría plantear qué se entiende por protección, cuál es el constructo que existe tras este concepto o qué necesidades se priorizan a la hora de atender a las infancias en situación de desamparo. Carabantes y Contreras-Salinas (2020), señalan que,

los pactos y convenciones, en tanto textos contruidos con el tecnicismo de lo jurídico pueden parecer despersonalizados, pero lo que hay detrás de los artículos es la vida de personas que en algún momento sufrieron o sufren todavía. Lo que hay allí es una historia y memoria que nos demanda e interpela por una ética de la cordialidad. (p. 590)

De alguna manera nos atrevemos a decir que, en este punto del estudio, el sistema de protección de menores se instaura como necesidad de un Estado para actuar, en consonancia a la legislación y los derechos de la infancia instaurados, pero no se llegan a desarrollar políticas públicas que realmente garanticen el cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas en clave de justicia social y equidad. El sistema presenta carencias y necesidades que no están cubiertas como pueden ser, por ejemplo,

desde las experiencias narradas, acudir un dentista o poder acceder a una actividad deportiva o de ocio. Al hilo de ¿qué se entiende por protección? Se podría señalar que existen unas necesidades que se categorizan como básicas e importantes, como pueden ser la alimentación, la higiene y la vestimenta. En cambio, quedan relegadas a un segundo plano otras necesidades, como las emocionales, que son atendidas en función de los recursos con los que dispone el centro en el que un niño o una niña se encuentre y la saturación y ratio que este tenga en un momento determinado. ¿En qué medida prima la persona, las vidas que existen en la sombra de un sistema excluyente que deja al descubierto las necesidades de ciertos colectivos? Se levante pertinente la necesidad de instaurar una educación humanizada (Carabantes y Contreras-Salinas, 2020), que escuche y anteponga las necesidades, sentimientos y realidades de quienes dependen de que un sistema, en este caso, el sistema de protección de menores, que garantice su bienestar y desarrollo.

Otro de los aspectos a tratar en cuanto a la justicia y equidad que viven estas infancias en situaciones de desamparo es la gestión y dirección de los centros de protección del sistema. Aunque no se presente directamente como objeto de estudio, pero sí aparezca de manera indirecta en cuanto a la participación de las infancias que han sido tuteladas por la administración pública, se ha de señalar que la mayoría de centros con los que cuenta el sistema son de carácter concertado. La delegación de la gestión del sistema en empresas privadas, ya sean de carácter religioso o no, es un tema latente en la actualidad, siendo cada vez menos los centros que son gestionados por la administración pública. Así, los profesionales en su participación de este estudio alegan cómo la calidad de la gestión, la educación y la gestión que se ofrece a las infancias tuteladas quedan en un segundo plano cuando se concede una licitación a una entidad privada.

Carrillo (2020) en cuanto a la legislación y cómo se abordan las realidades de las personas excluidas y empobrecidas, y en este caso, las infancias vulnerabilizadas, señala que “no se hacen políticas para atajar la pobreza, sino para protegerse de ella” (Carrillo, 2020, p.338).

6.8. Violencias vividas; una mirada epistémica

Estas infancias, por ser quienes son o, más bien, quien les han impuesto ser dentro de la realidad que les ha tocado vivir, son víctimas de la violencia. Desde el Estado y la concepción que la sociedad tiene acerca de las infancias y juventudes, sobre este colectivo recae el peso del desarrollo, la cualidad de innovación, cambio social, es a ellos y a ellas a quienes les atribuyen el poder de poder generar el cambio, de quienes depende el futuro del país. En cambio, esto solo se da en un sentido figurado del concepto de infancias y juventudes, puesto que, existen realidades, infancias, juventudes que, como se ha podido ver a lo largo del estudio, quedan en el desamparo. No solo desamparo en el núcleo familiar, como a nivel legislativo se ha desarrollado a lo largo de este estudio, sino un desamparo de las políticas instauradas que dejan al descubierto las necesidades básicas de este colectivo. Aparece aquí la violencia estructural sufrida por los menores y las menores que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y cuyas realidades, les han hecho atravesar parte de su infancia bajo la tutela administrativa como medio de protección. Se presentan situaciones en las que el sistema, tanto político como protección, o sendos en su cooperación y vínculo existente, presentan incapacidad de dar una cobertura, atención, cubrir sus necesidades humanas básicas. Actúan, de manera (in)directa en detrimento de su desarrollo social (Galtung, 1985; Martínez, 1997; Torres, 2013). Uno de los espacios más significativos que se han encontrado a lo largo del estudio son las limitaciones que, desde el propio sistema, se les pone a estas infancias en su desarrollo académico. El tránsito a la vida adulta y las exigencias económicas que esto demanda a las juventudes que quieren acceder a un piso tutelado, supone una barrera en sus aspiraciones profesionales, ya que se les demanda de manera indirecta, una temprana incorporación al mercado laboral para poder afrontar su propio sustento.

Al mismo tiempo, los principios de exclusión e inequidad que sufren estas infancias, desde los márgenes donde el sistema los sitúa, en la invisibilidad y el silencio, da lugar a una violencia epistémica. Fruto de un contexto institucional donde se desarrollan, en el que se encuentra la presencia de la deshumanización, así como la restricción de sus derechos donde se anula la capacidad de un sujeto de producir y transmitir conocimiento, de expresarse. Se ausentan los espacios donde poder expresar

y escuchar sus voces, se impone el silencio. Estas quedan relegadas en los márgenes, en las sombras, donde ni molestan, ni suscitan polémicas. Se habla en este caso de situaciones que dan lugar a una injusticia epistémica (Fricker, 2007; Greppi y Triviño, 2021). Con alusión al abandono educativo, donde se generan desigualdades educativas, Vázquez-Recio (2024) señala que,

la escasa presencia de visiones y de vivencias de adolescentes y jóvenes como foco de atención se traduce en un silencio epistémico, cuando, precisamente, son en esas experiencias del alumnado [...] donde se manifiestan y se concretan prácticas docentes, curriculares, sociales, culturales, políticas, institucionales, vinculadas a los diferentes sistemas (educativo, social, cultural, económico, etc.), que actúan como fuentes de exclusión e inequidad. Por ello, deberían ser consideradas como posibilidades epistémicas que ofrecen conocimiento sobre tales fenómenos y su consideración ayudaría a la comprensión de estos. (p.3)

Esta injusticia epistémica se da en las vidas de estas infancias en tres niveles interrelacionados; a nivel micro, dentro de las relaciones y los procesos educativos que viven cada uno de ellos y cada una de ellas dentro de su centro como, por ejemplo, el abuso de la contención física. A nivel meso, en cuanto al funcionamiento y constitución del propio centro en sí, su gestión y estructuración y, por último, a nivel macro en lo que respecta a las políticas que sustentan y encorsetan los niveles anteriores.

6.9. El mapa de los sentimientos que se dibuja en los centros

Las experiencias tejidas en los centros de protección de menores ponen al descubierto un entramado de relaciones que se encuentran marcadas por esa reglamentación que busca un estado de convivencia que cumpla con lo normado. Precisamente, un efecto de esas normas descontextualizadas y estandarizadas que tecnifican los procesos y los cuerpos es la soledad, que, al igual que el silencio y las palabras, puede ser elección (soledad buscada) y otras veces, más de las necesarias, consecuencia de una acción de poder y dominio.

La necesidades físicas y afectivas que sufren las infancias, desembocan en un cúmulo de sentimientos negativos como la frustración, la rabia, la tristeza, así como también inciden en detrimento de su autoestima. Un cómputo de sentimientos

negativos, sufridos, que carecen de una compañía, una persona referente en la que se puedan apoyar y guiar, un cómputo de vivencias arraigadas en la soledad vivida.

Condori y Mitma (2017) en su estudio señalan que, el 78% de las infancias que han atravesado por problemas y situaciones de desprotección en su infancia y que, en el momento del estudio se encontraban en un centro de protección, presentan un nivel de resiliencia baja,

significando que los niños no poseen un autoconcepto positivo de ellos mismos, incapacidad de percibir los pensamientos y sentimientos de su entorno, incapaces de tomar decisiones propias de acuerdo a su interés, es decir aprueba las ideas de los demás que las suyas, no poseen una capacidad de humor para poder afrontar los problemas tienden a frustrarse muy rápido ante los problemas y finalmente no cuentan con la creatividad que permite crear soluciones o respuestas ante situaciones difíciles. (p. 145)

En la misma línea, Sarmiento (2018), señala que los niños y las niñas que sufren negligencias y/o episodios traumáticos en su desarrollo, presentan una persistente desconfianza, así como una conducta desafiante en las relaciones con las otras personas. Estas actitudes suceden a causa de un contexto en el que las relaciones de (des)apego que establecen las infancias, influyen en detrimento de su desarrollo, generando desconfianza hacia su entorno. Estos hallazgos demandan una mirada humanizada cuyos pilares sean ponerse en el lugar de quien habla (empatía), conocer y comprender el daño que genera estas conductas y sentimientos.

La forma en la que la vida y las realidades vividas por las infancias interceden en sus necesidades emocionales, les genera tristeza, frustración y sentimiento de soledad y es que tienen una historia detrás, unas vivencias, unos traumas y unas ausencias que han dado lugar a esos sentimientos negativos y conductas para afrontarlos, como puede ser, la ira. Se levanta pertinente hacer hincapié en la importancia de no juzgar estas conductas desde el mal comportamiento, desde el prejuicio de una persona que puede promover una situación de conflicto.

Se aboga por una educación humanizada con escucha, presencia, con la necesidad de ponerse en el lugar del otro o la otra, conocer y comprender qué sentimientos, preocupaciones, daños existen detrás de sus miradas. De este modo se

trataría de dejar a un lado las dinámicas que juzgan y castigan sentimientos como la ira de manera punitiva, y que excluyen desde lo que la sociedad entiende por buena conducta. Por ello, se reivindica aceptar la ira como un sentimiento que tras de sí, oculta dolor, rabia, frustración y un cúmulo de sentimientos que necesitan ser escuchados, gestionados y sanados, en lugar de, como señala Martínez-Reguera (2012), juzgar a las infancias como “violentos que necesitan pastillas a puñados y exorcismos psicológicos en centros terapéuticos” (p.88).

Con respecto a estas situaciones de vulnerabilidad y daño en las necesidades emocionales de las infancias, se ha de señalar que no solo tienen lugar en su contexto de origen. La saturación que presentan los centros de protección de menores en cuanto a la ratio, supone que la atención que puedan recibir, se vea dañada. El estudio ha mostrado que los menores y las menores han sentido desatención cuando han tenido un problema, han necesitado dialogar, sentirse queridos y queridas y poder obtener el apoyo de una figura referente y que, por falta de personal profesional, no ha tenido lugar³⁴. A la problemática de la ratio se suma la inestabilidad en la plantilla laboral de los centros de protección de menores. Más allá de personas que trabajan y que tienen que cumplir determinadas funciones, los educadores y las educadoras se convierten en la persona referente de las infancias, se transforman en pilares en los que sostenerse ante las adversidades de la vida y con quien compartir alegrías. Este vínculo no siempre tiene lugar por igual con todas las personas que trabajan en el centro. Por ello, cuando un trabajador o una trabajadora, con la que los y las menores crean fuertes vínculos afectivos finaliza su contrato se genera un vacío en las infancias afectadas. Se revive la historia del abandono, la soledad, y se daña perjudicialmente las habilidades sociales y la capacidad de las infancias para establecer nuevas relaciones de apego. Las voces de las personas profesionales que forman parte del estudio, corroboran que las carencias afectivas y emocionales o la ausencia de una persona referente y el cariño, son las necesidades imperantes que toman más relevancia en los daños que han podido sufrir las infancias que llegan a un centro de protección de menores, y que incluso también

³⁴ Recuérdese la historia de Manuel. Este joven relataba que cuando tenía un problema en la escuela, se aislaba en su cuarto a llorar sin tener respaldo.

pueden revivirse dentro del centro de protección por la falta de personal y la inestabilidad de la plantilla.

6.10. Derechos vulnerados. Las infancias (des)protegidas ante la mirada de una sociedad excluyente

Los prejuicios y la exclusión son fenómenos presentes a lo largo de la vida de las personas participantes. Estos no se producen por único motivo, sino que interceden diferentes factores o motivos por los que sufren prejuicios y exclusión. Las desigualdades, la pobreza y la falta de recursos son motivos de peso. No poder satisfacer sus necesidades, nacer en contextos de barrios marginales y la dificultad de poder acceder a planes de ocio son un móvil. Aparece aquí el concepto de aporofobia, que se define como rechazo a aquellas personas en situaciones de pobreza, desamparo. Este es un concepto que puede generar, por parte de quienes lo ejercen, invisibilización, rechazo, exclusión e incluso crimen de odio (Cortina, 2017). Es decir, se presencian,

acciones de rechazo o violencia contra una persona sin importar quiénes son o cómo ha sido su vida, exclusivamente por su pertenencia a un grupo social del cual se han levantado leyendas negras que presuntamente justifica la creencia en quien discrimina de ser superior a la víctima de la discriminación. (Rojas, 2018, p. 220)

Las personas participantes han podido vivenciar situaciones en las que han sido excluidas o juzgadas por su realidad, por sus condiciones de vida impuestas desde la pobreza y desamparo que el sistema genera en determinados colectivos o barrios inmersos en situaciones de pobreza. Esta exclusión se puede ver en su círculo de iguales, en las relaciones que establecen con las personas. No pasa desapercibido el juicio que se genera en el ámbito educativo, donde tanto por parte del profesorado como por parte de sus iguales, las infancias de centros de protección de menores sufren procesos de exclusión promovidos por el estigma. Las miradas de aquellas personas ajenas al sistema de protección, de quienes se (auto)sitúan en un nivel superior ante estas infancias desprotegidas, afrontan las relaciones con estos niños y estas niñas como “el menor tutelado o la menor tutelada”. Una etiqueta, una despersonalización de las vivencias, de las realidades y de la propia identidad de la persona que sufre el desamparo, las víctimas. Desaparecen sufriendo un proceso de anonimización gracias a

las diferentes etiquetas que se le van añadiendo a las infancias, tantas, que terminan ocultando al sujeto, a la persona (Vázquez Recio, 2024).

Cabe destacar en estas líneas las realidades vividas por los menores y las menores migrantes, quienes experimentan, por el hecho de serlos, ese fenómeno de la anonimización, en este caso reforzado por el eje de desigualdad de la migración. Belattar (2014) señala en su estudio que,

La realidad es que se le trata al niño como migrante antes de su condición de niño, y de persona. ¿Dónde queda la Convención de los Derechos del Niño? ¿Y la Declaración de los Derechos Humanos? Hay un dicho que dice que las palabras se las lleva el viento, y desgraciadamente esto es lo que pasa en la realidad. No se puede diseñar políticas y llevar a cabo acciones hacia un colectivo si se acentúa la diferencia. Hay que empezar a tratar a las personas como personas. (p. 37)

Desde las prácticas educativas que se promueven en los centros de protección de menores se pone de manifiesto la necesidad de comprender las vivencias que han atravesado para poder llegar hasta donde están, las necesidades físicas y emocionales. Además, un factor importante es que las prácticas educativas se promuevan desde una atención comprensiva, teniendo en cuenta cómo, además de las necesidades desatendidas, el estrés emocional, la ausencia de su familia, se ha de tener presente el choque cultural. Así lo narra Manuel en su trayectoria, el impacto que sufrió al llegar al puerto de Algeciras. Los estímulos visuales, la diferencia entre su lugar de origen y dónde llegaba, acompañado de un niño lleno de miedos, incertidumbres, necesidades y soledad. Desde la práctica educativa, quien había vivido en la soledad de la calle, sin normas y aprendiendo a sobrevivir (o malvivir), sufría la imposición de normas y límites en sus primeros pasos en el sistema de protección de menores. ¿Cuál era su respuesta? Fugas del centro, ira y aislamiento.

Quienes se enfrentan a estas realidades deben desprenderse de los estigmas y los prejuicios que señalarían estos comportamientos como disruptivos, concebirlo como “el niño malo” y comprender que, tras esas conductas, existen realidades marcadas por diferentes ejes de desigualdad que, en su intersección, generan situaciones de injusticias e inequidad,

son menores con muchas necesidades, y no podemos ofrecerle únicamente lo que los papeles nos dictan. A veces hay que saltarse las reglas por el bien. Tenemos que recordar también que los educadores sociales nos acercamos a una población diferente en cuanto a costumbres, normas y patrones de salud. (Belattar, 2014, p. 37)

En otra línea, otro de los factores que aparecen en el estudio con respecto a las infancias institucionalizadas bajo la tutela del sistema de protección de menores, es la mirada de la sociedad que juzga desde el desconocimiento. Así lo mencionan los profesionales participantes en el estudio. Esta ignorancia, que no justifica pero sí fomenta, hace que la sociedad mire a estas infancias desde la delincuencia, desde el mal. Se rompe aquí su realidad de víctima, de persona excluida y desamparada por el sistema, desde la vulnerabilización que sufren. “¿Qué han hecho para estar ahí? ¿Qué miedo no?”, son comentarios a los que los profesionales del sector pueden enfrentarse en su día a día con respecto a los niños y las niñas que están bajo su atención, cuidado y educación.

En definitiva, son muchos los factores y los móviles de exclusión que sufren las infancias víctimas de las realidades vividas (sufridas) que se les imponen al nacer. Motivos como nacer en barrios marginales, la pobreza, la etnia o incluso los patrones de conducta que adquieren para sobrevivir en el medio. Esos factores inciden aún más en su contra frente a la mirada de quienes juzgan desde la superioridad en la que se creen ubicar por no ser víctimas de una sociedad excluyente. Factores que se suman a ser “el menor tutelado o la menor tutelada”, antes que niño, niña, en definitiva, persona con derechos.

6.11. Tránsito a la vida “adulta”. ¿Dónde quedó la protección?

A lo largo del estudio se ha podido comprobar a través de las historias de las personas participantes que el fin de su etapa en el centro de protección de menores, una vez alcanzada la mayoría de edad, es uno de los momentos más complicados que atraviesan estas infancias.

La ruptura con el vínculo que se establece con el centro de protección, con las figuras referentes y con los apoyos y los recursos que se les facilitan a los y a las jóvenes, supone la aparición de la incertidumbre, de miedos que aparecen sobre cómo van a

afrontar la vida adulta. Martínez-Salvador et al. (2021), en su estudio, señala que la mayoría de edad supone una etapa de inestabilidad en la vida de los menores y los menores que se encuentran bajo la tutela de la administración pública. Esta inestabilidad se promueve por la incertidumbre económica, la falta de apoyo y la soledad. Se ha podido comprobar que existen programas de emancipación y preparación para la vida adulta que, con carácter general, empieza en torno a los 16 años. En los programas de emancipación se suele trabajar la autonomía y la solvencia en lo que respecta a las tareas domésticas y el día a día en la vivienda, como pueden ser las dinámicas de limpieza o la cocina y alimentación. No obstante, las personas participantes aseguran desconocer trámites y gestiones de carácter administrativo, como, por ejemplo, resolver un problema bancario o darse de alta como demandante de empleo, siendo esto último el caso de Pedro. Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022) señalan un motivo que es clave, que es la ausencia de una educación para la autonomía,

los/as adolescentes son autónomos/as en la medida que están expuestos a indicaciones, pautas y horarios. Por tanto, entienden que no se desarrolla la iniciativa propia, que los/as adolescentes no son conscientes de la autonomía real y que el desarrollo de la autonomía individual depende del grupo. (p.189)

Una vez las infancias tuteladas han alcanzado la mayoría de edad y son expulsadas del sistema de tutela, proceso que “viven de una manera significativamente negativa” (Martínez-Salvador et al., 2021) por la ausencia de apoyos, cabe la posibilidad de acceder a un piso tutelado, donde desde la vida adulta y autónomo, los jóvenes y las jóvenes cuentan con un profesional de referencia. No obstante, son varios las problemáticas encontradas en torno a este recurso:

- Para poder acceder a los pisos tutelados de mayoría de edad, los jóvenes y las jóvenes han debido de mostrar autonomía, madurez y un alto grado de responsabilidad a lo largo de su trayectoria en los centros de protección de menores. De lo contrario, los informes que se generan al finalizar su etapa como personas tuteladas pueden ir en detrimento de sus competencias alcanzadas y, en consecuencia, no se les ofrecerá la posibilidad de acceder a un piso tutelado. ¿Dónde queda aquí la protección? Estas juventudes ex-xtuteladas se ven, en

ocasiones, forzadas a volver a su núcleo familiar y, en el caso de las juventudes migrantes, se ven desamparadas y sin recursos a los que acogerse. Esto se da en un momento de sus vidas en el que, como se recoge en el estudio de Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022), el 100% de las personas profesionales del sector que participaron en el estudio aseguraron que los adolescentes y las adolescentes “no saben gestionar sus emociones ni poseen madurez suficiente para enfrentar la vida adulta” (p.188). Se divisa aquí un abandono a medio camino, una intervención parcial que sí acoge y tutela a las infancias pero que, en el proceso de su desarrollo, al alcanzar los 18 años, en ocasiones, quedan expuestas al abandono.

- Los pisos tutelados de mayoría de edad demandan una responsabilidad a nivel financiero y se limitan las trayectorias formativas y académicas de los adolescentes y las adolescentes. En este sentido, Melendro (2022) señala que el sistema se enfoca más en la búsqueda de empleo que en fomentar los estudios en las adolescencias ex-tuteladas y que, por ende, la exigencia del sistema de una solvencia económica desemboca en que estas juventudes opten por oportunidades laborales menos cualificadas y abandonen sus estudios. Al respecto, el 100% de las personas profesionales que participaron en el estudio de Sevillano-Monje y González-Monteagudo (2022) señalaron que consideran la Formación Profesional Básica (FPB) o los Grados Medios como la salida formativa adecuada. Esto se establece con la intencionalidad de dotar a las infancias de una profesión antes de que el sistema las deje caer al vacío, sin apoyos y en la soledad. En cambio, supone un techo de cristal, una barrera que les impide estar en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad, donde sus aspiraciones formativas y laborales se ven mermadas y limitadas por la falta de recursos, atención y apoyos del sistema. En el caso de Manuel, se ha podido comprobar a lo largo de este estudio que sí pudo continuar su formación académica, hasta obtener el grado de Trabajo Social, pero, como él señala, fue posible, por un lado, gracias al apoyo de personas externas y, por otro, a la renuncia de su tiempo de ocio, juventud y disfrute, teniendo que compaginar largas jornadas laborales con horas de estudio para poder sustentarse.

En la línea de lo expuesto, se pone de manifiesto la necesidad de un programa que acoja en la mayoría de edad a todas las juventudes que, desde su voluntad, quieran continuar siendo acogidas por el sistema de protección, ya que en ocasiones son las propias juventudes quienes quieren (o se ven obligadas) a volver con su familia biológica. En este sentido, Castro et al. (2020) señalan que no solo es necesario trazar un acompañamiento en torno al ámbito laboral, sino que se demanda la necesidad de escuchar, atender y acompañar a las juventudes en sus procesos de inclusión social, en su tránsito a la vida adulta desde todos los ámbitos, como ciudadanos y ciudadanas partícipes, con autonomía. Además, un acompañamiento emocional que les permita seguir contando con figuras referentes en quienes apoyarse ante las adversidades y dificultades que supone esta etapa en las infancias ex-tuteladas.

6.12. Capital humano como pilar del sistema

Tras la falta de recursos y las carencias del sistema en las crudas realidades de las infancias, existe un atisbo de luz, la presencia del capital humano que desempeña su labor en el día a día en los centros de protección de menores. Sin generalizar, se ha podido ver cómo, existe la labor de personas que van más allá de un trabajo, una profesión y reman contra la precariedad laboral, incluida la inestabilidad laboral, así como las legislaciones y altos cargos que encorsetan la labor educativa fieles a la legislación dentro de un sistema sordo. Se cuenta con personas profesionales que ofrecen espacios de escucha que suponen un pilar y un referente para los niños y las niñas en situación de desamparo. Estas personas profesionales son quienes dan vida, junto a las infancias, a los centros de protección, quienes se desprenden de las leyes y las paredes que suponen los pilares sobre los que se constituyen los centros pero que, sin humanidad, carecen de sentido. Se presencia un sistema donde los “educadores/educadoras, han debido vivir la experiencia de la exclusión y la segmentación, además de asumir la ficción impuesta desde el aparato estatal neoliberal, donde ellos aparecen como responsables de sacar de la pobreza a las personas” (p. 591). Las personas participantes, por lo expuesto, que aparecen como responsables de erradicar la pobreza, a pesar de las lagunas y vacíos del sistema, se sitúan, al igual que las infancias, pero en otro sentido (el laboral), como víctimas.

A pesar de ello, su labor supone un punto a resaltar por ser, sobre el lodo, suelo firme donde pisar. Profesionales que ponen su lado más humano en cada intervención, en cada acción educativa, teniendo en cuenta a las personas con las que trabajan en primera instancia. Aparece aquí el papel de la escucha, de la empatía, de una educación compasiva que parte del dolor del otro, de las vivencias y del sufrimiento por el que los menores y las menores, que llegan bajo situación de desamparo a un centro de protección, atraviesan. De las realidades vividas (sufridas). Este capital humano, se podría decir, es el que sostiene, fomenta y avala el valor, el funcionamiento y la verdadera tarea educativa de los residenciales básicos, la PROTECCIÓN.

Es el lugar donde los menores y las menores pueden acudir cuando necesitan refugio, guía, consejo y cariño. Aquí pueden encontrar una persona referente, un pilar sobre el que desarrollarse. De este modo, se contribuye a la capacidad de estas infancias dañadas y sufridas de poder establecer vínculos afectivos que contribuyan a un desarrollo íntegro, pudiendo cubrir sus necesidades no cubiertas.

De ahí la importancia de una de las secuelas más severas que presenta la privatización y mercantilización de la gestión de los centros de protección de menores, la cual se traduce, entre otras consecuencias, en la inestabilidad de las plantillas. En la ruptura de esos vínculos afectivos que, como infancias tuteladas, los menores y las menores pueden establecer, reviviendo el abandono, el dolor y la soledad.

6.13. ¿Hacia dónde nos llevan estos puertos?

Sujetos institucionalizados, oprimidos, silenciados, invisibilizados tras un sistema de (des)protección de menores. Se abre en estas líneas un espacio en el que plasmar, por un lado, las limitaciones y las fortalezas del estudio y, por otro, algunas de las posibles aperturas pedagógicas y líneas de investigación que pueden surgir a partir del estudio aquí presentado.

Una de las tareas más complejas de este estudio reside en la parte más humana del investigador, quien se posiciona junto a las personas participantes de manera activa, al servicio de la escucha y la comprensión. Este posicionamiento, en el que los participantes son sujetos activos, con agencia, implica que, para narrar sus historias, para visibilizarlas, deban recordar. Este ejercicio levanta en las personas participantes

sentimientos, desencuentros, recuerdos que dañaron y dañan. Por esto, se presenta una investigación con una alta implicación emocional, en cierto modo, no como limitación, sino como señal de la identidad humana y el posicionamiento que toma el estudio. En la misma línea, y en consonancia con los conceptos y realidades mencionadas de sujetos invisibilizados y en la sombra, el acceso a estas personas, a sus vidas, no ha supuesto una tarea fácil. Más bien compleja, ya que no existe un espacio que sirva de nexo con juventudes extuteladas. Para ello, se ha contado con la ayuda de profesionales que, una vez han terminado su tarea profesional, han mantenido relación con jóvenes fruto de los vínculos afectivos que se construyen en los procesos educativos de los centros de protección de menores. Como cierre de las limitaciones, se ha de señalar los innumerables factores, aspectos emergentes en el estudio, la pluralidad de las realidades. El ejercicio de análisis que ha implicado comprender la complejidad de sus vidas, donde interceden, entre otros, las políticas a niveles macro, meso y micro, que ejercen de una manera directa o indirecta violencia estructural, violencia epistémica, y otras tantas formas de dominación que se traducen en desigualdades e injusticias. Políticas y acciones institucionales que, salvando las distancias, evocan la idea de “todo para las infancias, pero sin las infancias”.

Como aspectos fuertes del estudio se pone de manifiesto el posicionamiento, la mirada educativa y humana con la que se abordan las realidades de estas infancias que, desde otros lugares, podrían ser “números, sujetos olvidados, sujetos patologizados, sujetos invisibilizados, sujetos juzgados que terminan siendo inexistentes al no ser reconocidos y legitimados por el canon hegemónico” (Santos, 2010, p. 37). Aquí en esta investigación se sitúan como sujetos activos, participantes, con agencia y con la oportunidad de compartir sus realidades, sus vidas, sus voces, al menos es lo procurado y lo buscado. Voces que se acallan desde aquellos lugares donde no interesan, donde se oprimen y se invisibilizan. Miradas para los que son *Nadies*.

En cuanto a las líneas de investigación que se plantean a partir de este estudio, algunas podrían ser:

- El tránsito a la vida adulta de las infancias, ¿cómo aborda el sistema la protección tras los 18 años?
- La privatización de los sistemas de protección de menores.

- La (des)protección de las infancias como sujeto institucionalizado.

6.14. Mi metamorfosis

Para abordar este apartado con el que concluye este estudio, se van a cambiar los tiempos verbales, haciendo uso de la primera persona del singular. Por lo que a mí compete, por cómo lo he vivido y por la dualidad que ha presentado mi tránsito por este estudio desde mis facetas como investigador y como profesional, tal y como se apuntaba en la introducción, cual rizoma con identidades que se nutren bidireccionalmente.

Mi forma de entender el mundo y de estar en él, mi manera de entender la educación, mis experiencias vividas, los contextos donde he crecido y diferentes voluntariados, así como el profesorado que durante mi etapa universitaria me hicieron llegar a ser quien soy a nivel profesional, son algunos de los motivos que me llevaron a este estudio. A levantar la mirada y abrir el prisma más allá de las paredes de una escuela, a comprender y conocer las vidas de quienes dotan de humanidad y realidad a las aulas. Dentro de este ámbito, focalizar el estudio en las personas más vulneradas, en este caso, las infancias en situación de desamparo, impregnadas de desigualdades, necesidades no cubiertas, sentimientos; historias. Historias, en ocasiones, desconocidas, juzgadas y excluidas.

Este proyecto de estudio que, tras de sí lleva, por su identidad, la intención de abrir ventanas al mundo y propiciar un acercamiento a aquellas personas que quieran conocer las realidades que aquí se plasman, comenzó sus andaduras en el año 2019. Por aquel entonces, mi labor comenzó como investigador. Primero sobre el papel, acercándome a estas realidades y trazando el estudio, haciendo su diseño. En este punto se presentaron algunas limitaciones, como la dificultad de acceso a la información, al sistema, en ocasiones, encriptado. Teóricamente por la protección de las infancias. Esto supuso una barrera importante en el desarrollo del estudio, ya que acceder a las vidas de menores extutelados o extuteladas que ya no estuvieran dentro del sistema no resultó una tarea fácil. Gracias al tejido humano que se construye en torno a estas realidades, la cooperación, el contacto y diálogo existente entre las personas que pertenecen a una misma realidad como profesionales, a través de una trabajadora social, a quien doy mi agradecimiento desde el anonimato en estas líneas, pude tomar

contacto con las personas participantes en este estudio. Personas participantes que, desde una mirada más personal, hoy me gustaría llamar compañeros y compañeras. Puesto que yo fui quien planteó, dirigió y plasmó este estudio, por el papel que me toca, pero los resultados y hallazgos aquí presentados, así como las vidas que se narran en sus líneas, no me pertenecen. Son sus voces, su memoria y sus vidas, tomando protagonismo y valía por sí mismas. Me posiciono como un director de orquesta que propone una partitura, pero que sin sus músicos y músicas solo sonaría silencio, pues son estas personas quienes dan sonido y vida a lo que se plasma en el papel.

La dualidad vivida durante el desarrollo de este estudio se da a partir de noviembre de 2021, cuando encontré la oportunidad de desempeñar mi labor como educador en diferentes centros del sistema de protección de menores. En primer lugar, en un Centro de Internamiento de Menores Infractores (CIMI) y, en segundo lugar, en un residencial básico. Esto ha demandado una alta exigencia a nivel personal y profesional para poder discernir qué rol tomaba en cada momento. Que las vivencias, la labor educativa, los sentimientos acumulados, las alegrías y las injusticias vividas en mi yo profesional no intercedieran en mi yo investigador. Puesto que, aunque compartiera realidades, las personas participantes no pertenecían en concreto al contexto donde yo he desempeñado mi labor profesional. No obstante, sí poner en valor el enriquecimiento que esto supone, ampliar la mirada, poder explorar y observar desde dentro del sistema de protección de menores, formando parte de este. Porque este privilegio permite acompañar a los procesos de investigación, los encuentros y procesos de escucha, así como las lecturas, de una mirada impregnada de la realidad en primera persona, mi yo profesional.

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su 'aquí' y su 'ahora' son casi siempre un 'allá' para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su 'aquí y ahora', su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su 'aquí y ahora' con él o comprender, feliz, que el educando supera su 'aquí'; para que ese sueño se realice tiene que partir del 'aquí' del educando y no del suyo propio. (Freire, 1993, p. 55)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846004>
- Abreu, J. (2012). Investigación: Resultados, Discusión & Conclusiones. *International Journal of Good Conscience*, 7(3), 131-138.
- Aibar, E. (2017). La transformación neoliberal de la ciencia: El caso de las Humanidades Digitales. *ArtefaCToS. Revista de estudios sobre la ciencia y la tecnología*, 7(1), 13-28. <http://dx.doi.org/10.14201/art2018711328>
- Alday-Mondaca, C. (2022). La subalteridad abordada desde la interseccionalidad: Una propuesta metodológica. *Convergencia*, 29, 1 – 32. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17273>
- Angulo, F. y Vázquez Recio, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Aradena, A. (2006). Pedagogía, Educación e investigación: Una aproximación a la epistemología pedagógica. *Revista REXE*, 5(10), 11-38.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Aversú, S. (2015). *Los silencios en la memoria. Narrativa de la violencia sexual en la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn & Bacon.
- Barney Lago, G. y Céspedes Londoño, J. A. (2006). Abuso sexual infantil. *Precop SCP*, 3, 16-30.
- Beattie, H. (2012). Amplifying Student Voice: The Missing Link in School Transformation. *Management in Education* 26(3), 158–160. <https://doi.org/10.1177/0892020612445700>
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica”. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 175-218.
- Bedmar-Llorent, V. y Torres, L. (2023). *Infancia y educación en Marruecos*. *Revista de centro de educação*, 48(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644470054>
- Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: Víctimas o infractores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 7, 25-39. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.3334>

- Bernal-Romero, T. (2016). *El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Boletín Oficial del Estado, (2003). *Instrumento de Ratificación del Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente de mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada Transnacional*, hecho en Nueva York el 15 de noviembre de 2000 (España).
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE*, 4(1), 2-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239448>
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 9-45.
- Bordieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Borges, J. (2014). Violência na Infância: perspectivas e desafios para a Enfermagem. *Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.*, 14(2), 154-158. <https://doi.org/10.31508/1676-3793201400017>
- Bórquez, I. (2021). *Análisis de discurso de educadores de trato directo acerca de los cuidados y reparación de derechos dentro de centros residenciales en Chile*. Universidad de Chile.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Bueno, A. (1997). El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. *Cuadernos de Trabajo Social*, (5), 83-96. <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN1997.5.6>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2018). *Resistencias*. Paradiso Editores.
- Calderón, I. (2011). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, (363), 184–209. [10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-177)
- Capella-Castillo, S., y Navarro-Pérez, J. J. (2021). Prevención de riesgo psicosocial en adolescentes: el rol de los Centros de Día de Menores en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4293>
- Carabantes, E. y Contreras-Salinas, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática. *Revista Educación*, 44(1), 584-597. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37637>
- Carballeda, A. (2017). *Escenarios sociales, intervención social y acontecimiento*. UNM Editora.

- Carrillo, A. (2020). Menores en situaciones de desprotección. Las víctimas invisibles. *R.E.D.S.* (16), 336-346.
- Carmona Curtido, M. (2018). *La realidad escondida. Aventuras y desventuras de un educador de Centros de Protección de Menores*. Hilos de Emociones.
- Carrasco-Ortiz, M., Rodríguez-Testal, J. y Mass, B. (2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. *Child Abuse & Neglect*, 25(6), 819-838. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(01\)00241-1](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(01)00241-1)
- Castaño, M. (1988). *Ponerse en la misma onda (Notas para crear buenos oyentes)*. Tabanque.
- Castro, L. K., García, C. H., y López, R. E. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 38-50. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31309>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Chiarotti, S. (2003). *La trata de mujeres: sus conexiones y desconexiones con la migración y los derechos humanos*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/7176>
- Císcar, E., Martínez, C., y Pérez, A. (2021). Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 153-166. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.39.10
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.
- Condori, N. y Mitma, F. (2017). *La negligencia parental y su influencia en la resiliencia de las niñas y niños de 6 a 12 años con medida de protección provisional atención integral en centros de atención residencial privada con proceso en la unidad de investigación tutelar, Arequipa-2017*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Consejo de Europa (2006). *Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report*. Consejo de Europa.
- Contreras, J. (2009). Estar a la escucha... *PRAXIS Educativa*, (13), 22–28. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153114254013.pdf>
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Correia, R. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: Análisis de los aportes de Mariane Krause. *Interpretações Revista de Crítica Livre*, 2(1), 1–10.

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Un desafío para la democracia. Paidós. Estado y Sociedad.
- Daiber, B. y Houtart, F. (2012). *Un paradigma poscapitalista: El bien común de la humanidad*. Ruth Casa Editorial.
- Dávila, A. y Huici, V. (2017). Escucha, silencio y discursividad en investigación social cualitativa...no extractiva. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 361-370.
- Del Valle, J.F., Bravo, A. y López López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: Implantación y retos actuales. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 33-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77811388005>
- Del Valle, J. y Bravo, A. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. *Su papel en la protección infantil*. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Devillard, M., Franzé, A. y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369. [10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512](http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512)
- Díez-Gutiérrez, E. y Bernabé-Martínez, C. (2022). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción como un bien común y público. *Revista de educación*, (395), 211-236. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2022-395-520>
- Díez-Gutiérrez, E., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Docal, M., Akl, P., Pérez, L. y Sánchez, L. (2022). Violencia intrafamiliar. Un riesgo para el desarrollo de la primera infancia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 77-101. <https://doi.org/10.21501/22161201.3628>
- Eslava-Schmalbalch, J. y Alzate, J. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17.
- Espinoza, Y. (2015). *Estudio sobre la disfuncionalidad familiar y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas de primero y segundo año de educación primaria de la escuela Sagrado Corazón de Jesús de Tulcán*. Escuela Politécnica Nacional.
- Fernández-Daza, M. y Fernández-Parra, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-3.pccp>
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación Cualitativa*. Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Morata.
- Florencia, L. (2013). *Ética de la investigación en las ciencias sociales. Un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social*. Universidad de Buenos Aires.
- Folgueiras, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/99003>
- Foster Wallace, D. (2012). *Esto es agua. Algunas ideas, expuestas en una ocasión especial, sobre cómo vivir con compasión*. Mondadori.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. (A. Granero, Trans). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1997).
- Fricker, Miranda (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University.
- Frisón, R., Gaudio, R. y Arauco, R. (2021). Reflexiones sobre la violencia en la adolescencia. Complejidad e intervención en los márgenes de la categoría de proyecto. *Revista de psicología*, 20(2), 76-88. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe083>
- Furfaro, C. (2018). La Otra Institucionalización y la vida cotidiana: posibilidades analíticas desde una concepción pragmática. *Temas y debates: revista universitaria de ciencias sociales*, (35), 141-157.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e infancias*, 2, 17-37.
- Gallardo-López, J., García-Lázaro, I. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106.
- Gallardo, J. y Trianes, M. (1999). Impacto del robo y la fuga en niños maltratados físicamente. *Revista de Psicol. Gral y Aplic.*, 52(4), p. 537-550.
- Gallego Noche, B. y Vázquez Recio, R. (2023). *Educación infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- García-Cruz AH, García-Piña CA y Orihuela-García S. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 40(4), 199-210.
- García-Cruz, A., García-Piña, C. Orihuela-García, S. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 40(4), 200-210. <https://doi.org/10.18233/APM40No4pp199-2101851>

- García Méndez, E. (1999). *Infancia-Adolescencia. De los derechos y de la justicia*. UNICEF-Fontamara.
- Gavaldón, E. y Ambrosi, I. (2023). Educación para el bien común, o la educación como bien común. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(1), 7-14. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.538>
- Gilles, D. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Pre-Textos.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books.
- Glissant, É. (1996). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores.
- Goffman, E. y Guinsberg, L. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- González Padilla, B., Jiménez, A y Del Río, N. (2009). La niña institucionalizada como sujeto de derecho y de deseo. *Hologramática. UNLZ*, 1(1), 85-102.
- González-Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *LIMINALES*, 1(4). 13-36.
- Graglia, J. (2012). *En la búsqueda del bien común: manual de políticas públicas*. Konrad Adunauer Stifung.
- Greppi, A. y Triviño, R. (2021). Injusticia epistémica e ignorancia institucional. El caso de Martine Samba. *Las Torres de Lucca. Revista internacional de filosofía política*, 10(19), 15-27.
- Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Holquist, S. E., Mitra, D.L., Conner, J., y Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703-743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Ibáñez, J. (1990). Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación* (pp. 49-83). Alianza Editorial.

- Jacomini, C. y Harada, M. (2006). Violencia física como práctica educativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(6). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600004>
- Jara, R. (2005). *La institucionalización del cuerpo como fragmentación silenciosa del yo: identificación, clasificación y exclusión*. Universidad de Chile.
- Jerónimo, G. y González, L. (2016). La valoración de la capacidad parental de progenitores consumidores de sustancias psicoactivas en contextos judiciales. *Psicología Clínica, Legal y Forense*, 16, 80-86.
- Jernaro-Río, C., Flores-Robaina, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121.
- Jimeno, M. V. (2017). La figura del educador social como tutor de apego en hogares tutelados para menores en situación de protección. *Revista de Educación Social*, (25), 236-244.7.
- Jurado, P., Olmos, P. y Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo, *Educación*, 1(51), 211-224.
- Khun, T. (1971). *La estructura de las concepciones científicas*. Breviarios.
- Koetting, J. (1984). Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of reality. En J. Randall Koetting, *Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*. Association for Educational Communications and Technology. Texas.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39. https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Landín, MA. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa, (54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. *Ediciones Nueva Visión*.
- Le Breton, D. (2009). *El silencio*. Sequitur.
- Legaspi, L., Aisenson, G., Valenzuela, V., Moulia, L., Duro, L., De Marco, M. y Del Re, Valeria (2011). *El estudio de las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. La entrevista en profundidad como instrumento de investigación*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.* BOE núm. 15, de 17 de enero de 1996.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.* BOE núm. 11, de 13 de enero de 2000.
- Leza, L., Siria, S., López-Goñi, J. y Fernández-Montalvo, J. (2021). Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Substance Use Disorder (SUD): A Scoping Review. *Drug and Alcohol Dependence*, 221. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2021.108563>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985) Naturalistic Inquiry. *SAGE, Thousand Oaks*, 289-331. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Llano Ortiz, J.C. (2024). *El Estado de la Pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030.* EAPN ESPAÑA.
- Lledó, E. (2020). *Elogio de la infelicidad.* Austral.
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare. Revista científica de la facultad de humanidades*, 8(2), 56-66. <https://DOI10.35383/educare.v8i2.536>
- López Gil, M. y Angulo Rasco, F. (2015) Sonorona o el rizoma digital. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), pp. 9-33.
- Losada, A. y Porto, M. (2019). Familia y Abuso Infantil. *Revista Neuronum*, 5(2), 7-32.
- Macías, B. y Jordi, M. (2014). La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 105-111.
- Marco Arocas, E. y Gómez Nicolau, E. (2020): Ni villanos ni heroínas: discursos sobre la infancia vulnerabilizada. *Sociedad e Infancias*, (4), 123-133. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.67826>
- Marrero, J. (2018). De la racionalidad (neo)conservadora del currículum a una política curricular democrática y de la vida en común en R. Vázquez-Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (1ª ed., pp. 157-187). Morata.
- Martín, E. y Dávila, L. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psichothema*, 20(2), 229-235.
- Martín, E. y González, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 25-38. <https://doi.org/10.1174/021037007779849727>

- Martínez, M.A. (1997). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: la lucha contra la pobreza y la exclusión es la lucha por la paz. *Cuadernos de Trabajo Social*, (5), 17-36.
- Martínez-Reguera, E. (2007). *Con los niños no se juega*. Editorial Popular.
- Martínez-Reguera, E. (2012). *Esa persona que somos*. Editorial Popular.
- Martínez-Reguera, E. (2015). *Manifiesto personal contra el Sistema*. Editorial Popular.
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: Un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160.
- Matus, T. (2006). *Apuntes sobre intervención social*. Espacio.
- Mazza, R. (2021). Protección de menores con progenitores drogodependientes y modelo trigeracional: un estudio de caso único. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 247-269. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.05>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, (1), 47 – 60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Melendro Estefanía, M. y Rodríguez Bravo, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201-215.
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A., Rodrigo-Moriche, M. y Díaz M. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49.
- Menéndez, C. (2019). *Metodología de la intervención social*. Ediciones Paraninfo.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en la investigación social. La experiencia internacional y en el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Metzeri, P. (2012). Infancia y exclusión social, un análisis de la convivencia en niños institucionalizados en Guadalajara, México. Iaxa. *Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (4), p. 112-141.
- Molero, F., Navas, M. y Morales, J.F. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Mollà, L., Batlle, S., Treen, D., López, J., Sanz, N., Martín, L., Pérez, V. y Bulbena, A. (2015). Autolesiones no suicidas en adolescentes: revisión de los tratamientos psicológicos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 20(1), 51-61.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de educación social*, (20), 92-113.

- Moretti, M.P. y Torrecilla, M.T. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: Una revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 36(2), 263-281.
- Muñoz de Bustillo, M., Rodríguez, M.C. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720306>
- Mussot, M. L. (2018). Intervención social en tiempos de neoliberalismo en América Latina. *Trabajo Social*, 20(2), 19-52. <https://doi.org/10.15446/ts.v20n2.74304>
- Noh-Moo, P., Ahumada-Cortez, J., Valdez-Montero, C., Gámez-Medina, M. y López-Cisneros, M. (2020). Violencia filioparental y su relación con el consumo de drogas en adolescentes: una revisión sistémica. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 6(1), 34-44.
- ONU: Asamblea General (1989). *Convención de los Derechos del Niño*.
- Orden de 13 de julio de 2005, por la que se aprueba el Proyecto Educativo Marco de los centros de protección de menores en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 150.
- Ortega, J. y Gutiérrez, J. (2018). El imaginario social en torno al proyecto migratorio de menores marroquíes. *Revista interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 12, 109-125.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en la infancia y adolescencia. *International Journal of Psuchology and Psychological Therapy*, 10(2), 279-292. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56017095006>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distancias transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Muralla.
- Pérez, J. (2003). *La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno*. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 153-186.
- Pérez, J., Ordóñez, M. y Amador, V. (2019). Abuso sexual infantil. *Form. Act. Pediatr. Aten. Prim.*, 12(2), 87-96.
- Petrov, M. (2014). *Los factores de protección de los adolescentes en régimen de acogimiento residencial en España*. Universitat de les Illes Balears.
- Pimienta, L. (07 de septiembre de 2013). *El paradigma Cualitativo-interpretativo*. Conferencia Magistral Ser estudiante de doctorado, Jalisco, México.

- Pozuelo, L. (2022). Uso (y posible abuso) de los medios de contención en los centros de internamiento de menores. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 24(08), 1-35.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quiroga, V. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/das. Entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, (45), 13-35.
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil.*
- Rezzani, A. (2017). Privatización en la justicia de menores. ¿Acierto o desacierto en la mercantilización de los centros de régimen cerrado de menores a la luz del artículo 45.3 de la Ley 5/2000? *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 13, 45-56. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.7408>
- Ribeiro, R. (2015). Patologización de la infancia cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 5, 148-156.
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rodríguez-García de Cortázar, A. (2020). *La pobreza vivida: Experiencia de niñas, niños y adolescentes en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Pérez-Montesdeoca, H. (2022). Revisión sobre el desarrollo cognitivo educativo de los menores en acogimiento residencial. Una comparación internacional. *Perfiles Educativos*, 177(XI.IV), 183-198. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60077>
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar – éxito social y los excluidos del éxito. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 36-52.
- Rojas, D. (2018). Corporación, Filosofía y Sociedad. *Revista de Filosofía*, 74, 319-330.
- Romero, C., Quirós, A. y Buxarrais, M. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (38), 21-32. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.01
- Roseneil, S. (2012). Using biographical narrative methods and life story methods to research women's movements: Femcit. *Women's Studies International Forum*, 35(3), 129 – 131.

- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente: una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728.
- Samamé, V. (2019). *Factores que determinan la explotación infantil y la vulneración de los derechos del niño, niña y adolescentes conforme a los expedientes tramitados ante la Demuna-Tarapoto durante los años 2013 a junio 2014*. Universidad César Vallejo.
- Sánchez, A. (2018). Educación y políticas de igualdad en contextos de globalización en R. Vázquez Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (1ª ed., pp. 23-43). Morata.
- Santamaría, M. (2017). *La delimitación del interés superior del niño ante una medida de protección institucional*. Universidad Internacional de Cataluña.
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98.
- Sarasa, H. (2022). El debilitamiento del vínculo afectivo con el grupo de pares de las y los adolescentes institucionalizados en recursos de acogimiento residencial. *Revista de servicios sociales*, (77), 51-63. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.77.04>
- Sarmiento, V. (2018). *Desarrollo socio-emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados con Trastorno Traumático durante el Desarrollo. Comparación con un grupo control*. Universidad de Colombia.
- Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. *Revista de la Secretaría de Extensión Universitaria*, (3), 1-7.
- Sevillano-Monje, V. y González-Monteagudo, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Revista Prisma Social*, (38), 170-200.
- Sierra, J. y Blanco, N. (2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. En Márquez, M., Prados, M. y Padua, D. (Eds.), *V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN. VOCES SILENCIADAS*. (317 – 332). Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766>
- Sierra Nieto, J. E. y Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra-Nieto, J.E., Caparrós, E. y Díaz, N.C. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (5), 184-194.

- Simmel, G. (2014). *El pobre*. Ediciones sequitur. Merchán Gavilánez, M. L., Márquez Allauca, V. M., Yanez Palacios, J. F., y Estrella Acencio, L. P. (2021). Estilos de crianza ante la violencia infantil. *RECIAMUC*, 5(1), 416-429. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista internacional de educación para la justicia social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge.
- Smith, J.K. (1992). Interpretive inquiry: A practical and moral activity. *Theory into practice*, 31(2), 100-106.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En Memoria Académica. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Supliguicha, V., Vásquez, G. y Jácome, P. (2009). *Trata de personas: historias que invisibilizan verdades*. Flacso Sede Ecuador. Programa de Estudios de la Ciudad. <http://hdl.handle.net/10469/1356>
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: Una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*, (18), 37-58.
- Tirole, J. (2017). *La economía del bien común: ¿Qué ha sido de la búsqueda del bien común? ¿En qué medida la economía puede contribuir a su realización?* Taurus.
- Torres Maestro, I. (2013). *Juventud(es) y violencia estructural. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- UNICEF. (2023a). *¿Conoces tus derechos? Convención sobre los derechos del niño*. Unicef.
- UNICEF. (2023b). *España: pobreza infantil en medio de la abundancia. Pobreza infantil en los países de la OCDE/UE*. Unicef.
- Valdés, A.M., Marambio, J.I. y Mena, I. (2016). *Consecuencias naturales y lógicas: una alternativa formativa frente a la transgresión de normas*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008.

- Valle, S. (2016). La Interseccionalidad como herramienta metodológica para el análisis cualitativo de las vivencias de las mujeres víctimas de violencia de género: caleidoscopio de desigualdades y múltiples discriminaciones. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 203 – 207.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vázquez Recio, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *Forum Qualitative Socialforschung*, 15(2), Art. 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1402104>
- Vázquez Recio, R. (2020). El valor de los Nadie. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 180-184. <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i2.9520>
- Vázquez Recio, R. (2021). La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2223>
- Vázquez Recio, R. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147 <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vázquez Recio, R. (2023). La innovación educativa a través de los estudios de caso: la singularidad (compleja) de la experiencia. En Fr. Pozuelos Estrada (coord.), *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa* (pp.95-108). Morata.
- Vázquez Recio, R. (2024). Voces ausentes del alumnado y cuerpos ninguneados. Los espacios de aparición como posibilidad para la inclusión. *Práxis Educativa*, [S. l.], 19, p. 1–15, 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23699.091>
- Vázquez Recio, R., Gallego Noche, B. y López-Gil, M. (2024). Concepciones del alumnado universitario de Educación sobre la(s) infancia(s): constantes hegemónicas y retos disidentes. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3106>
- Vidal, C. (2019). *Explotación infantil en la industria textil: estudio de caso de Bangladés*. Comillas Universidad Pontificia.
- Vilà, R., Simó, M., Schmidlin, M. y Beltrán, O. (2023). El periplo de los menores y jóvenes que migran solos: Procesos migratorios e itinerarios institucionales. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 593-608. <https://doi.org/10.6018/rie.540991>
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Yslado-Méndez, R., Villafuerte-Vivencio, M., Sánchez-Broncano, J. y Rosales-Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e Inteligencia Emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista*

Costarricense de Psicología, 38(2), 179-204.
<http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04>

ANEXOS

Anexo I. Consentimiento informado

Estimado participante,

Mi nombre es Daniel Traverso Macías y soy alumno de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Cádiz, concretamente, del Programa de Doctorado *Investigación y Práctica Educativa* (8219). En el marco de esta formación y, de cara a la elaboración de mi tesis, se ha planteado el estudio que se presenta bajo el título *Realidades silenciadas: Infancias vividas en los Centros de Protección de Menores*.

Dicho estudio tiene como objetivo general conocer y comprender las realidades vividas (vivencias, experiencias, necesidades, sentimientos) por los sujetos destinatarios de los centros de protección de menores desde su experiencia y narrada con voz propia. Por ello, se ha de señalar que el presente estudio no tiene la pretensión de establecer teorías o conocimientos generalizables y estandarizados, tampoco juzgar ni analizar las instituciones y su funcionamiento. Como se ha indicado, se propone dar a conocer las vivencias de los niños y las niñas que se desarrollan en centros de protección de menores, sin ser el foco de atención el centro en cuestión en el que hayan estado.

Ante todo, muchas gracias por llegar hasta aquí y poder compartir tu tiempo para esta causa. En este sentido, transmitirle que la participación en este estudio es totalmente voluntaria. Así, la información y los diálogos que tengan lugar llegarán hasta donde quieras, pudiendo parar o cortar en cualquier momento. Asimismo, comunicarte que la información facilitada será de carácter totalmente confidencial, siendo únicamente utilizada para el estudio y no saliendo fuera del mismo con tu identidad revelada. El resultado del estudio, las historias de vida de las personas participantes en este proyecto, será de carácter totalmente anónimo, transmitiendo vuestras vivencias y relatos, pero sin revelar vuestra identidad, con el fin de garantizar vuestro anonimato y el acceso de otras personas a vosotros.

Para llevar a cabo el estudio y poder narrar tu historia de vida, será necesario realizar varias entrevistas y algunas actividades plasmadas a continuación, con el fin de poder hacerla de la manera más completa y fiel respecto a su propia vivencia.

- Un escrito elaborado por ti sobre tu vida y, más concretamente, tus años vividos en los Centros de Protección de Menores; también, si el proceso lo requiere, se solicitará otro relato sobre tu experiencia.

- Al menos tres entrevistas de carácter abierto centradas en diferentes etapas de tu vida. En caso de considerarse necesario y, si así lo deseas, podría concretarse otras para hacer la construcción de la historia de vida de la manera más completa.

Asimismo, debes ser informado de que las conversaciones y diálogos que tengan lugar durante las entrevistas serán grabados con el fin de poder recopilar la información. Dichas grabaciones permanecerán bajo mi tutela sin tener nadie acceso a ellas y, cuando sean transcritas, podrás revisar los diálogos y modificar la información que desees, así como acceder a los resultados finales de la investigación.

Tu colaboración como participante y cooperador de la investigación que, insisto, será de carácter voluntario y podrás intervenir en ella en todo momento y de la manera que desees puesto que, la historia de vida es tuya y eres la protagonista de la misma.

Daniel Traverso Macías

AUTORIZACIÓN

He leído lo descrito arriba sobre la investigación. El investigador me ha explicado detalladamente el estudio y ha resuelto mis dudas y cuestiones. De manera voluntaria, doy mi consentimiento para colaborar al estudio *Realidades silenciadas: Infancias vividas en los Centros de Protección de Menores* y autorizo que la información facilitada se use para el estudio, así como la difusión científica de los resultados. He recibido copia de este documento.

En a de de 20 .

Fdo. La persona participante

Anexo II. Guión entrevista infancias extuteladas

LAS REALIDADES DE LAS INFANCIAS	
PARTICIPANTE	
MOMENTO 1. VIVENCIAS PREVIAS AL CENTRO	
-NACIMIENTO -FAMILIA (Estructura familiar, vivienda, profesión, hermanos y/o hermanas, contexto) -RELACIÓN CON LOS IGUALES (Planes de ocio, vínculos afectivos) -ESCUELA (Experiencia, relaciones, trayectoria) -CONTEXTO SOCIOCULTURAL (Nivel socioeconómico, principales profesiones, planes de ocio, diversidad cultural) -SENTIMIENTOS -CONFLICTOS	
MOMENTO 2. SU TRÁNSITO POR LOS CENTROS DE PROTECCIÓN	
-FISCALÍA DE MENORES/ASUNTOS SOCIALES/LLEGADA A ESPAÑA (Sentimientos, cómo) -INGRESO AL CENTRO (Trayectoria, ratio, tipología de centros, número de niños y niñas) -RELACIÓN con los iguales y personal educativo -NORMAS de convivencia, sentimientos, parecer, ausencias, necesidades. -CENTRO EDUCATIVO (Relación con iguales, experiencia, profesorado, ocio) -PREJUICIOS Y ESTIGMATIZACIÓN -VIVENCIAS CON LA POBREZA	
MOMENTO 3. DESPUÉS DEL CENTRO	
-INSERCIÓN SOCIOCULTURAL -INSERCIÓN LABORAL -DÓNDE VIVIR -VÍNCULOS SOCIALES -RELACIÓN CON LA FAMILIA	

Anexo III. Guion entrevista profesionales

VISIONES PROFESIONALES EN EL TRABAJO CON MENORES; OTRAS MIRADAS	
Formación académica	
Años trabajando con menores	
Formación sobre centros de menores	
Edad	
Nivel profesional	
Opinión de la formación académica universitaria respecto a las exigencias del trabajo ¿Qué competencias consideras que debe tener un profesional en el ámbito de menores? A nivel profesional, ¿qué sentimientos encuentras respecto al desempeño de tu trabajo? ¿Cómo es tu labor en estos centros?, ¿en qué consiste? ¿Qué nivel de implicación emocional sientes en tu trabajo?, ¿resulta difícil desconectar tu vida laboral del día a día?	
Perfil del menor	
¿Cuáles son los principales perfiles de chicos y chicas que ingresan en el centro? ¿Cuáles piensan que son las principales necesidades con las que los menores ingresan en el centro? ¿Cómo crees que se sienten estos chicos y estas chicas en el centro? Contexto del que provienen los menores Presencia de conductas suicidas y/o autolesiones	
Centro de menores como institución	
¿En qué tipo de centro desempeñas tu trabajo?, y ¿podrías describirlo?	

¿Qué podrías contarme acerca de los centros de menores?, ¿cuáles son los principales problemas?

¿La institucionalización da respuesta a las necesidades de los chicos y las chicas?, en general, ¿se ven cubiertas sus necesidades?

¿Cómo es el trabajo que se lleva a cabo con ellos y ellas en el día a día?

¿Qué opinión le merece estos centros?, ¿en qué medida y de qué modo están cumpliendo con su finalidad?

En cuanto a las gestiones burocráticas, ¿se cuenta con apoyo y agilidad en los trámites que respectan a los niños y las niñas por parte de la junta?, ¿qué demandarías?

¿Qué opinas acerca del apoyo y el respaldo que obtienen los profesionales en el ámbito de menores en su trabajo (tareas, decisiones) por parte de la dirección?, ¿y por parte de la administración?

Normas de convivencia del centro

Clima del centro

Trabajo con la familia

Recursos y herramientas con los que se cuenta

Tránsito a la vida adulta; opinión sobre recursos y posibilidades ofertadas a los adolescentes

Relación con los chicos y las chicas

Momentos reconfortantes, situaciones gratificantes en tu trabajo y/o situaciones disruptivas

¿Tienen los niños y las niñas espacios donde su voz pueda ser escuchada respecto a los procesos y vivencias en los que se ven inmersos e inmersas? (Fuera y dentro del centro)

Trabajo cooperativo entre los diferentes profesionales

Opinión acerca del trabajo desempeñado con menores por parte de los profesionales y las profesionales del gremio

Respecto al trabajo y la intervención con los niños y las niñas con carácter previo a entrar en un centro, ¿qué parecer tienes?

En alusión a las leyes de protección del menor, ¿qué opinas al respecto? ¿Cómo evaluarías el impacto del tránsito de los menores y las menores en un centro de protección? ¿Podrías realizar un balance global del papel de los centros de protección de menores?, ¿se ven cubiertas las necesidades físicas, psicológicas y afectivas de los menores y las menores?
Algún otro aspecto o información que quiera aportar; opinión general acerca de la educación social y el trabajo con menores.