

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON LAS ADOLESCENCIAS

Pérez Cosín, J. V.
Navarro Pérez, J. J.
Uceda i Maza, F. X.
(Editores)



PROPUESTAS DE INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA CON LAS ADOLESCENCIAS

Pérez Cosín, J. V.
Navarro Pérez, J. J.
Uceda i Maza, F. X.
(Editores)

Nota de los editores: queremos poner en conocimiento de todos los lectores que esta publicación ha visto la luz gracias al apoyo económico del Excmo. Ayuntamiento de Valencia, a través de su Concejala Delegada de Bienestar Social e Integración, Ilma. Sra. D^a Marta Torrado de Castro, Directora y Coordinadora General del Área de Progreso Humano.



Referencias de los editores.

Para poder establecer contacto con los editores ponemos a disposición de los lectores y lectoras sus referencias laborales para su localización en la Universitat de València:

José Vicente Pérez Cosín.

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales.
Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. Área de Cohesión Social.

Jose.v.perez@uv.es

José Javier Navarro Pérez.

Conselleria de Justicia y AA. PP. Centro Educativo “*Colonia San Vicente Ferrer*”.
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales.

J.javier.navarro@uv.es

Francesc Xavier Uceda i Maza.

Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. Área de Cohesión Social.

Francesc.ucedai@uv.es

© Editores y autores (cada uno de sus capítulos correspondientes)

Nota aclaratoria: los editores no se responsabilizan de todas las opiniones publicadas por los diferentes autores en cada uno de los capítulos que integran esta monografía, ni las comparten necesariamente.

ISBN:

Depósito legal:

Imprime:



INDICE

Páginas

Prólogo. ¡¡Nuestros hijos nos desbordan!! *Enrique Martínez Reguera.*

Introducción. Adolescencias: Una visión desde el trabajo y la educación social. *Pérez Cosín, J. V.; Navarro, J.J. y Uceda, F. X.*

Primera parte. Marco conceptual en torno a las adolescencias.

1. ¿Qué hacemos con la adolescencia? *Funes, J.*

2. La intervención social con adolescentes en riesgo desde el ámbito local. *Pérez Cosín, J. V. y Fombuena, J.*

3. Un anacronismo paradójico: la moratoria psicosocial. *Esteve, J. V.*

4. Modelos de familia y su influencia en el adolescente. *Salinas, M.*

Segunda parte. Socialización familiar y procesos preventivos.

5. La educación afectiva de menores residentes en centros, en el marco de la cotidianeidad. *Puig, M.*

6. Puntos de encuentro...o...desencuentro...familiar. Las acciones de protección y mediación claves para un desarrollo equilibrado de la infancia en desamparo. Una aproximación crítico-constructiva al modelo de Nazaret (Valencia). *Navarro, J. J. y Estebala, B.*

7. El elefante encadenado: intervención grupal dirigida al sistema familiar de adolescentes en situación de riesgo. *Catalá, L.; Colorado, M. A.; Domínguez, E. y Lloret, M.*

8. La prevención educativa como clave para el trabajo social con adolescentes en riesgo. *Tarín, M.*

9. Intervención socioeducativa con jóvenes gitanos. *Cabanes, J.*

Tercera parte. Adolescencia y espacios formativos.

10. Adolescencia y escuela. *Morales, A.*

11. Adolescencia y Escuelas Taller: los motivos del encuentro. *Rosaleny, R.*

12. Proyecto de regeneración integral urbana. Barrio "613 viviendas". *Romero, C.*

13. Caminando hacia el empleo. Una experiencia con jóvenes de la Comunidad de Alborgí. *Déler, G. y De la Fuente, J. A.*

Cuarta parte. La justicia juvenil: resultados y propuestas.

14. De mitos, trayectorias y políticas: adolescentes en conflicto con la ley. Reflexiones sobre el estadio de la cuestión. *Uceda, X.*

15. Consideraciones a la justicia juvenil. *Sendón, M.*

16. La reincidencia en la Colonia San Vicente Ferrer (2001-2006). *López, P.*

17. La intervención con adolescentes en conflicto con la ley. Un análisis desde el trabajo social. *García, M. y Uceda, X.*

18. El trabajo con familias y adolescentes judicializados con conductas de Maltrato Familiar. *Sánchez, J.; Ridaura, M. J. y Arias, C.*

19. La intervención letrada en el proceso de menores. *Chaves, C.*

20. Problemática en la aplicación de las medidas de menores. *Vilardell, O.*

Epílogo. La evidencia y la importancia de la intervención socioeducativa. *Pérez Cosín, J. V.; Navarro, J.J y Uceda, F. X.*

¿Quiénes son los editores de este libro?



VNIVERSITAT VALÈNCIA



UN PRÓLOGO QUE BIEN VALE UNAS JORNADAS

¡¡NUESTROS HIJOS NOS DESBORDAN!!

Este título da por supuesto que hay alguien que desborda y alguien desbordado: achaca a los hijos el que nos sintamos desbordados. Pero ese supuesto dificulta el percibir que quien nos desborda también pueda estar muy desbordado. En mi opinión nuestros hijos nos desbordan porque ellos mismos están muy desbordados. Ellos y nosotros somos víctimas de lo mismo.

Los hijos crecen y maduran por imitación y diferenciación respecto a sus mayores. Primero dependen e imitan, luego se van diferenciando e independizando. Es normal que a medida que crecen difieran de sus padres, pero siendo su continuación. La crianza es lo que siempre ha propiciado el que los hijos sean continuación de sus padres.

Crianza en familia supone: pertenecer a un grupo de personas que viven en común, que nos dan seguridad básica y prestan suficiente atención, que comparten los mismos avatares de la vida, tienen experiencias similares, disponen de recuerdos en común y su convivencia es duradera; la familia filtra las influencias del exterior y va inculcando en los hijos autocontrol y autoestima, va moldeando la biografía de cada uno como parte de la de los demás; en familia todos se van implicando en un mismo proyecto, tienen expectativas similares y comprometen su futuro en común, por eso nietos y abuelos tienen tantos lazos.

Cuando una buena crianza logra sus objetivos los hijos no desbordan a los padres. Lo que ocurre es que las condiciones de vida actuales impiden la imprescindible crianza, que humaniza y hace de los hijos personas semejantes a nosotros, o la dificultan al máximo.

La familia extensa contaba con diversidad de recursos humanos, pero las condiciones de vida la han ido reduciendo a su mínima expresión. El tiempo de convivencia e intercambio personal dentro de ella, también se ha reducido en extremo por exigencias laborales y por el ritmo de vida. Y lo que es peor, los padres han perdido gran parte de su significación e influencia sobre los hijos, sencillamente porque la calle, la televisión, las exigencias del consumo, internet, los móviles, el ocio, han ido invadiendo nuestro terreno, con tal saturación de vivencias y criterios ajenos, que casi nos han dejado fuera; hoy es muy difícil, casi imposible, que el tipo de vida que satura nuestro entorno no se filtre en nuestros hogares.



Por otra parte, la escuela tampoco es ya suplencia o continuación de esa labor familiar. La educación siempre había consistido en tratar de que los niños interiorizaran la historia, cultura y costumbres de sus adultos. Pero desde hace tiempo parece preferir limitarse a impartir instrucción y a exigir control, meramente extrínseco más propio de código penal que de pedagogía alguna. Y la instrucción que ofrece requiere mucho tiempo y esfuerzo no siempre compensado por la utilidad de los resultados.

Por otra parte la calle se nos ha transformado en un torbellino amenazante; me refiero a todo lo que nos invade desde fuera; por ejemplo la televisión o muchos accesos de Internet o muchos videojuegos. ¿Cómo podríamos hacer frente a su oferta de incentivos insanos y a su fabricación técnica de la trasgresión? Censurar la toxicidad ideológica y afectiva que nos imponen no sería censurar la libertad sino todo lo contrario, pero ¿quién ha encontrado el modo de intervenir en algo que nos desborda y hace tanto daño? ¿basta la ingenuidad de apagar el televisor o desconectarse de Internet? La propia calle ya no es un lugar apacible y acogedor, de todos, en el que nuestros chicos se sientan aceptados. Incluso los abuelos empiezan a desbordarnos y no sabemos lo que hacer con ellos. De la calle nos llega un miedo atroz a casi todo, a las drogas, a la violencia, a los desconocidos; hasta el propio comercio de la seguridad termina resultando amenazante; porque el consumo no es un capítulo menor a la hora de sentirnos desbordados.

Los adultos, los padres, los educadores, nos plegamos al miedo y nos blindamos: achantamos frente a demasiadas cosas que nos desbordan. Pero achantar no es un futuro razonable para nuestros hijos, por eso, para bien o para mal, nos desbordan. O nos sumamos a sus reivindicaciones, torpes pero necesarias, para buscar salidas o tendremos que aceptar que busquen las suyas.

Podremos estar de acuerdo o no con la descripción de los problemas que estoy haciendo, pero en todo caso la pregunta sigue en pie: ¿qué podríamos hacer para que nuestros hijos no nos desborden?:

En mi relación personal y profesional con muchachos difíciles siempre he hecho hincapié sobre todo en los siguientes criterios:

1.- Limitarnos a poner un dique de restricciones y cortapisas es caer en el enfrentamiento; ¿por qué no habríamos de sumarnos a sus reivindicaciones para enderezarlas y canalizar juntos el desbordamiento del que ambas partes somos víctimas?



2.- Debiéramos tener muy presente que no es lo mismo lo que yo deseo dar que lo que ellos necesitan de mí: nuestros tiempos vitales son muy distintos y hemos de lograr que ambas necesidades sean compatibles; interiorizando y defendiendo sus necesidades estamos propiciando el que reconozcan e interioricen las nuestras y viceversa.

3.- Es muy importante restaurar el sentido de la autoridad; ser autoridad no es ser el que más manda; la autoridad y el dominio son cosas muy diferentes; se debe mandar lo imprescindible, la excesiva frecuencia pierde autoridad. Adquiere autoridad quien interpreta con ecuanimidad las situaciones que requieren una decisión. Ganamos autoridad cuando a sus ojos alcanzamos prestigio moral.

4.- El tema más recurrente entre padres y educadores es el de cuándo y cómo poner límites; pero desdichadamente se suele tener una noción de límite muy negativa, suele estar asociada a la idea de prohibición y castigo; entre adultos esa asociación tal vez funcione, pero en los más jóvenes suscita rebeldía o al menos resistencia. Debiéramos caer en la cuenta que lo que de verdad más nos ha limitado en la vida son las relaciones más positivas: nadie es capaz de condicionar más a un muchacho que su novia, son nuestros mejores amigos quienes mejor nos someten a su modo de vida, y no hay nada que nos ate más a un código de costumbres que el cariño que nos dan. El amor, que no el ordeno y mando, es quien mejor nos entiende y contiene.

Enrique Martínez Reguera
Madrid, enero de 2010



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



INTRODUCCION

ADOLESCENCIAS: una visión desde el trabajo y la educación social.

La realidad que nos y les rodea.

La adolescencia es básicamente un camino de búsqueda de identidad tanto de filiación como social, la primera en el grupo familiar y la segunda en el de sus iguales, pudiendo resultar como producto de lo anterior el encuentro o el conflicto. Es una etapa de descubrimientos, de rupturas, en la que florece una curiosidad palpable, momento de contradicciones, de impulsividad, de fascinación por el riesgo, de ansias de poder y de la *dependiente* independencia. Las posibilidades de experimentación proliferan y se abren compuertas que hasta ese momento se hallaban cerradas a cal y canto, de las que paulatinamente van desbocando miserias y grandezas nunca antes exploradas.

Es difícil enfrentar de forma completa la problemática del adolescente, aún cuando nos limitemos a aquellas cuestiones que inciden directamente en la colectividad (sociedad formalizada) construida por los adultos que representa los valores y la educación que queremos impartir y conculcar. Las I Jornadas Abiertas “Adolescencia y Sociedad”, trataron de mostrar el espejo de la realidad social, en dónde las diferentes adolescencias y su traslación a los espacios dinámicos y vivos de nuestras sociedades, se ven reflejadas. No fue intención lograr una exposición completa de la realidad actual de la adolescencia, sino empezar a acotar el concepto para su desarrollo, reflexión, análisis e interacción.

Nuestra tesis: adolescencia y la sociedad actual.

Situaremos nuestro punto de partida en la siguiente tesis: el adolescente que bordea estados de dificultad, y vive por lo tanto situaciones de riesgo, se aproxima a aquellas experiencias que le son gratificantes, y en base a ellas va construyendo su identidad. Así pues, consideramos que el entorno relacional vinculado al ocio, a la moda, los afectos, las relaciones, el consumo, a la diversidad y en definitiva a los prioritarios bienes que las sociedades representan, constituyen actualmente el principal ámbito de aceptación – exclusión del adolescente. Este proceso de inclusión social se verá afectado en mayor medida cuantas más dificultades de integración presentes estas adolescencias. Así, como espacio previo, es importante que detectemos las dificultades potenciales de



los diferentes ambientes por los que vagan, los contextos en los que se desarrollan y crecen los adolescentes. Antes de sacar conclusiones o etiquetar las conductas individuales y colectivas de las adolescencias.

Evidentemente estas páginas responden a parámetros generalistas, que quizá no ilustren específicamente todos los espacios de acción pero creemos que si son representativas de los casos de un gran número de chicos y chicas, o por lo menos son demostrativas y nos permiten comprender los procesos que sí se repiten en un elevado número de intervenciones socioeducativas con las adolescencias.

El contenido de nuestra aportación.

El texto que presentamos integra de forma ordenada las aportaciones de expertos: experiencias de profesionales en ejercicio, aportes metodológicos de docentes en diferentes ámbitos, resultados de investigación de amplio espectro y vivencias de lo cotidiano que en tantas ocasiones nos ofrecen un aprendizaje más rico que el escrito en concienzudos ensayos científicos. La combinación de todo lo descrito consideramos que puede ser un instrumento facilitador de la reflexión colectiva, que anime a los adolescentes a entender lo que los adultos creemos hacer “para su bien”. Y anime a los y las profesionales a visualizar las experiencias propias y ajenas, como elementos constructivos de un conocimiento común, que al fin, podamos considerar también un conocimiento valioso y útil, aunque no sea considerado estrictamente científico. Sobre eso habría mucho que discutir, pero lo dejaremos para otra ocasión.

En un texto como el que hemos diseñado, que pretende ser fiel al espíritu de los que compartimos unas jornadas académico-profesionales, encontramos cuatro partes diferenciadas, pero a la vez bien hilvanadas, que nos permiten comprender la globalidad de lo compartido en torno a las adolescencias, desde los ámbitos de la intervención socioeducativa.

Después del magnífico prólogo de la mano del maestro Enrique Martínez Reguera, quien nos sitúa en la realidad de inmediato. Iniciamos la primera parte que hemos nombrado como el marco conceptual necesario para compartir los constructos teóricos que conforman el paradigma de la intervención socioeducativa. En esta parte, contamos con cuatro capítulos de corte teórico y metodológico que vienen de la mano de algunos docentes especialistas en adolescencias.

En la segunda parte del libro, tenemos las aportaciones que nos acercan a la realidad del proceso de socialización primaria y por ende de las consideraciones



preventivas como elementos facilitadores de este proceso integrador, tan básico para todos los seres humanos. Sin familia y sin prevención, que difícil es hacer intervención socioeducativa, sobre estos temas presentamos cinco capítulos. Todos los profesionales sabemos que por muy bien dotados que estén los recursos residenciales, nunca sustituirán a la familia. Ni aunque un programa de reinserción sea calificado y premiado, como de excelente calidad, suplirá la eficacia de un modesto programa preventivo que evite la desafiliación y la exclusión social.

En la tercera parte, contamos con las aportaciones de cuatro interesantes experiencias sobre los espacios formativos en torno a las adolescencias, que sin duda nos acercan al proceso de socialización secundaria y a las dificultades que todos encontramos al abordar uno de los problemas sociales de mayor relevancia, el fracaso o abandono y la exclusión socioeducativa. Y por añadidura, como afrontar en nuestra intervención el primer obstáculo para la inclusión social, que hacer para conseguir la integración sociolaboral con adolescencias.

Y en la cuarta parte, incluimos siete capítulos sobre las cuestiones de la justicia juvenil, las adolescencias en conflicto con la ley y los diferentes procesos de reeducación de los adolescentes en situación de riesgo, conflictivos y violentos. En definitiva, como abordar la intervención socioeducativa desde el ámbito penal o como socializar la justicia en las adolescencias, tarea casi anecdótica en la actualidad.

Para finalizar, hemos elaborado un epílogo a modo de posicionamiento común de los editores, confrontando las incógnitas, poniendo énfasis en los logros y en las causas pendientes, y evidenciando las emergencias de la realidad social en torno a las adolescencias. Esperamos que la lectura del texto sea provechosa, siembre la inquietud y suscite el interés en seguir aprendiendo, para construir un futuro común entre profesionales, investigadores y docentes de los ámbitos de la intervención socioeducativa.

Seguro que hemos olvidado algunos aspectos de las adolescencias, que no son fruto premeditado de los editores ni de los autores, sino más bien, el reflejo de lo que en su momento fue motivo de expresión, discurso y debate entre quienes compartimos las jornadas sobre adolescencia y sociedad. Sobre estas insuficiencias, únicamente podemos pedir disculpas y emplazar a quienes las detecten, a presentar sus reflexiones en la próxima ocasión o en el foro más propicio, para que todos nos nutramos de la



VNIVERSITAT Ò DE VALÈNCIA

diversidad, la diferencia y la discrepancia. Nada tan sano, como reconocer que nos queda mucho por aprender.

Nos resta agradecer a todas las personas concernidas en el proceso que ahora cerramos: participantes, ponentes, relatores, comité científico y organizador, por sus valiosa aportación, esfuerzo desinteresado y colaboración en el fiel desarrollo de nuestros objetivos. También hacemos extensivo nuestro agradecimiento a las entidades que han colaborado: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, e Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la Universitat de València, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Valencia, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana, Fundación Amigó, 613 Urban-Ayuntamiento de Burjassot, Centro de Día Periferia, Colonia San Vicente Ferrer, CAM Cabañal, Centro de Recepción de Monteolivete, PAE Don Bosco, CAM Buñol, Acción Social Cambra y Equipo de Medidas Judiciales del Excmo. Ayuntamiento de Valencia. A todos ellos, nuestro reconocimiento a su labor y nuestra más sincera gratitud. Un agradecimiento especial merece D. Francisco Gotzens, por su esfuerzo desinteresado más allá de sus funciones, para que esta monografía sea hoy una realidad.

Abril, 2010.

*José Vicente Pérez Cosín.
José Javier Navarro Pérez.
Francesc Xavier Uceda i Maza.*

Universitat de València.



Primera parte:
Marco conceptual en torno
a las adolescencias



VNIVERSITAT VALÈNCIA



¿QUÉ HACEMOS CON LA ADOLESCENCIA?¹

Jaume Funes²

Aunque no nos acostumbramos, hace tiempo que tenemos adolescencia

Entre los diferentes cambios que “la juventud” ha vivido, entre nosotros, en los últimos treinta años hay uno que, desde el inicio, complicó la vida de los sociólogos y hizo más compleja la elaboración de Planes de Juventud: la irrupción de las adolescencias. Casi de golpe, la adolescencia dejaba de ser un corto rito de transición entre la infancia y la juventud, marcado por la pubertad, y se convertía en una verdadera etapa evolutiva, un nuevo ciclo vital que necesitaba su correspondiente definición, su correspondiente encargo social.

Debía comenzarse a matizar que no sólo existían diversas juventudes, sino que los nuevos personajes quinceañeros estaban presentes en todos los grupos sociales (algunos de los cuales nunca habían tenido adolescencia), vivían una condición inevitable y de larga duración, reivindicaban espectacularmente una presencia social que no se podía reducir a un único y largo tramo de la edad juvenil que conducía a la lejana vida adulta. Sus necesidades y dificultades, los nuevos contextos de vida y de socialización, especialmente la escuela, las crispaciones y angustias que generaban en el grupo adulto obligaban a pensar qué hacer, a definir políticas específicas, a diferenciar actuaciones en el conjunto de políticas de juventud.

Pero, después de unas décadas de adolescencia obligatoria, nuestra sociedad todavía no sabe qué hacer con sus adolescentes. Las personas adultas no se han acostumbrado mayoritariamente a la presencia inevitable de los adolescentes, mientras que los chicos y las chicas han asumido claramente la adolescencia como valor y como etapa importante de sus vidas. Ellos y ellas se han adentrado de manera normalizada en un mundo que dominan, sienten, teorizan, practican, viven. A nosotros todavía nos domina la perplejidad y no acabamos de decidir cómo mirarlos, qué sentido tiene el que hacen, como se puede influir en sus vidas.

¹ Este texto tiene su origen en unas notas escritas para un encuentro sobre 25 años de políticas de juventud en Catalunya. AAVV. (2007): *Juventut i polítiques de joventut. 25 aportacions*”. Diputació de Barcelona. Documents de Treball 9.

² Licenciado en Periodismo. Psicólogo y escritor. Consultor en materia de Adolescencias. Profesor de la *Fundación Universitaria Pere Tarres*. Universitat Ramon LLull.



Hoy sabemos que la adolescencia son años para ser adolescente. Años en los que todos y todas se dedican a ejercitar, a practicar, su adolescencia, a convertirse en adolescentes que viven su adolescencia con intensidad, mayoritariamente con satisfacción. Mientras tanto, las personas adultas viven angustiadas las adolescencias de sus hijos y hijas, tienden a generar y mantener permanentes conflictos y esperan que sea una etapa que dure poco (¡Desgraciadamente la eterna juventud ha introducido la post adolescencia!).

Repitiendo la historia pasada con la emergencia de la juventud, no ven adolescentes, ven problemas, que deberán ser prevenidos a tiempo, eliminados, quizás atendidos. Asistimos permanentemente a una grande problematización de los adolescentes. Podemos decir que la adolescencia es el producto de la mirada de sus adultos o, cuando menos, acaba siendo en función de como la vemos. La adolescencia sigue siendo una grande desconocida para el mundo adulto porque en nuestras miradas predomina la irritación, la hostilidad, la angustia.

Notas para mirar adecuadamente las adolescencias

Ocuparse hoy de la adolescencia significa, en primer lugar, aceptar socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal y, por lo tanto, definir y aceptar colectivamente qué sentido tiene, para qué debe servir, cuáles son sus objetivos. Significa considerar la adolescencia como una nueva etapa educativa y conocer y compartir las claves para poder influir positivamente en las vidas de los adolescentes.

Determinadas maneras de describir públicamente la adolescencia facilitan a algunos chicos y chicas argumentos justificativos de cualesquiera de sus comportamientos (*soy el que soy porque soy adolescente*). Algunas personas adultas rechazan comprender al adolescente porque asimilan la comprensión a formas de permisividad y aceptación universal de todo el que hacen. Pero es perfectamente posible ejercer la “*comprensión educativa*”: saber cómo viven sus adolescencias, sus sentidos, sus contradicciones. La mirada positiva, comprensiva, no es nunca ni tolerancia general ni impunidad. Es un simple acto de realismo por el cual se conoce cómo son y cómo se viven, sin renunciar a valorar sus conductas.

El ejercicio de mirar y comprender adecuadamente el mundo adolescente debe empezar por tener presente que tienen la sensación de vivir la vida de manera intensa, experimentan vivencias y sensaciones cambiantes, y aquello que los hace sentirse



adolescentes tiene multiplicidad de facetas. Siempre hablamos de adolescencias poliédricas. Aunque sea brevemente, no estará de más recordar algunas de sus características.

En la inmensa mayoría de adolescencias, en proporciones diversas, está presente la convicción que se trata de una etapa para disfrutar y vivir, si es posible con intensidad y contra reloj. Este componente parece ser significativo para situar las tareas de esta edad (desde la escuela hasta el compromiso social) y para abordar aspectos como por ejemplo salir de fiesta o el aprendizaje de los usos de drogas.

La pasión por descubrir y experimentar, como proceso activo y personal, también está significativamente presente en muchas adolescencias. De hecho se trata de una actitud vital que condiciona buena parte de cualquiera de sus procesos evolutivos. Modifica desde la forma de aprender matemáticas a la gestión de los riesgos.

Pero la manera de ser adolescente, de tener un tipo u otro de adolescencia siempre está limitada o estimulada por la extracción y el contexto social, así como por las posibilidades de interacción con unos u otros adolescentes, uno su otros adultos, y con las diversidades de prácticas adolescentes con qué conviven en el día a día. Algunos tan sólo imaginan y practican adolescencias muy elementales, otras pueden vivir intensamente adolescencias altamente complejas. Por eso es clave cuidar la interrelación entre adolescencias diversas, garantizar que en la escuela o al centro joven están presentes las diferentes adolescencias del territorio, que no se crean ambientes elitistas o contextos limitadores, excluyentes, marginales. Las adolescencias acaban siendo en función de las relaciones entre varias adolescencias que habitan el barrio, la ciudad.

La adolescencia es, en gran medida, un estadio vital emocional, en el cual el clima vital predominante es la felicidad. Este clima impregna la mayoría de las conductas y de las relaciones y es, a menudo, el que genera en el mundo adulto muchas de las vivencias problemáticas, muchas de las dificultades por aproximarse. Buena parte de la educación debe ser educación sentimental, afectiva. Ayuda para que puedan pensar en su mundo interior, sus vivencias, ayuda en la adquisición de capacidades para conocer y modificar sus estados de ánimo.

Buena parte de nuestras tensiones con los adolescentes está constituida por la contradicción que supone vivir en una situación de niños a los cuales debemos



proporcionarlo todo y, a la vez, de rechazo por parte suya de toda clase de tutela. Nos irrita su necesitado de afirmarse como maduros sin tener que ocuparse de sus vidas (sin que les dejemos hacerlo). Intentar influir como adultos en sus procesos de maduración comporta tener presente que consideran que la suya es una buena vida porque hay unas personas adultas que les facilitan todo aquello que necesitan. En gran medida reconocen que lo mejor es no tener que hacer todavía lo que hacen los adultos por sobrevivir.

Deben poder ser responsables

Parte del trabajo educativo no puede consistir a pasar factura por lo que hacemos por ellos y ellas, pero sí trabajar la conciencia de los costes humanos que hacen posible su situación. También hace falta reconocer que su hipervaloración de la adolescencia encuentra argumentos razonables en nuestro mundo adulto envejecido, que pierde la curiosidad y la capacidad de renovación.

La dependencia, vivida como contradictoria o como interesada según la perspectiva, es fuente de conflictos para una parte significativa de adolescentes, especialmente para aquellos y aquellas que viven su condición con más intensidad. La conciencia mutua (de ellos y nuestra) sobre el periodo que están viviendo y sobre el mundo complejo en qué se están adentrando genera menos tensiones educativas que el intento de mantener el control a partir de la tutela, esperando que maduren, que lleguen a la mayoría de edad.

El estatus contradictorio de la adolescencia y sus consideraciones sobre la felicidad conducen al debate sobre la responsabilidad. Vistos sus argumentos, parece que no tiene el menor asomo de sentido considerar la adolescencia como un estadio de irresponsabilidad general (agudizaría la dependencia feliz y legitimaría cualquier comportamiento). Tampoco parece útil tener unas responsabilidades y no otras (comporta definir áreas en las cuales les dejamos adentrarse y áreas de prohibición). Parece que la clave pasa por la responsabilidad en todo y para todo, pero practicada de manera diferente a la de los adultos, con intensidades progresivas que comportan procesos de aprendizaje de la autonomía.

¿Hace falta ocuparse de ellos y ellas?

El tiempo de adolescencia ha acabado siendo determinante para diferentes aspectos de la construcción personal, de la socialización y de la incorporación social. Por eso es por lo que, o bien a partir de Planes de infancia (0-18 años), o de Planes de



juventud (12-25), o de los dos, deben planificarse las políticas (las acciones y las formas de llevarlas a cabo) para los adolescentes, en clave adolescente.

De manera singular es un tiempo significativo en la formación. En él se da acumulación de experiencias negativas de aprendizaje o el abandono prematuro de la escolarización que condicionarán una vida que, inevitablemente, estará marcada por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La escuela es un verdadero territorio adolescente (territorio para las prácticas adolescentes) y parte de las actuaciones han de estar destinadas a ayudar a la escuela a retenerlos, a crear climas positivos, a integrar actuaciones formales y no formales, a facilitar la presencia en el entorno escolar de profesionales no académicos. Entre las principales actuaciones destacaría el acompañamiento en las transiciones, el trabajo de conexión con los diferentes recursos municipales dirigidos a los jóvenes antes de acabar la escolarización obligatoria.

Igualmente, al ser años de experimentación, son un periodo vital para aprender a gestionar los riesgos, par aprender a tomar las propias decisiones, por saber vivir en la sociedad del riesgo. A veces insistimos de manera equivocada en que el problema es que quieran arriesgarse, como si deseáramos que todo el mundo esté amuerado. Las propuestas para los adolescentes han de estar destinadas a deconstruir determinados atractivos más que a construir amenazas y peligros artificiales. Siempre habrá un punto cero que significa poner a su alcance recursos de protección, prácticas de reducción de daños, “redes” que reduzcan el impacto de sus omnipotencias. Es importante ayudarles a aprender de sus experiencias. El núcleo de toda acción en este periodo vital se facilitar la presencia normalizada en sus vidas, en contextos diferentes, de personas adultas próximas y positivas, accesibles, que tienen el encargo de acompañarlas en su proceso vital.

Finalmente, su tendencia continua a afirmarse como diferentes, a practicar la diversificación a partir de procesos de confrontación entre iguales, configura la adolescencia como etapa para trabajar la convivencia y la cohesión, para construir identidades abiertas y cambiantes. Especialmente, en el momento actual en el que la diversidad social de nuestros barrios y pueblos afecta mucho más a las edades adolescentes y genera nuevas dinámicas de aceptación, de aislamiento o de exclusión juvenil, nuevas formas de ocupar el espacio público. Son los momentos vitales en los que prueban estilos de vida diferentes, ensayan adscripciones a diferentes “tribus”, intentan encontrar respuestas prácticas a la pregunta de quien son y quien será.



VNIVERSITAT Ò DE VALÈNCIA

Las acciones a planificar deben pensar en cómo gestionar los inevitables procesos de confrontación entre iguales, sus dinámicas en cada barrio, en cada contexto. Pero, en una sociedad con graves procesos de exclusión, hace falta dedicar especiales esfuerzos a la incorporación normalizada de los nuevos adolescentes, de aquellos que han vivido procesos migratorios, de los que tienen dificultades para ser aceptados como adolescentes por los coetáneos de aquí y por los adultos de su propio entorno familiar que todavía no entienden qué demonios es esto de la adolescencia de esta sociedad a la que vinieron, buscando un futuro mejor para los suyos hijos.



La intervención social con adolescentes en riesgo desde el ámbito local

José Vicente Pérez Cosín³
Josefa Fombuena Valero⁴
Universitat de València

Introducción

Queremos reflexionar en torno a la realidad de los adolescentes en situación de riesgo social. Para esta tarea, proponemos una revisión de la condición social de los mismos a través de la historia de la humanidad evidenciando algunos hechos sociales. Los conceptos usuales en protección de menores y los procesos de intervención social contrastan con lo jurídico, en disonancia con las necesidades de los adolescentes y de sus familias de origen.

La evaluación de las familias más desfavorecidas, nos llevan al concepto de ambivalencia. En este sentido, reconstruir las situaciones de abandono de los menores, nos sirve de evidencia para la objetivación de las negligencias y del desamparo. Como conclusión, intentaremos buscar las respuestas que necesitamos los trabajadores sociales.

Lo que llamamos adolescentes en riesgo social, es decir, el análisis de las situaciones o problemas sociales que suponen un indicador de los riesgos con los que se encuentran los adolescentes en la sociedad, no es una preocupación universal para todos los seres humanos, ni lo ha sido siempre a lo largo de la historia de la humanidad.

La condición de niño o adolescente tal y como la definimos sociológicamente, se trata de un grupo de personas que se integran en las cohortes de la infancia y la adolescencia (hasta los 17 años), no ha gozado en la sociedad, del mismo estatus o posición social, es decir, en la historia de la civilización occidental no siempre los menores han sido considerados como seres humanos frágiles y maleables que precisan de la intervención de los adultos para su supervivencia y desarrollo.

³ Profesor titular de Trabajo Social y Servicios Sociales e investigador del área de cohesión social del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. Doctor en Sociología y Diplomado en Trabajo Social. Master en Gerencia de Servicios Sociales y en Desarrollo Local.

⁴ Profesora colaboradora de Trabajo Social y Servicios Sociales e investigadora del área de cohesión social del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. DEA en psicología social y Diplomada en Trabajo Social.



Así en el siglo XVIII, los menores que no tenía capacidad o autonomía para producir bienes eran considerados una carga para sus padres y su supervivencia dependía en muchas ocasiones del azar. Esta conducta estaba extendida entre los adultos de todas las clases sociales, no sólo entre los grupos sociales desfavorecidos, pobres o ignorantes, sino en el conjunto de la sociedad. Las familias más poderosas económicamente delegaban ante sus sirvientes la crianza de sus hijos, y sólo cuando los menores eran capaces de producir o aportar algo a la familia eran considerados personas.

Es a partir de las ideas de Jean Jacques Rousseau (Badinter, 1991), cuando la sociedad europea y por extensión la occidental se plantea la necesidad de criar y educar a sus hijos concediéndoles un nuevo estatus social, que les convierte, desde esa época, en objetos de la protección de los adultos. Por ejemplo: las mujeres de la burguesía francesa del s. XVIII comienzan a plantearse amamantar a sus hijos y a prescindir de las “amas de leche” cuando toman conciencia de las ideas de Rousseau. La obra inspiradora de todo este proceso de cambio social, que consideraba a los menores como seres humanos frágiles y necesitados de una guía para su desarrollo personal, es *Emilio o de la educación* (Rousseau, 1990), una importante tratado que invita a la reflexión sobre lo equivocada que estaba la sociedad respecto de la infancia, la siguiente cita nos ilustra sobre su finalidad:

“No se conoce la infancia; sobre las falsas ideas que se poseen cuanto más se abunda más se yerra. Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar lo que es este antes de ser hombre...” [..]
“Puedo haber visto muy mal lo que es necesario hacer; pero creo haber visto bien el objetivo sobre el que se debe actuar.”.. (Rousseau, 1990: 32)

Aunque las sociedades occidentales en el tránsito y evolucionando de su sistema social han mejorado las políticas de protección social de los menores, sobre todo mediante la promulgación de leyes que garantizan el cumplimiento de las obligaciones parentales, y mantienen la supervisión y la vigilancia necesarias para garantizar la satisfacción de esas necesidades básicas de los menores. Todavía hoy, no existe una universalización de estas garantías, así lo evidencian las reivindicaciones de las entidades públicas y privadas defensoras de los derechos de los menores.



Tanto más, si analizamos la declaración universal de los derechos de la infancia presentada por la ONU⁵, todavía hoy, no ha sido firmada por todos los países miembros de la misma organización, en este sentido todavía queda mucho camino por recorrer en torno a la defensa de los derechos de los niños en nuestro planeta. Ejemplos como el de la Alianza Internacional “*Save the Children*” organización internacional sin ánimo de lucro que vela por los derechos de la infancia a nivel mundial, ponen de relieve las situaciones con las que tenemos que enfrentarnos los trabajadores sociales⁶.

Los conceptos necesarios

En torno a las situaciones de desprotección de los menores existe una diferenciación conceptual importante, que además suele llevarnos a confusión sobre todo si profundizamos en el conocimiento de las situaciones que debemos analizar para después diagnosticar y posteriormente decidir si debemos realizar una intervención social en una u otra dirección, es decir, con un pronóstico orientado hacia mantener o no el vínculo afectivo del menor protegido.

La necesidad de comprender bien estos conceptos (Bueno, 1996) se justifica ante la elección de una respuesta idónea desde nuestra intervención como trabajadores sociales, una intervención social adecuada determinará si existe un pronóstico de reversibilidad en las medidas propuestas, en función de las necesidades detectadas y en un supuesto proceso de atención a menores en situación de riesgo o desventaja social.

El primer concepto que debemos desvelar, es el de riesgo social; implica la existencia de un prejuicio para los menores, sin que este suponga una pérdida del vínculo afectivo con sus progenitores, es decir, implica un proceso de intervención social preventiva o rehabilitadora en el seno de la familia biológica, fundamentalmente, aunque también puede suponer una toma de decisión, que implique, la pérdida temporal del vínculo afectivo, basándonos en circunstancias transitorias que requieran la intervención de los trabajadores sociales, con una expectativa de retorno del menor a su familia de origen.

La evaluación de la situación de riesgo social es una competencia de las entidades locales a través de sus equipos profesionales de intervención social. Los trabajadores

⁵ La ONU es la Organización de las Naciones Unidas con sede en New York, es una alta institución creada al amparo de la defensa de los derechos civiles en el mundo, impulsada por todos los estados de los países más poderosos del planeta, y en la que están asociados prácticamente la totalidad de los países del mundo.

⁶ En la dirección URL siguiente <http://ww.savethechildren.es> podemos encontrar informes muy interesantes sobre la situación mundial de la infancia, de descarga gratuita.



sociales diagnóstican los contenidos del riesgo social del menor, y por lo tanto, también proponen las medidas de apoyo necesarias, para superarlo. En la actualidad existen programas municipales orientados hacia la intervención social con los menores y con las familias en desventaja o riesgo social. Estos programas permiten apoyar medidas que eviten la desviación o inadaptación social, de los menores y las rupturas de los vínculos afectivos en este grupo de familias, por ejemplo, en el caso de la Comunidad Valenciana existen los SEAFI⁷.

Y el segundo concepto es el desamparo, situación social que exige una toma de decisión urgente por la gravedad en que se encuentra el menor, apoyándonos en un diagnóstico suficientemente contundente que no deje duda sobre la necesidad de separar al menor de su entorno más cercano (familia, localidad, etc.). Este concepto supone, mayoritariamente la pérdida del vínculo afectivo, y una serie de consecuencias jurídicas que competen a las CC. AA.⁸ Las consecuencias son, generalmente, las medidas siguientes: la tutela automática o ex-lege, la suspensión de la patria potestad o tutela ordinaria y la asunción de la guarda.

Según las estadísticas en torno a esta problemática nos vamos a encontrar con la declaración de las situaciones de desamparo (Bueno Abad y Pérez Cosín, 1999), que se resuelven mayoritariamente, con la asunción de la guarda en sus diferentes modalidades, que puede ir acompañada o no de una medida de tutela por parte de la entidad pública. Las formas entre las que se puede asumir la guarda de un menor, son las siguientes:

Acogimiento residencial, que supone una delegación de la responsabilidad de atención al menor hacia el director del recurso seleccionado, sea público o privado-concertado.

Acogimiento familiar, supone la delegación de la responsabilidad de atender al menor en las personas que la entidad pública decida, previa selección o comprobación de su idoneidad. A partir de aquí, la medida se convierte en un recurso con diversas tipologías: acogimiento en familia extensa, acogimiento en

⁷ Los SEAFI son servicios especializados de atención a las familias en desventaja y a la infancia con dificultades de socialización. Su dependencia es territorial en el ámbito municipal o supramunicipal y su financiación depende de los convenios entre el gobierno de la Comunidad Valenciana y las entidades locales implicadas.

⁸ Las siglas CC. AA. representan al término Comunidades Autónomas. La organización competente a la que nos referimos en la Comunidad Valenciana, es la Conselleria de Bienestar Social de la Generalitat Valenciana.

familia educadora, acogimiento de carácter permanente, y acogimiento con carácter pre-adoptivo.

Esta última tipología, el acogimiento pre-adoptivo, pretende conseguir la adopción del menor por parte de las personas que han asumido la guarda del mismo, cuando después de un largo proceso obtienen una evaluación positiva, y tras el estudio de las potencialidades que el interés superior del menor tiene, los padres de acogida, deciden presentar una demanda judicial, para la suspensión definitiva de la patria potestad respecto de la familia biológica del menor y para la adquisición de una nueva filiación familiar del menor con ellos mismos.

Los posibles factores de riesgo

Los principales factores de riesgo (Garrido y López, 1997) hacen referencia a *variables personales* tales como el rendimiento académico deficiente, dificultades para demorar la gratificación, locus de control externo, pensamiento concreto más que abstracto; *variables familiares* tales como unas prácticas de disciplina basada en el castigo y la inconsistencia, una pobre supervisión paterna y ausencia de reglas claras en el hogar, bajo estatus socio-económico, alcoholismo y conducta delictiva del padre o de la madre; *variables escolares*, tales como un ambiente escolar en el que predominan los castigos y se tiene poca atención a los problemas y pocas recompensas para los esfuerzos que realizan los niños (Bueno Abad y Pérez Cosín, 1998). Las características que predicen la continuación de la conducta antisocial en la etapa adulta (Kazdin y Buela, 1994) son las siguientes: la edad de comienzo, la variedad, la frecuencia y la gravedad de la conducta antisocial y los factores socio-familiares tales como la presencia de psicopatologías en los padres, el alcoholismo, la conducta delictiva, el desempleo y los bajos ingresos económicos, también la escasez supervisión y apoyo, y las disputas parentales.

Si bien los fracasos reiterados en los procesos de escolarización siguen siendo un factor determinante en la continuación de la conducta inadaptada, hoy en día cobran importancia los procesos cognitivos (Kazdin y Buela, 1994; Garrido y López, 1997). Así, los menores inadaptados presentarían diferencias en cuanto a:

Autocontrol-impulsividad: La impulsividad y la hiperactividad se consideran factores que predicen una inadaptación posterior debido a la dificultad del sujeto para centrar la atención. En el caso de menores, presentan dificultades para controlar sus impulsos, prefiriendo la inmediatez ante la espera, aún en el caso de conseguir un mejor resultado. Algunos menores no piensan, actúan inmediatamente.



Razonamiento abstracto versus concreto: Este factor se encuentra relacionado con el anterior. Estos menores presentan dificultades para programar su vida cotidiana porque les resulta extraño imaginar aquello que todavía no ha acontecido. Tienen dificultades para la imaginación. Pueden aparecer rígidos en sus puntos de vista, despreciando cualquier otra alternativa, se trata de una “rigidez cognitiva”, es decir la tendencia a mantener una misma idea a pesar de la evidencia contraria.

Locus de control: Estos menores tendrían tendencia a hacer atribuciones externas y a colocar el control de sus vidas fuera de su capacidad de acción. Así, pueden explicar, dicho sea con sentido del humor, que han robado porque existe la propiedad privada. Unido a este *locus de control* externo, se encuentran los sentimientos de tristeza, ya que no se puede hacer nada para modificar la situación y a la vez, los sentimientos de incompetencia.

Percepción social, toma de perspectiva social y empatía: Es la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona (empatía) y la de aceptar perspectivas distintas (toma de perspectiva social). Algunos menores se caracterizan por un pensamiento egocéntrico, con dificultades para sentir el sufrimiento de sus víctimas y las consecuencias de sus actos, teniendo una cierta tendencia a minimizarlos o negarlos.

Solución cognitiva de problemas interpersonales: Parece que los menores con dificultades sociales tienen una escasa capacidad cognitiva para solucionar sus problemas interpersonales. En ocasiones, les puede resultar difícil conectar las relaciones de causa-efecto entre sus acciones y las de otras personas.

Valores: Parece que los valores más importantes para los menores inadaptados guardan relación con el hedonismo (tener una vida cómoda) y con un alto grado de egocentrismo. Cuando han de decidir qué aspecto de la situación es el importante, parece que lo hacen centrados en sus propios intereses, momentáneos e inmediatos.

En los últimos años, se ha restado algo de importancia al factor de inteligencia para realzar lo que se ha llamado inteligencia personal o inteligencia emocional, de especial relevancia para estos menores. Seguiremos las aportaciones de Goleman (1996) en el apartado siguiente. La inteligencia emocional puede definirse teniendo en cuenta cinco factores:

Auto-conocimiento. Puede considerarse el núcleo de la inteligencia emocional. Es una capacidad auto reflexiva que hace consciente al sujeto de su estado anímico y de cómo piensa, siente y actúa en relación con éste.



Gestión emocional. Es la capacidad, y su aprendizaje, de afrontamiento de los acontecimientos negativos propios del desarrollo de la vida.

Automotivación. Es una capacidad necesaria para alcanzar los objetivos que se proponen un sujeto.

Competencia psicosocial. Es una capacidad derivada del proceso de socialización de un sujeto que le permite comportarse siguiendo las reglas del contexto.

Empatía. Es la capacidad que permite a un sujeto intuir señales sociales ambiguas y reconocer las emociones y los deseos de los demás. Es el núcleo del altruismo y de la conducta proactiva (Hoffman, 1992).

La ambivalencia familiar

La familia es el núcleo en el que todo acontece, todo lo bueno y todo lo malo. La familia tiene dos mandatos: ha de dar seguridad, material, afectiva y social, y ha de permitir la separación y el crecimiento de sus miembros. Las familias de servicios sociales tienen dificultades para cumplir con ambos mandatos (Minuchin, 1967). Sin embargo, ésta es la definición que realizan los “otros” que forman parte del contexto definitorio de las familias de servicios sociales como incompetentes. Son las instancias de poder (escuela, juzgados, servicios sociales, etc.) o personas que utilizan estas familias, ya connotadas socialmente, para realzar su propia competencia educativa, no siempre claramente vivenciada, y así, fortalecer su propio sentir cotidiano (vecinos, jefes, vendedores, etc.). Unos y otros etiquetan en voz alta a estas familias como incompetentes y declaran sus propios modelos familiares como competentes.

Pero sobre todo, estos personajes implicados en las relaciones con familias de servicios sociales realizan observaciones de una única generación o de dos unificándolas en una, pasando del nivel vertical al nivel horizontal, como si todos fueran hermanos, haciendo desaparecer la función parental (los hijos son unos “mal educados”, las madres unas “frescas”, los padres unos “golfos”, etc.). La familia es la matriz identitaria de todo ser humano (Minuchin, 1977 y Freud, 1914). Devaluar públicamente la familia de una persona equivale a devaluarle a él mismo. Reducir la totalidad de las relaciones familiares a aquellos aspectos efectivamente incompetentes reduce igualmente a las personas, a todas ellas. No nos interesa tanto la observación de estos aspectos y la comprobación de estas incompetencias en si mismas sino la distancia entre el poder social, ciertamente necesario, y las personas con dificultades. Intentaremos plasmar que la familia, aún nuclear, nunca vive sola. La vivencia de una familia se inscribe en unos códigos



complejos, al menos trigeneracionales, que permite a cada uno de sus miembros ir saldando sus deudas, respetando sus leyes internas, aún destructivas. Seguimos aquí los trabajos de Boszormenyi Nagy y sus colaboradores.

Boszormenyi-Nagy (1967) parte de la existencia de una deuda vital de todos los hijos hacia sus padres más allá de la conducta, honrosa o no, de éstos: es la llamada deuda por la vida. Observa que los padres pueden, en ocasiones, utilizar o dejarse utilizar por sus hijos, (padres explotados, hijos parentalizados, etc.) con el fin de saldar una deuda de la generación anterior. Es como un ciclo que nunca cesa, que busca mejorar la justicia interna de la familia.

Pondremos un ejemplo sencillo: el padre de familia que cumple escrupulosamente con todas sus responsabilidades para pagar la deuda de un padre o una madre abandonada. A la vez, el hijo podrá reclamarle la parte de alegría y de juego que quizá no recibió, por lo que, si no hay cambio, éste a su vez puede tener un hijo con el mandato de ser especialmente divertido o irresponsable o delincuente (lealtades en tres generaciones). Estas deudas, pequeñas, forman un entramado familiar en el que todos los miembros saben, con mayor o menor ambigüedad, quien debe pagar qué y por qué. Estas transacciones son invisibles para las personas que no pertenecen a la familia, si bien podemos indagar su presencia y traducirlas. Boszormenyi-Nagy (1983) insiste en que no se refiere a relaciones de poder tal como lo puede explicitar el enfoque comunicacional de Palo Alto (Watzlawick, 1989). Nadie aquí reivindica más poder sino justicia basándose en unas retribuciones familiares recibidas o adeudadas.

La ambivalencia familiar se materializa en la imposibilidad de huir de la familia a la que, para siempre, pertenecemos. No hay posibilidad de obviar esta realidad, ni marchándose a otro continente. A la vez, ésta es la que nos modela y nos da identidad. Los miembros de la familia, por una parte están agradecidos y en deuda, y a la vez pueden destruirse por ella, por ejemplo con mandatos tan irreconciliables que la persona se suicida o se convierte en toxicómano o en delincuente.

Por ejemplo: cuando la familia de un preso toma conciencia de qué significa la conducta delictiva, puede agradecerle su sacrificio y pagarle la deuda que quizá se ha generado con él. La connotación positiva de Selvini (1990) puede ser adecuada. Pero también puede ocurrir que la deuda familiar sea tal que el sacrificio de uno de sus miembros sea imprescindible. Así, se podrá saldar una deuda que repercutirá en mayor bienestar en la generación siguiente (haciendo un estandarte del penado: no hagas como tu padre, tu tío,

etc, que trajo la desgracia a esta casa, o por el contrario, gracias a tu padre, tu tío, hoy tenemos trabajo, hemos tenido la oportunidad de, etc.).

Es claro, que muchas veces las lealtades son dañinas pero apoyan a la familia, le permiten vivir, a un precio tan alto como el que paga por su lealtad. Es la historia concreta de una familia. Para poder modificar una deuda, un preso, por ejemplo, habrá de tolerar el sentimiento de traición que, temporalmente sentirá hacia su familia. Por ejemplo: el delito también puede ser coherente con el sentido de justicia familiar, no sólo para pagar deudas de otras generaciones, sino también como una garantía para el futuro. Así la familia es mantenedora del desajuste (individual) y de la pervivencia (de la familia).

Así al preguntar a los niños abandonados la importancia de la pervivencia de la familia. Cyrulnik (1993) quien trabaja con niños abandonados, señala que lo peor no es que la familia sea mala o muy mala sino que no exista. La justicia familiar es el principio que rige el comportamiento de la globalidad de sus miembros, en un desarrollo histórico, al menos a lo largo de tres generaciones. El dolor se extingue cuando uno de los miembros es capaz de generosidad, cuando la familia se extingue de manera más o menos natural o cuando existe una crisis que obliga a remodelar el libro de cuentas familiar.

Para los usuarios de los servicios sociales, se encuentra, muy cerca, una cierta desesperanza. Antes, si “se comportaban bien”, podían esperar que la sociedad, la iglesia, sus patronos o las esposas de éstos, ayudarían a mitigar la dureza de sus vidas. Esto ya no es así: cada individuo toma sus propias decisiones intentando, algunas veces más y otras veces menos, ajustar éstas a sus patrones internos y familiares, y a sus necesidades externas, enfrontándose, día a día, a numerosas elecciones. Si una persona es todavía religiosa o de izquierdas puede sentirse más respaldada para tomar estas decisiones ya que sus propias creencias o sus organizaciones le apoyarán, siempre y cuando acepte depositar en ellas el sentido de justicia de su vida cotidiana, ya que no estamos ante grandes retos alejados del sujeto sino ante pequeñas decisiones aparentemente sin importancia.

Las posibles estrategias de intervención social

Partimos de la definición del objeto del trabajo social que hace Ituarte (1992: 19): “*El objeto del trabajo social es el individuo en relación con su medio*”. Estamos pues ante una relación entre el sujeto y el mundo. Esto también equivale a señalar que el mundo ha de ser suficientemente bueno y el sujeto suficientemente sano. El supuesto básico es la



confianza acerca de que el mundo puede proveer las necesidades humanas⁹ frente a los miedos ancestrales, al menos en la cultura occidental: guerra e inmigración, a nivel macrosocial y paro, enfermedad y muerte a nivel individual, a nivel microsocia. El miedo a la pobreza, sumado al miedo a la soledad, puede generar trastornos de salud mental, drogodependencias, inadaptación, etc., situaciones que pueden colocar al sujeto en riesgo de exclusión social.

Desde esta definición del objeto del trabajo social, planteamos que es posible una intervención social fundamentada en las potencialidades y no sólo en los problemas sociales (desde el trabajo social), en la desviación social (desde la sociología) o en la conducta antisocial (desde la psicología). Si los objetivos del trabajo social consisten en restaurar la ciudadanía y crear el vínculo social (De Robertis, 2003), el concepto de red puede ayudar a superar viejas clasificaciones, de hace un siglo, que identificaban a los individuos como categorías absolutas y absolutamente separadas de su medio. O se intervenía con los individuos, haciendo trabajo social de casos o se intervenía en la relación individuo-territorio, haciendo trabajo social comunitario. La perspectiva de estudio y análisis, y de intervención era o bien una o bien otra.

Desde la perspectiva anterior, podemos entender la insistencia y la gravedad de las polémicas sobre ventajas o desventajas de uno u otro enfoque. Estamos ante el trabajo social comunitario frente al trabajo social de casos o también ante el trabajo social asistencial enfrentado con el trabajo social que busca el cambio. Así lo expresa Zamanillo (1987: 77) en la siguiente cita:

“Esta fuerza ideológica que ha adquirido (el término cambio), ha introducido en la profesión un profundo maniqueísmo. Tanto es así, que asistencia y cambio se han convertido en dos enfoques del trabajo social tan diferenciados que crean una dicotomía en las nuevas generaciones de estudiantes”.

Una posible alternativa a esta dicotomía podemos vislumbrarla a través del concepto de red. Abarca a uno y otro aspecto sin que sea ni un concepto de síntesis, ni de eliminación ni de superación, es otra mirada, otra epistemología.

En servicios sociales, se ha ido pasando de estructuras claramente identificadas (hospitales, escuelas, hospicios, etc.) a estructuras abiertas, poco visibles y ambiguas (centros de salud, cuidados a domicilio). En general, nos encontramos no sólo ante

⁹ Son las necesidades materiales, afectivas y de intercambio de información.



conductas de riesgo sino ante estilos de vida peculiares, con múltiples facetas que sólo tienen en común el situarse al borde de alguna red: drogadicción, deudas, malos tratos. Hace referencia a personas y a ambientes sociales bien diferentes. La red es útil a partir del momento en que se tienen en cuenta tres aspectos:

La red que conforman los *profesionales* y las *instituciones* apoyando o ahogando al sujeto.

La red que conforman las propias *relaciones de un sujeto*. Trabajar con ella, desde el sentido de pertenencia (*tribulación*), en un momento en que, a nivel social, vale lo individual.

Es una *tensión*, entre la *red que cuida* y la *red que da identidad*.

Trabajar con el concepto de red tiene algunas *ventajas* y algunas *limitaciones*. La primera ventaja es que es un concepto acorde a los tiempos que vivimos: maneja sobretodo información, permite múltiples decisiones, incluso contradictorias o de diferentes naturalezas, remite a flexibilidad y a creatividad, es multidireccional, no tiene límites, no está definida. El concepto de red no se relaciona estrictamente con un territorio concreto. La red no lo requiere. Ya no es necesario llevarse bien con los vecinos para mantener una vida social integrada. En el trabajo social con inmigrantes, en la primera y siguientes generaciones, en el trabajo social con familias, reconstituidas, separadas, adoptantes, el concepto de red recoge información relevante y permite nuevas intervenciones. El concepto de territorio es ahora uno y muchos, a la vez cercano y muy alejado.

Cuando se trabaja con el concepto de red, es imprescindible tomar decisiones, hay que elegir qué partes de la red activar en según qué momentos. Ya no se requiere una intervención necesariamente directa del sujeto afectado sino que modificando algunos miembros de su red, el mapa relacional que le envuelve, puede generar movimientos suficientes para una vida más saludable.

La red permite la identidad, la presencia del otro, sin la subversión del otro. La red no disminuye el factor individual por el contrario, el individuo es el motor de sus propias relaciones, algunas conectadas entre sí y otras en absoluto desconocimiento pero generativos de cambio. La red también hace referencia, aún lejana, a la plaza del pueblo a algún lugar, ahora simbólico, en donde reunirse y compartir, reconociéndose en otros semejantes y diferentes. La red flexibiliza los conceptos de inclusión/exclusión. La red plantea la cuestión de la pertenencia, sin obviar la socialización, como tal fomenta la



inclusión, permitiendo generar espacios comunes y espacios de libertad. Es una cuestión de inclusión/exclusión.

Las redes de apoyo son las que se movilizan cuando hay una acción conflictiva: los movimientos de las mujeres frente a los malos tratos, las asociaciones de personas reclusas frente a la posibilidad de desaparición de los permisos penitenciarios o los aislamientos abusivos, las asociaciones de apoyo a personas con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, etc. La red es un concepto económico, está en movimiento permanente, favoreciendo a los actores la posibilidad de dedicarse a numerosas otras actividades. La ventaja de la red es que se persigue un resultado, posible y concreto, no se persiguen culpables. La red no es una asociación, no es un grupo. En términos actuales sería una coordinadora o una plataforma, siempre provisional, activada frente a temas concretos.

En este sentido, la red y el trabajo social traban buenas conexiones, desde la ambigüedad y las debilidades que les envuelven. El trabajo social se maneja bien en la ambigüedad y en la incertidumbre, es buena parte de su profesión (Méndez-Bonito, 1996) a la vez que mantiene la concreción del momento y de la situación. La debilidad puede ser útil a la manera del junco que si bien se dobla en la tormenta no se desarraiga, como el roble, cuya fortaleza, aun siendo mucha, pierde ante la inmensidad de una crisis imprevista. Encontramos también, como en el concepto de red, una ventaja y una limitación.

La mayor dificultad es que la red es, por definición, ambigua y presenta conflictos de lealtad entre los diferentes miembros. Es posible que los miembros más cercanos de una red determinada puedan entenderse en una tarea concreta y un objetivo específico, pero no en otros. Los actores más alejados quizá ni tan siquiera tengan conocimiento de los actores más unidos entre sí. Es importante concretar qué se quiere encontrar cuando se trabaja con redes y cuales son sus ventajas concretas sobre una perspectiva diferente.

A la vez, intervenir sobre la red presenta confusiones entre alianzas y coaliciones no necesariamente saludables: dos o más personas pueden unirse para vengarse de un tercero. La venganza es un sentimiento tan generador de acción como la ayuda. Las habilidades para moverse en una red remiten a las habilidades aprendidas en el seno de la familia para moverse en un espacio simbólico siempre incierto. En la red se encuentran los amigos y los enemigos.



Sobre el sistema de protección social a la infancia y adolescencia

Conocido todo el proceso metodológico de la intervención social, que proponemos, nos quedará analizar cuales son las respuestas institucionales, con que recursos podemos contar en nuestro entorno para actuar desde nuestras estrategias. En este sentido, las dimensiones de los servicios o programas del sistema de protección de menores deben cumplir dos principios básicos: el de la prevención y el de la especialización, ya que las intervenciones sociales de atención primaria quedan en el ámbito de las medidas de apoyo a nivel municipal exclusivamente.

Así, en el nivel de especialización, podemos encontrarnos con *servicios de orientación y mediación familiar*, que tratan de dar respuestas a los conflictos familiares a nivel de pareja o de relaciones padres-hijos. El proceso metodológico expresado en el apartado anterior es el que utilizamos en este tipo de servicios, para resolver las situaciones de riesgo y continuar con el seguimiento necesario del caso que nos preocupa y ocupa.

Como respuesta innovadora antes las necesidades de los menores que han sufrido una pérdida del vínculo afectivo, contaremos con un recurso especializado denominado *Punto de encuentro*, que tiene como finalidad ayudar a los menores a superar las situaciones que han motivado la pérdida o han generado una ruptura familiar. Las situaciones tratadas van desde las visitas familiares (Bueno Abad y Pérez Cosín, 1999) por varios motivos: separaciones de los padres, deterioro de la relación entre familia biológica y familia acogedora, regulación de las visitas por orden judicial, y la formación de las familias en cuanto a las habilidades necesarias para la atención de sus hijos.

Si después de las intervenciones sociales generales y especializadas, que hemos descrito no conseguimos garantizar el bienestar del menor, el sistema de protección de menores pone en marcha un protocolo competencia de las entidades públicas responsables supervisado por la Fiscalía de Menores del Tribunal Superior de Justicia correspondiente, quienes inician a instancia de los interesados en situación de extrema gravedad un expediente o unas diligencias previas, que tiene como resultado la investigación evaluativa sobre la situación de riesgo del menor, y la posible aplicación de una medida de protección, que generalmente es, la tutela automática o ex lege.

Con posterioridad, se decidirá de que forma y manera se garantizan los derechos del menor, en el periodo lo más breve posible, procurando el retorno a la familia de origen, en la medida de lo posible, y con prioridad frente a cualquier otra forma de guarda.



Referencias bibliográficas

- Aliena, R. y Fombuena, J. (2004). "Pobresa i xarxa social", pp.: 38-54, *Quaderns d'Educació Permanent*, Diputació de Valencia, Valencia.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal?. Historia del amor maternal: siglos XVII al XX*. Paidós. Barcelona.
- Boszormenyi-Nagy, I. y Spark, G. (1983). *Lealtades invisibles*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Boszormenyi-Nagy, I. y Krasner, B. (1986). *Between give and take*. Brunner/Mazel. New York.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1967). "Modos de relación y significados", pp.79-95, en Boszormenyi-Nagy, I. Y Zuk, G.H. (comp.). *Family Therapy and Disturbed Families*, Science and Behavior books, Inc. California. (Edición en español, *Terapia familiar y familias en conflicto*. (1985). Fondo de cultura Económica, México.)
- Bueno, A. (1996). *Intervención social con menores. Fundamentos y programas de la Comunidad Valenciana*. Publicaciones de la Universidad de Alicante y Fundación Cultural de la Caja de Ahorros del Mediterráneo. Alicante.
- Bueno Abad, J. R. y Pérez Cosín, J. V. (1998). "Socialización e inadaptación: una aproximación teórica a la juventud inadaptada", pp: 49-70, en Gómez, L. y Jódar, F. (comp.). *Sobre la inadaptación*. Ed. Gómez Coll. Burjassot (Valencia).
- Bueno Abad, J. R. y Pérez Cosín, J. V. (1999). "Acogimiento familiar. Estudio de las interacciones ante las visitas familiares", en *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 7, 135-158.
- Cyrulnik, B. (1993). *Les Nourritures affectives*. Editions Odile Jacob. Paris.
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del trabajo social. Ética y metodología*, Universitat de Valencia - Nau Llibres, Valencia.
- Deslauriers, J. P. y Pérez Cosín, J. V. (2004). "El reto del conocimiento en la práctica del trabajo social", en *Cuadernos de Trabajo Social – CTS*, 17, 195-210.
- Fombuena, J. (2003). "Redes Sociales", pp. 409-420, en Ariño, A. (Ed), *Diccionario de la Solidaridad* (I). Bancaixa - Tirant Lo Blanch. Valencia.
- Freud, S. (1914). *Introducción al Narcisismo*. vol. 14. Amorrortu. Buenos Aires.
- Garrido, V. y López, M. J. (1997). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Ed. Tirant Lo Blanch. Valencia.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos. Barcelona.
- Hoffman, M.L. (1992). "La contribución de la empatía a la justicia y al juicio moral", en Eisenberg, N. Y Strayer, J. *La empatía y su desarrollo*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Ituarte, A. (1992). *Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico*. Siglo XXI. Madrid.
- Kazdin, A. E. y Buela, G. (1994). *Conducta antisocial, Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Pirámide. Madrid.
- Mendez-Bonito, P. (1996). "El trabajo social en sociedades complejas en el contexto de una modernidad en crisis", en VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo social y Asistentes sociales. Sevilla. 1996.



Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B., Rosman, B. y Schumer, F. (1967). *Families of the slums. An exploration of their Structure and Treatment*. Basic books. New York.

Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Gedisa. Barcelona.

Neuburger, R. (1984). *L'autre demande*. ESF. Paris.

Neuburger, R. (1995). *Le Mythe familial*. ESF. Paris. (Edición en español, *La familia dolorosa*. (1997). Herder. Barcelona.)

Pérez Cosín, J. V. y Castillo, C. (2007). "El punto de encuentro familiar (PEF). Entre la polivalencia y la diversidad", *Servicios Sociales y Política Social*, 78, pp. 79-102.

Pérez Cosín, J. V. y Uceda, F. X. (2009). "Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos", *Servicios Sociales y Política Social*, 87, pp. 71-92.

Rousseau, J-J. (1990). *Emilio o de la educación*. Edad. Madrid.

Selvini Palazzoli, M. et al. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia*. Paidós. Barcelona.

VV. AA. (2002). *DSM- IV-TR. Criterios diagnósticos*. Masson. Barcelona.

Watzlawick, P y otros (1989) *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona.

Zamanillo, T. (1987). "Reflexiones sobre el método en trabajo social", en *Documentación social*, 69, pp.69-86.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



Un anacronismo paradójico: la moratoria psicosocial.

Dr. Jose Vte. Esteve¹⁰
Universidad de Valencia

“La juventud es un defecto que se corrige con el tiempo” (Enrique Jardiel Poncela)

Introducción

Los adultos tendemos a pensar que los adolescentes son personas que están socializándose, en formación e incompletas, por lo que podemos aplicar sobre ellos una moratoria psicosocial, que les permite experimentar, manejar riesgos y equivocarse. Pero, paradójicamente, la moratoria actúa también bloqueando su acceso a los centros de poder social y decisión y contribuye a categorizar a los jóvenes como inmaduros, lo que ofrece una coartada teórica para justificar la exclusión. Sin embargo, en los tiempos de la incertidumbre y el cambio acelerado, en los que la formación se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, dada la superior adaptación de la juventud al cambio tecnológico, los conceptos de socialización, adolescencia y moratoria necesitan ser revisados.

Reflexionamos sobre dicha revisión y proponemos un cambio conceptual que deje de entender a la juventud como problemática al pensarlos como seres completos y, por lo tanto, agentes sociales de pleno derecho y protagonistas de sus propias vidas.

El cambio acelerado

En estos tiempos, la alta velocidad y la incertidumbre se han apoderado de la Historia (Morin, Bocchi y Cerrutti, 1991). El mundo conocido está cambiando radical y aceleradamente afectando a estratos muy profundos de la economía, la organización social, la política, el conocimiento científico y tecnológico, las relaciones interpersonales... La magnitud, amplitud, profundidad y trascendencia de estos cambios implican un incremento de la complejidad cuya comprensión exige “rupturas de paradigma” que afectan al modo de ver, interpretar y comprender la realidad y, obviamente, dificultan la predicción y anticipación al futuro sobre el que los seres humanos solemos proyectar visiones y predicciones poco fiables (Mascarell, 2005).

Los cambios geopolíticos, económicos y sociales nos sumergen en un vasto océano de paradojas¹¹, contradicciones, complejidad y confusión que imposibilitan tomar distancia de los problemas y alteran los protocolos tradicionales de toma de decisiones, paralizando las iniciativas para afrontar los desafíos a medios y largo plazo de la

¹⁰Dr. Psicología. Profesor Prevención y Tratamiento de la Delincuencia. Universitat de Valencia.

¹¹ “Piensa globalmente y actúa localmente”.



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Humanidad (diálogo de culturas, guerras silenciosas, desastres naturales, crisis humanitarias, contaminación, lucha contra el cambio climático, contra el hambre...) o problemas más cercanos y domésticos en los que, en el fondo, nadie sabe qué está pasando pues de lo contrario ya tendríamos soluciones (violencia de género, fracaso escolar, delincuencia juvenil...). Se trata de un nuevo mundo fluido con dinámicas turbulentas en las que los grupos humano, organizaciones e individuos deben readaptarse continuamente para minimizar los impactos negativos y aprovechar las nuevas ventajas competitivas, evitando la obsolescencia o la exclusión.

Los cambios científicos y tecnológicos (biotecnología, microelectrónica, informática, robótica, comunicaciones...) modifican profunda y decisivamente el modo en que se producen, comercializan y consumen bienes y servicios, y altera las propias matrices de interacción entre las personas (mundos virtuales, ciberespacio...), convirtiendo las instituciones tradicionales en anacronismos (trabajo para toda la vida, carrera profesional, familia nuclear, nuevas formas de organización familiar, familias reconstituidas...).

De hecho, Krauskopf (2004) considera que la globalización y la modernidad determinan la aparición de nuevas subjetividades, y que el alargamiento de la vida y el cambio acelerado rompen la tradicional secuencia del ciclo vital (infancia - adolescencia - madurez - vejez). Vivir en el cambio acelerado implica redefinir los tradicionales roles adultos y exige repensar qué es ser un ciudadano integrado y útil a la sociedad.

Cuando el mundo y sus esencias eran inmutables, los científicos sociales desarrollaron conceptos y constructos teóricos estables y de una gran solidez teórica que han llegado hasta nosotros. Uno de los principales grandes constructos unificadores (porque permiten explicarlo "todo") es la socialización.

La socialización es un proceso interactivo mediante el que se transmiten los contenidos culturales de un grupo social, que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos (Arnett, 1995). Este proceso facilita la consecución de tres objetivos generales de gran importancia tanto para el socializando como para la sociedad que le culturiza (Musitu y García, 2001), ya que si se alcanzan se asegura una correcta integración en la sociedad:

El control del impulso y la capacidad de autorregulación se adquieren desde el nacimiento (Wrong, 1994) y, fundamentalmente, en la infancia y adolescencia (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Hernstein, 1985), aunque sigue actualizándose en el periodo adulto (Gottfredson y Hirschi, 1990).



La preparación y ejecución de rol, incluyendo roles ocupacionales, roles de género y roles en las instituciones como el matrimonio y la paternidad.

El cultivo de fuentes de significado: lo que tiene que ser valorado, lo que es importante. El por qué y para qué se tiene que vivir (o morir).

En la socialización no hay un receptor pasivo que recibe una “programación cultural” (Guiddens, 1998), sino que se trata de un proceso de mutualidad (Schaffer, 1984) en el que el niño es un sujeto activo que impone orden en sus propias experiencias y que establece interdependencias e intercambios con sus padres y con el medio social, que le permiten, mediante una negociación constante basada en la exploración y la estimulación mutua, desarrollar maneras de pensar, sentir y actuar esenciales para su participación eficaz en la sociedad (Vander Zandem, 1986).

Así, las dinámicas interactivas del proceso de socialización se extienden a lo largo de todo el ciclo vital posibilitando que el sujeto interiorice las pautas del entorno socio-cultural (enculturación) y afirme su identidad personal (personalización) bajo la influencia de unas agencias socializadoras más o menos institucionalizadas (familia, vecindario, comunidad, grupo de iguales, escuela, medios de comunicación...).

Desde el nacimiento, el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona consciente de sí misma, con conocimientos y diestra en las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido (Guiddens, 1998). Cuando este proceso finaliza adecuadamente, tenemos ciudadanos integrados y útiles a la sociedad, mientras que una socialización deficiente explica la exclusión, la marginación, los fracasos individuales o colectivos, los trastornos de la personalidad y, especialmente, los comportamientos asociales, disociales y antisociales.

La adolescencia y la moratoria psicosocial

Una fase de especial importancia en la socialización y en el ciclo del desarrollo vital es la adolescencia. Por eso, toda la academia y otras instituciones sociales le prestamos gran atención y la diseccionamos intensamente.

Freud (1958) afirmaba que la adolescencia era una etapa vital que entrañaba grandes riesgos y graves conflictos y trastornos y en la que el adolescente trataba de romper su dependencia infantil para desarrollar una identidad adulta independiente. Así (al ser definida por nosotros, los adultos), el pensamiento institucionalizado y el saber común considera que la adolescencia es un periodo tormentoso y lleno de tensiones, agotador,



de crisis de identidad y que está repleto de trastornos emocionales, de alienación psicológica y de enfrentamiento y conflicto con los padres (ver en Esteve, 2004).

Por otra parte, en este periodo aparecen conductas antisociales, e incluso hechos delictivos, muy visibles para la sociedad¹². Así, nuestras actitudes hacia los adolescentes suelen estar sesgadas al considerarlos como “personas a medio hacer”, llenas de incongruencias, contradicciones y paradojas, capaces de causar daños y, en consecuencia, “peligrosas”.

La adolescencia es entendida como una etapa de transición entre la infancia y la madurez. Se trataría de un periodo crítico o sensible, en la que el adolescente debe afrontar retos y tareas y asumir compromisos que le ayuden a construir su identidad personal y a integrarse definitivamente en su grupo. En ella, los chicos y chicas deben formarse y adquirir los valores, competencias, conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para convertirse en adultos productivos, útiles y bien integrados socialmente.

Por tratarse de un largo camino hacia la integración total en su medio, el socializando va mejorando su ajuste a lo largo del tiempo mediante aprendizajes, experiencias y tentativas de ensayo y error que le permiten ver dónde están sus límites personales y cuál es el alcance de las reglas y normas sociales. Consecuentemente, como nuestras sociedades entienden que se trata de un proceso de transición, solemos aplicar una “moratoria psicosocial” mientras los jóvenes finalizan su formación y aprendizaje, entrenan su integración, establecen su potencial de desarrollo, estabilizan sus procesos caóticos emocionales, avanzan en el aprendizaje social y perfilan su identidad personal.

El concepto de “moratoria psicosocial” fue sugerido por Erikson (1974), que desarrolló el concepto a partir de una secuencia normalizada de eventos sociales que ocurren en las clases medias¹³, para categorizar ese periodo en el que los adolescentes y jóvenes experimentan oportunidades mediante ensayo y error y someten a prueba intereses y roles personales y sociales, por lo que su responsabilidad y rendición de cuentas debe ser limitada. Para Erikson, en el transcurso de la adolescencia, los individuos tienen la oportunidad de ensayar, vivenciar, sondear, probar, entrenarse y, en definitiva, disponen

¹² Se produce un lento aumento de las conductas antisociales a partir de los 10 años y un brusco descenso posterior (Oliva, 2004)

¹³ De hecho, se trata de una generalización realizada sobre una imaginaria homogeneidad social oficial que obvia factores tan relevantes a la praxis como el estrato económico, las diferencias de género, la cultura, la étnia, el entorno rural-urbano, las posibilidades de empleo, las necesidades de mano de obra, la estructura familiar,...



de la oportunidad de obtener las herramientas que les posibilitarán comprender en qué consiste el mundo en que viven.

Así pues, la adolescencia podría ser entendida como un periodo de experimentación con ideas y conductas necesarias para la construcción de la identidad y la autonomía personal, a lo largo del cual *“los adolescentes van asumiendo paulatinamente obligaciones y compromisos adultos, y la prórroga les permite experimentar roles diferentes, tanto en la realidad como en la fantasía”* Caffarellio (2008):

El concepto de moratoria y sus implicaciones sobre las responsabilidades exigibles a los jóvenes, aparentemente, resulta muy atractivo, ya que posibilita y hace efectivo el derecho asertivo personal a equivocarse y permite generar segundas oportunidades ante multiplicidad de transgresiones. La moratoria psicosocial se convierte, consecuentemente, en una poderosa arma conceptual contra las etiquetas y la estigmatización de individuos y grupos.

Pero esta moratoria no es el resultado de un conocimiento ancestral de nuestra sociedad o de la adopción de unos principios filosóficos o educativos. En este mundo paradójico, la moratoria ofrece un trasfondo más oscuro al servir de justificación para excluir a los jóvenes de las cuestiones “realmente importantes”: La coartada necesaria es pensar (idear) que los jóvenes son inmaduros e inexpertos, por lo que la adolescencia debe ser una fase preparatoria para el futuro: *“Los jóvenes son entendidos como los adultos del mañana, definidos por los adultos de hoy”* (Krauskopf, 2004:29).

Por encontrarse en un periodo formativo y de transición necesaria, los adolescentes son considerados como “adultos incompletos”. Esto permite entenderlos como “inmaduros” e incapaces de acción y de tomar decisiones acertadas, por lo que hay que alejarlos de las decisiones importantes. Por eso sus aportaciones se invisibilizan y no se valoran en su dimensión real y, simultáneamente, si su comportamiento altera el orden social y la tranquilidad ciudadana, entonces, se hará muy visible mediáticamente. Así pues, cualquier cosa que hagan los jóvenes contribuye a su estigmatización.

De este modo, realmente, la moratoria psicosocial se traduce en un bloqueo o retraso en el acceso a la estructura ocupacional¹⁴, por una marginación en la toma de decisiones,

¹⁴ Es fascinantemente paradójico que, si tiene suerte, un joven Licenciado consiga un contrato en prácticas? En la era de la I+D+i, ¿debe “practicar” un Licenciado ducho en los últimos avances teóricos y conocedor de las técnicas y tecnologías más innovadoras?



por una negación de la responsabilidad y por una exclusión de las responsabilidades adultas.

Cada sociedad define a sus jóvenes en función de sus propios parámetros culturales, sociales, económicos y políticos, por lo que queda excluida una sola definición sobre la adolescencia¹⁵ – hay adolescencias que duran una tarde (rito iniciático) y en otras el “joven” con 45 años todavía vive en casa de sus padres -. Ser adulto se consigue con la “toma de posesión” de las funciones sociales adultas: independencia, capacidad de autogestión y desempeño de roles adultos (trabajo, familia, ocio, crianza, vivienda...).

Desde que Berger y Luckman (1968) nos hablaron de la construcción social de la realidad, podemos aceptar que la realidad cotidiana es una construcción intersubjetiva y compartida, lo que implica procesos de interacción y comunicación. Esta realidad compartida se expresa como un mundo dado, naturalizado, en el que “*así son las cosas*”. Esa realidad compartida se sostiene sobre nociones y categorías que definen a las personas y las mantienen en un determinado lugar social, que implica un acceso diferenciado a la toma de decisiones, a la autonomía y a la posibilidad de desarrollo (Alpizar y Bernal, 2003).

Los jóvenes y adolescentes no escapan a estas categorizaciones y a los discursos y prácticas vinculadas al modo en que son “entendidos” y “explicados”. En la categoría adolescente se incluyen las significaciones, valores y atribuciones que se hacen a este grupo, y, así, se convierte en conocimiento compartido, naturalizado y común, que mediatiza el modo en que se establecen los dispositivos de control a aplicar sobre los jóvenes y el lugar que éstos ocupan en las redes y relaciones de poder social (Bonder, 1999). Estas categorizaciones han encontrado un buen respaldo en las agendas de investigación biopsicosocial que certifica que, efectivamente, así son las cosas.

Así, Chambers, Taylor y Potenza (2003) han señalado la especial sensibilidad que durante la adolescencia tienen los circuitos neurobiológicos relacionados con los sistemas de recompensa y relacionan dicha sensibilidad con el consumo de drogas y otras dependencias.

Por su lado, Elkind (1967) explicaba la inmadurez cognitiva o egocentrismo adolescente a partir del concepto de “*fábula personal*”, que es la tendencia adolescente a imaginarse

¹⁵ Liebel (1992) avisaba que en aquellas sociedades con baja esperanza de vida, las personas atraviesan fugaz y rápidamente los diferentes periodos y son relevados con mayor rapidez por las generaciones posteriores. Incluso en algunas culturas indígenas se salta de la infancia a la madurez tras un breve ritual iniciático.

invulnerable y pensarse como un ser único e irrepetible, por lo que las normas y reglas a las que debe someterse son distintas a las del resto de las personas, lo que explicaría su temeridad. Consecuentemente bajo esta lógica, sus decisiones presentarán sesgos y errores en sus percepciones del riesgo (Arnett, 1992) y una mayor implicación en conductas peligrosas (Ball, 1995; Greene, Krcmar, Walters, Rubin y Hale, 2000). Paralelamente, algunos autores (Bradley y Wildman, 2002; Jessor, 1998; Zuckerman, 1990) asocian las conductas de riesgo a una personalidad que busca sensaciones y experiencias novedosas e intensas.

Apter (1992) integró ambas variables (cognitiva y de personalidad) en un modelo que tiene en cuenta la percepción del sujeto de encontrarse a salvo de sufrir daños. Así, desarrolla el concepto de “marco protector” que depende de las evaluaciones que el sujeto hace del entorno. De este modo, una misma situación de riesgo puede ser interpretada por un sujeto como excitante, por lo que la buscará, o con ansiedad, por lo que la evitará.

Todos estos estudios contribuyen a perpetuar la estigmatización. El resultado siempre es el mismo: los jóvenes son inmaduros y peligrosos, por lo que es necesario protegerlos de sí mismos y protegernos de ellos. Concluir que las conductas adolescentes de riesgo son una amenaza social y que los jóvenes son un grupo “peligroso”, permite justificar intervenciones y aplicar estrategias de control altamente intrusivas y sofisticadas. Kelly (2000) señala entre ellas el uso generalizado de cámaras de videovigilancia en espacios públicos, modificaciones legales, “leyes marciales” aplicadas exclusivamente a los jóvenes, chips y otros artefactos de teledetección para jóvenes antisociales...

Con estas percepciones sobre la adolescencia y la atención focalizada en las conductas transgresoras juveniles, se llega a un estado de “alarma social” que exige leyes penales específicas, que se mueve según los impulsos de la opinión pública y la opinión publicada, que distorsiona el equilibrio entre falta y sanción, que rompe la simetría y proporcionalidad entre sanciones, y que posibilita que se resquebraje el sistema esencial de principios y valores democráticos al abrir debates públicos que exigen el incremento de las penas, su cumplimiento íntegro o figuras similares y más extremas, negando derechos a presuntos y condenados, realizando juicios paralelos, y estigmatizando e interfiriendo en su inserción y evolución a ciudadanos útiles.

Considerar que la juventud y la adolescencia son una especie de “enfermedad” que el tiempo cura, además de ocultar prejuicios y estereotipos, delimita nuestras intervenciones



preventivas que quedan reducidas a una propuesta o modelo típico de taller mecánico (-“*es el carburador*”) o médico (problema, diagnóstico, tratamiento). Así, la mayor parte de los programas preventivos se centran en un problema específico (fracaso escolar, embarazo adolescente, educación sexual, prevención consumo de drogas / alcohol, violencia juvenil, delincuencia...), lo que demuestra el escaso alcance de dichos programas preventivos y la simplificada visión institucional que tenemos de nuestros jóvenes.

En un tiempo académico, en la época de la identificación de los factores de riesgo heredados de la epidemiología y del estudio de las carreras delictivas, la “*avería*” se detectaba en las condiciones socioeconómicas y en la marginación. Pero entonces aparecieron los factores protectores (Garrido y López, 1995) y los extraños conceptos de invulnerabilidad y resiliencia (Löser, Bliesener y Köfersl, 1989) con los que se podía responder a la cuestión de por qué algunos sujetos, a pesar de encontrarse expuestos a numerosos riesgos, no desarrollaban conductas delictivas (Rutter, 1985), y la respuesta la hallaban en la inteligencia del sujeto y en las variables familiares (Buelga y Lila, 1999; Luthar y Zigler, 1991).

La familia, eje central de la socialización primaria, acumulaba nuevas responsabilidades y se constataba que los hogares con altos niveles de desestructuración familiar por separación o divorcio son especialmente criminógenos (Torrente y Rodríguez, 2004) o que los padres de jóvenes con problemas de conducta antisocial suelen mantener con sus hijos una relación de rechazo, falta de afecto y escaso apoyo emocional (Henggeler, 1989) y su comunicación es negativa con menor frecuencia de alabanzas y elogios y cargada con mayor agresividad (Spillane-Grieco, 2000).

Pero resulta, nuevamente curioso (paradójico) que muchas conductas antisociales sean protagonizadas por adolescentes de familias bien estructuradas y buena posición socioeconómica¹⁶. Aquí puede ayudarnos el estudio de los estilos de socialización familiar (Esteve, 2004; Musitu y García, 2004; Buelga y Lila, 1999).

Sin embargo, seguimos anclados en una visión “*mecánica*” de la adolescencia y sus “*averías*” y son muy escasos los estudios que se ocupan del desarrollo positivo en la adolescencia y de las experiencias que lo promueven (Larson, 2000; Rich, 2003), en especial si consideramos que el comportamiento antisocial es altamente heterogéneo y

¹⁶ “*Pijoborroka*” (El País, 07/09/2009)

http://www.elpais.com/articulo/madrid/Asalto/comisaria/Pozuelo/elpepiespmad/20090907elpmad_2/Tes



tiene múltiples manifestaciones, con diferentes factores de riesgo y protectores asociados a cada una de ellas.

Una contribución esencial ha sido la hecha por Bloom (1998) que propone, con gran impacto teórico, especialmente en las mentes críticas, pero con escaso refrendo en la praxis preventiva, el concepto de *juvenile rightency* que se opondría al de delincuencia juvenil. La *Rightency*, la “acción recta”, no se refiere exclusivamente a la ausencia de conductas antisociales o conductas negativas y transgresoras, sino que tiene un poderoso componente prosocial sistémico, en el que se entrelazan prevención, protección y promoción de tal modo que cada una de estas áreas de intervención afecta y es afectada por el resto (Bloom, 1996). Con Bloom, el sesgo del “adulto incompleto” se va diluyendo y se puede pensar ya en otra adolescencia.

Afortunadamente, van apareciendo estudios e investigaciones que muestran que la adolescencia es una fase adaptativa del crecimiento, en la que se produce una aceleración del desarrollo, con estabilidad emocional y armonía intergeneracional. Si lo deseamos, podemos entender la adolescencia como un periodo prometedor plagado de desafíos y oportunidades, en el que se van adquiriendo nuevas y significativas dimensiones y se alcanza una mayor autonomía creativa mediante la abstracción y la puesta a prueba de hipótesis sobre el mundo y sobre la propia identidad personal (Alves, 1995).

El adolescente “normal” se enfrenta a ese periodo vital con pocos trastornos graves y con escasos comportamientos de alto riesgo. Desarrolla su propia identidad, las relaciones con sus padres evolucionan hacia la independencia y consolida nuevas destrezas, competencias y habilidades sociales que le proporcionan lazos interpersonales, asientan su identidad y le ayudan a completar la transición desde la niñez a la etapa adulta (Esteve, 2004).

Entendida así la adolescencia, incluso las trasgresiones, el riesgo y las conductas abiertamente antisociales pueden entenderse como intentos exploratorios de autoafirmación que forman parte del crecimiento y del desarrollo normal del joven, que le llevará a ser un adulto autónomo y útil a la sociedad.

Gardner (1993), contradiciendo a autores como Elkind (1967), Arnett (1992) o Greene *et al.* (2000), defiende que el hecho de que el adolescente asuma riesgos no es el resultado de un razonamiento sesgado, sino que realmente es un comportamiento adaptativo mediante el cual, el adolescente, consigue gratificaciones seguras e inmediatas en un



entorno y un futuro inciertos. Por lo tanto, cuanto más inciertas y negativas sean las expectativas de futuro del joven, mayor será su conducta riesgosa.

Con un futuro incierto y un presente excluyente, altamente competitivo, y que no reconoce su cualidad ciudadana ni su responsabilidad en su propio proyecto personal, el joven puede encontrar en la trasgresión social y en la violencia una vía expresiva y un modo alternativo de conseguir poder (una especie perversa de *empowerment*).

En numerosas ocasiones, los comportamientos “desviados” constituyen una especie de “rito iniciático” en el que el hecho punible se convierte en un desafío que permite al adolescente demostrar que ha crecido, que es independiente de los adultos (Swaw, 2001) y que es capaz de manejar riesgos. Además, este tipo de conductas disruptivas proporcionan a los jóvenes la oportunidad de someter a prueba y desarrollar (entrenar y ejercitar) sentimientos sociales como la culpa, la vergüenza o la solidaridad. De este modo, el comportamiento antisocial hace posible que el joven se ubique en su entorno social y someta a prueba su propio desarrollo moral.

Para Jessor (1998), los comportamientos problemáticos adolescentes actúan como indicadores de la transición hacia la madurez. Algunos estudios longitudinales (Baumrind, 1987; Shelder y Block, 1990) muestran la asociación existente entre un mejor ajuste psicológico en la adultez y conductas adolescentes transgresoras pero de bajo riesgo (por ejemplo, consumo moderado de drogas). Oliva (2004), incluso propone que las conductas adolescentes timoratas y excesivamente precavidas conllevan desarrollos deficitarios en el logro de la identidad personal, la creatividad, la iniciativa, la tolerancia al estrés o las estrategias de afrontamiento.

El riesgo, entonces se convierte en una oportunidad y en necesidad para el desarrollo y el crecimiento personal (Lightfoot, 1997). Los adolescentes encuentran oportunidades (y si no las encuentran, las crean) para tomar el control de su existencia y reenfocar situaciones de tal modo que puedan someter a prueba sus propias fortalezas y debilidades y las condiciones y normas del entorno.

Conclusiones

Las condiciones socioeconómicas y productivas de las sociedades avanzadas necesitan ciudadanos flexibles y capaces de adaptarse al cambio permanente y trabajadores en un proceso continuo de formación que les posibilite reciclar y actualizar sus competencias profesionales. La formación extendida a lo largo de todo el ciclo vital impide pensar en un periodo discreto de preparación para el correcto desempeño de los roles adultos y, en



consecuencia, difumina los límites entre adolescencia y la etapa adulta y deja en el aire el concepto de moratoria psicosocial aplicado a los adolescentes. En nuestras sociedades tecnológicas, los jóvenes son maestros en lo digital y en el dominio de las nuevas tecnologías, mientras que los adultos, generalmente, nos adaptamos como podemos a ellas. La brecha digital tiende a dejar a los adultos en una zona de analfabetismo tecnológico, mientras proyecta a los jóvenes hacia el futuro.

En esta nueva realidad, en este mundo incierto, turbulento y de alta tecnología, el consenso académico y social sobre el proceso de socialización y sobre la adolescencia y sus límites ya no puede sostenerse al extenderse ésta hacia la niñez y no alcanzar nunca su final.

El cambio tecnológico altera las relaciones de poder familiar, escolar y social. Los jóvenes crecen en un entorno cibernético y dominan las nuevas tecnologías, mientras que los adultos van cayendo de la realidad I+D+i. La primera consecuencia de este cambio es que los adolescentes saben cosas útiles y necesarias para la supervivencia y el desarrollo de roles laborales y sociales que los adultos desconocen. La segunda consecuencia es que la subjetividad adolescente, su identidad, tiene componentes cualitativamente distintos que nos impiden pensarlos adecuadamente¹⁷.

Cuando el mundo era pétreo, el joven alcanzaba el estatus de adulto cuando se casaba, formaba una familia, trabajaba y participaba formalmente en la vida política y comunitaria. En un mundo fluido de alta velocidad, estos eventos vitales han perdido su linealidad y se ha roto la cadena de secuencias normativas.

Ahora, el futuro pensado por los adultos ha dejado de ser el eje vertebrador de la existencia y ha sido sustituido por la intensidad de un presente inestable en el que las redes tradicionales de socialización primaria y secundaria, especialmente la familia y la escuela, han perdido parte de su poder estructurante de la identidad personal del joven y conviven y compiten con otras rutas, medios y discursos para la elaboración de dicha identidad personal y social. Cada vez el progreso evolutivo es menos lineal y, de este modo, el concepto de "moratoria psicosocial", propuesto por Erikson (1974), queda obsoleto.

¹⁷ Tras más de 50 años de televisión y más de 100 de cine, la comunidad científica sigue sin poder responder a preguntas básicas como si los medios influyen sobre la identidad del joven y en su comportamiento y cómo lo hace, si lo hace. Estando así el estado de la cuestión, parece muy lejano el momento en que podamos preguntar (digo preguntar y no responder) por la influencia y efectos de las redes sociales virtuales, del ciberespacio, de la realidad virtual, del acceso libre a la información mediante buscadores....



Revelada la estratagema adulta de la moratoria psicosocial y advertidos de nuestra condescendencia al aproximarnos a los jóvenes, ya no es posible exigirles cada vez más en el cumplimiento de responsabilidades supuestamente adultas (incluida la edad penal) y, simultáneamente, constreñir su crecimiento, bloquear su acceso a la toma de decisiones relevantes, negarles el ejercicio de la responsabilidad y dosificar sus oportunidades vitales.

Necesitamos un nuevo marco teórico y una nueva praxis que superen las limitaciones de nuestra tradicional visión institucional que se operacionaliza en el diseño e implementación programas preventivos de alcance muy limitado (fracaso escolar, drogas, sexo...).

Los jóvenes, todos los jóvenes, necesitan una respuesta global, multidimensional y sistémica que:

Entrelace prevención, protección y promoción,

Acepte que la adolescencia es simplemente una construcción cultural,

Ubique a los adolescentes en su contexto social, económico, tecnológico y cultural,

Combata categorizaciones y estereotipos negativos,

Abandone mitos y prejuicios (positivos y negativos) sobre los jóvenes,

Asuma que los jóvenes son personas que se están construyendo permanentemente (como los adultos),

En esa construcción permanente no hay un estado final de gran sabiduría y madurez que habilita para decidir,

La supervivencia en las sociedades del cambio acelerado altamente tecnificadas exige un reciclaje y un aprendizaje continuo, y sin él se cae en la obsolescencia o en la exclusión.

Atienda a las desigualdades de poder y ofrezca a los jóvenes oportunidades para pilotar sus propias vidas,

Abandone el modelo médico o “mecánico” (problema-diagnóstico-tratamiento),

Diversifique y posibilite diferentes vías de expresión,

Mejore las condiciones de acceso juvenil a la toma de decisiones adultas,



Posibilite su aproximación e integración en los centros de poder social,

Y, en definitiva, que les otorgue autonomía y responsabilidad y deje atrás planteamientos paradójicos que directamente conducen a la paralización, a la indecisión y a la exclusión.

Bibliografía:

Alpizar, L. y Bernal, M. (2003): La construcción social de las juventudes. *Última década*, 19, 105-123. (En línea)

<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362003000200008&script=sci_arttext&tlhg=es>

Alves, C.P. (1995): *Quem sou eu? O preçenso de identidade de uma jovem adolescente*. Sao Paulo: Cabral Editora Universitaria.

Apter, M.J. (1992): *The dangerous edge: the psychology of excitement*. Nueva York; The Free Press.

Arnett, J. (1992): Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.

Arnett, J. (1995): Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57,617-628.

Ball, S.A. (1995): The validity of an alternative five factors measure of personality in cocaine abusers. *Psychological Assessment*, 7, 148-154.

Baumrind, D. (1987): A developmental perspective on adolescent risk-taking behaviour in contemporary America. En W. Damon (Ed.), *New directions for child development: Adolescent health and social behaviour*. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 93-126).

Berger, P. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.

Bloom, M. (1996): Primary Prevention and Resilience: Changing Paradigms and Changing Lives. En Hampton, Jenkins y Gullotta (Eds.). *Preventing Violence in America. Issues in Children's and Families' Lives*. Thousand Oaks: Sage Publications (pp. 87-114).

Bloom, M. (1998): Preventing Juvenile Delinquency and Promoting Juvenile Rightency. En Gullotta, Adams y Montemayor (Eds.). *Delinquent Violent Youth. Theory and Interventions. Advances in Adolescent Development*. Thousand Oaks: Sage Publications. (pp. 256-308).

Bonder, G. (1999): La construcción de las mujeres jóvenes en la investigación social. *VI Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología.

Bradley, G. y Wildman, K. (2002): Psychosocial predictors of emerging adults' risk and reckless behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 253-265.

Buelga, S. y Lila, M.S. (1999): *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.

Caffarellio, C. (2008): *Tribus urbanas. Cazadores de identidad*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Chambers, R.; Taylor, J. y Potenza, M. (2003): Developmental Neurocircuitry of Motivation in Adolescence: A Critical Period of Addiction Vulnerability. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1041-1052.



- Elkind, D. (1967): Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Erikson, E. (1974): *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteve, J.V. (2004): *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes* – Tesis doctoral - . Valencia: Universidad de Valencia.
- Freud, A. (1958): Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 16, 225-278.
- Gardner, W. (1993): A life-span rational-choice theory of risk-taking. En N. Bell y R.B. Bell (Eds.), *Adolescent risk taking*. Newbury Park: Sage (pp. 66-83).
- Garrido, V. y López, M.J. (1995): *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gottfredson, M.R. y Hirschi, T. (1990): *A general theory of crime*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Greene, K.; Krcmar, M.; Walters, L.H.; Rubin, D.L. y Hale, J.L. (2000): Targeting adolescent risk-taking behaviours: The contributions of egocentrism and sensation seeking. *Journal of Adolescence*, 23, 439-461.
- Guiddens, A. (1998): *Sociología* (3ª Ed. Revisada). Madrid: Alianza.
- Henggeler, S.W. (1989): *Delinquency in adolescence*. Newbury Park: Sage.
- Jessor, R. (1998): *News perspectives in adolescent risk behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, P. (2000): The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence*, 23, 463-470.
- Krauskopf, D. (2004): Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 21, 26-39.
- Larson, R. (2000): Toward a Psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Liebel, M. (1992): *Mala onda. La juventud popular en América Latina*. Managua: Ed. Nicarao.
- Lightfoot, C. (1997): *The culture of adolescent risk behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löser, F., Bliesener, T. y Köfersl, P. (1989): On the concept of "invulnerability": Evaluation and first results of the Bielefeld Project. Ern M. Brambring, F. Lösel y H. Skowronek (Eds.): *Children at risk: Assesment, longitudinal research, and intervention*. (pp. 186-219) Berlín: Walter de Gruyter & Co.
- Luthar, S.S. y Zigler, E. (1991): Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61. 6-22.
- Mascarell, F. (2005): *La cultura en la era de la incertidumbre*. Sociedad, cultura y ciudad. Barcelona: Roca Ed.
- Morin, E.; Bocchi, G. y Cerrutti, M. (1991): *Un nouveau Commencement*. Paris: Ed. du Seuil.
- Musitu, G. y García, F. (2001): *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA



- Musitu, G. y García, F. (2004): Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicotema*, 16, 297-302.
- Oliva, A. (2004): La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 115-122.
- Rich, G.J. (2003): The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 1-3.
- Rutter (1985): Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Schaffer, H.R. (1984): Parental control techniques in the context of socialization theory. En W. Doise y A. Palmonari (Eds.). *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shedler, J. y Block, J. (1990): Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal study. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Spillane-Grieco, E. (2000): From parent verbal abuse to teenage physical aggression? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 411-430.
- Swaw, M. (2001): *Invirtiendo en los jóvenes 12-18 años: enfoques internacionales para prevenir el crimen y la victimización*. Montreal: Centro Internacional para la Prevención del Crimen, CIPC.
- Torrente, G. y Rodríguez, A. (2004): Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 99-115.
- Vander Zandem, J.W. (1986): *Manual de psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilson, J:Q. y Hernstein, R.J. (1985): *Crime and human nature*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Wrong, D.H.(19904): *The problem of order: What unites and divides society*. Nueva York: Free Press.
- Zuckerman, M. (1990): The Psychophysiology if Sensation Seeking. *Journal of Personality*, 58, 313-345.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



Modelos de Familia y su influencia en el adolescente

Manuel Salinas¹⁸
Universitat de València

¿Porque trabajamos con jóvenes? ¿Porque nos interesa el mundo de los adolescentes? Cuando me hago estas preguntas, no me resulta fácil encontrar una respuesta propia satisfactoria, y quizás, una frase que encontré hace un tiempo de Robert Frost, se acerca bastante a la respuesta que siento podría contestar:

“Cuando yo era joven iba con los viejos para aprender el pasado. Ahora que soy viejo voy con los jóvenes para aprender el futuro...”

Robert Frost

Si tuviese que resumir mi trabajo en una frase, no podría encontrar una mejor que aquel proverbio hindú que dice:

“Trata a tu hijo como un príncipe durante cinco años, como un esclavo durante diez años y como un amigo después.”

Proverbio hindú

También, con la brillantez que le caracteriza, Oscar Wilde escribe: *“Con las mejores intenciones se obtienen, la mayoría de las veces, los peores efectos”*... Con la intención de garantizar a nuestros hijos una vida siempre mejor, alejada de frustraciones y dificultades., conseguimos convertirlos en jóvenes adultos inseguros e incapaces de asumir responsabilidades con plena autonomía.

Si algo puede definir y caracterizar a un adolescente es la de que es una persona inmersa en el proceso de construcción de su personalidad. Ese proceso está orientado hacia el logro de la madurez en tres aspectos:

Autonomía – Como capacidad de manejarse por el mismo

Valores – como pilares fundamentales con los que dirigirse en la vida

Vínculos – como el modo de relacionarse, sanamente, con los otros.

¿Y cómo se transmite todo esto?

El vehículo de transmisión de estos elementos – AUTONOMIA, VALORES Y VÍNCULOS - es el modelo familiar o modelo educativo familiar.

Los modelos educativos familiares, son algo vivo y en constante evolución, dependen de diversos factores, siendo los más relevantes, la cultura y la época... ¿Que quiere decir

¹⁸ Profesor Asociado. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universitat de València.
Manuel.Salinas@uv.es



con esto? Que los modelos educativos actuales son diferentes a los de hace unos años (y diferentes también a los de dentro de un tiempo). De la misma manera, los modelos de una sociedad como la nuestra son diferentes con respecto a otras sociedades y culturas.

Al hablar de los modelos familiares básicos en los que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy son educados, es necesario comenzar dedicándole un espacio al modelo que nos acompañó durante la mayor parte de la historia y hasta hace unos pocos decenios, *el modelo educativo familiar autoritario*.

¿Y por qué hablar de un modelo, que en la actualidad, ha quedado arrinconado a un segundo? Sencillamente – por un lado - porque es el modelo en que fuimos educados la mayor parte de los padres y educadores de hoy. Por otro lado, los modelos actuales no son ni más ni menos que reacciones a dicho modelo. Si antes estábamos en el extremo del autoritarismo y del normativismo, la tendencia – casi natural – va a ser la de pasar al polar, al extremo contrario de la permisividad, la sobreprotección y la ausencia de normas. El problema aparece cuando en ese camino, se desecha todo lo anterior y lo nuevo no es capaz de incorporar lo funcional y válido de lo de antes. Cometemos así el gran error de no aprender de los errores pasados, y eso sí, quizás no repitamos los anteriores, pero seguro que vamos a cometer muchos nuevos errores.

A este respecto dice una frase popular: “No se muy bien como educar a mis hijos, lo único que tengo claro es que no voy a repetir los mismos errores que mis padres cometieron conmigo”... Hace unos años, cuando no tenía hijos, sino con la misma contundencia si que en esencia hubiese afirmado algo similar. La experiencia de ser padre fue una bofetada a mi soberbia y a mis creencias al pensar que iba a conseguir que mis hijos no tuviesen ningún tipo de carencia afectiva, que iba a saber afrontar las dificultades de su educación, que jamás tendríamos problemas de comunicación, que siempre iban a poder contar conmigo, que satisfaría sus necesidades... en definitiva que sería el padre perfecto... ¿perfecto? Ya hace unos cuantos años que comencé a darme cuenta de mi arrogancia al pensar que educaría a mis hijos mejor que mis padres me educaron a mí.

Entrando ya en materia para comenzar a referirme al modelo autoritario, he encontrado un fragmento de una Carta de Frank Kafka a su Padre en la que reflexiona – y se lamenta - sobre la educación recibida, refiriéndose a su padre en los siguientes términos:

“Tu opinión era justa; cualquier otra era disparatada, extravagante, absurda. La confianza que tenías en ti mismo era tan grande, que no necesitabas ser consecuente para seguir teniendo siempre la razón. Podía ocurrir también que,

sobre un asunto, no tuvieses siquiera una opinión formada, y en consecuencia todas las opiniones posibles sobre dicho asunto tenían que ser falsas sin excepción...” (Kafka, pág. 13)

Dejando a parte los casos extremos como el de Kafka, en este modelo, y como tendencia general, el padre decidía las normas familiares, evaluando y controlando el acatamiento de ellas por parte de sus hijos. Determinaba casi completamente, entre otros, el norte de la vida familiar, las actividades a las que se dedicarían, las amistades que les convenían y las que no, sus profesiones, etc.

Los elementos que favorecían este tipo de estructura eran los siguientes:

En primer lugar, era evidente el total predominio del matrimonio católico sobre cualquier otra forma de pareja. .

En segundo lugar, la estructura familiar era esencialmente patriarcal. El poder, el sustento y la autoridad estaban fundamentalmente centralizados en el padre. Esto se acompañaba por una clara y acentuada división de roles en el hogar y fuera de él. La mujer debía permanecer en el hogar, mientras que el hombre se dedicaba al trabajo y a la vida pública. .

En tercer lugar, la descendencia no era regulada, salvo por los métodos más tradicionales y naturales, que siempre resultan ser los menos efectivos.

Finalmente, la familia extensa cumplía un papel central en la formación de los menores; en especial, los primos, los tíos y los abuelos. La familia actuaba como formador y apoyo a los diversos miembros de la comunidad.

En nuestro país, el cambio a nuevos modelos viene a coincidir con la llegada de la democracia y después de unos años de políticas y reformas educativas buscando la mejora de un sistema obsoleto, comenzamos a darnos cuenta que lo que hacemos ahora, tampoco nos sirve e incluso se comienza a mirar al pasado con cierta nostalgia.

Comenzando a hablar de los modelos educativos familiares que conviven en nuestra sociedad, voy a utilizar una idea que me parece muy gráfica y que tomé escuchando al filósofo José Antonio Marina en una entrevista que le hicieron hace un tiempo.

En la misma plantea que los modelos se establecen en base a dos criterios básicos que tienen que ver por un lado con la autoridad (entendida como normas y límites) y por otro con el apego padres/hijos (entendido a nivel de vínculo amoroso).





Fuente: J. A. Marina

Así, teniendo en cuenta estos cuadrantes, observamos que los modelos se ubican en el gráfico de la siguiente manera:

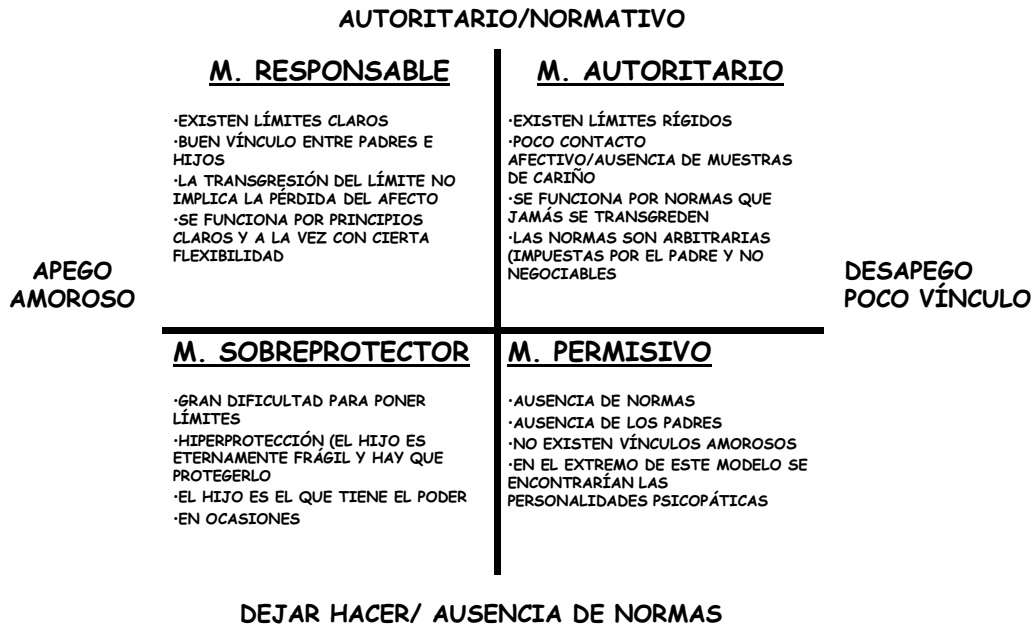
Para mostrar con mayor claridad dichos modelos, los mandatos o frases clave de cada uno serían:



Fuente: J. A. Marina

Las características de cada modelo – entre otras - serían las siguientes:

ESTILOS EDUCATIVOS - características



Fuente: J. A. Marina

Modelo Autoritario: Mucho control y poco afecto (como ya hemos visto con anterioridad).

Modelo Permisivo: Poco control y poco afecto. Algunos autores denominan también a estas familias: familias abandonicas. La presencia de los padres en el hogar es muy baja y la comunicación muy tenue; son padres que sienten vivir una época en la que, a excepción del trabajo, no queda tiempo para casi nada, ni siquiera para hablar con ellos. Padres “trabajo-adictos”, cuyas vidas giran exclusivamente en torno a sus obligaciones laborales. En consecuencia, no conocen ni los intereses, ni las aptitudes, ni los talentos, ni las angustias de las nuevas generaciones, y debido a ello, las mismas no pueden ser promovidas ni orientadas por sus propios progenitores. Son familias que dialogan muy poco, en las que los padres no asumen el rol de mediadores de la cultura; y debido a ello, la comprensión hacia los hijos es muy baja, así como la seguridad generada por los progenitores.

Modelo Sobreprotector: También llamadas hiperprotectoras. La característica principal sería que son familias que dan mucho afecto y poco control. *Con sobreprotección el adolescente no aprende los cánones del mundo adulto.* Es el más común en la



actualidad. En ellas, el hijo adquiere plena potestad para hablar, opinar, juzgar, actuar y decidir, en todo momento, lugar y circunstancia, diluyendo así, completamente, los límites y la autoridad en el hogar. El padre sobreprotector considera que su rol es buscar siempre y en todo lugar la “felicidad del niño”. En estas condiciones, el niño toma las decisiones e impone su voluntad en el hogar. Esta sobreprotección, en ocasiones, viene determinada por un sentimiento de culpa y auto-reproche de los padres por no poder dedicar más tiempo a los hijos. Asociado a esto, también encontramos la evitación del conflicto. La idea subyacente podría ser: “paso mucho tiempo fuera y cuando estoy con ellos, no quiero estar enfadado... quiero estar tranquilo o no quiero que me vean como a un ogro”

Otros aspectos determinantes a la hora de educar y que tienen que ver con la organización familiar es que, en ocasiones, las nuevas familias conforman estructuras en las que la autoridad está diseminada en diversos miembros del hogar y en las que las normas y los límites varían profundamente dependiendo de quien esté ejerciendo la autoridad en ese momento en el hogar; con ello se convierten en familias ambivalentes, cuya autoridad es poco clara, poco firme y tiende a oscilar desde posturas autoritarias hasta permisivas, dependiendo de las circunstancias y no de los principios. En ocasiones son los abuelos los que marcan las pautas, en el caso de los padres separados o divorciados, el adolescente debe acoplarse a un modelo educativo diferente dependiendo de si está con el padre o con la madre.

El último modelo que quiero señalar, es el que la mayoría de expertos y pedagogos, coinciden como el modelo que mejor lleva a la persona a alcanzar sus objetivos de madurez a todo los niveles, generando además en la persona un alto nivel de autoestima, el modelo responsable.

Modelo Responsable: Mucho control y mucho afecto.

Las características de este modelo serían entre otros:

Existen límites claros

Buen vínculo entre padres e hijos

La transgresión del límite no implica la pérdida del afecto

Se funciona por principios claros y a la vez con cierta flexibilidad

La negociación es una vía en la que el adolescente y joven, en la medida en la que va cumpliendo con sus obligaciones (estudios, tareas domésticas, responsabilidades contraídas)... va adquiriendo “derechos” (mayor autonomía y

aceptación de sus peticiones... llegar más tarde, aumento de asignación, premios, etc.)

Como vemos más que un modelo opuesto al autoritario, es un modelo que evoluciona del mismo, un modelo integrador, que toma lo funcional y necesario de lo anterior (la necesidad de poner límites), con la relación cercana y cálida madres/padres/hijos, basada en el apego y el vínculo. Este modelo que puede pasar por novedoso, está basado en la sabiduría popular y tradicional a la hora de criar y educar sanamente, como podemos ver en el siguiente proverbio Hindú

"Trata a tu hijo como un príncipe durante cinco años, como un esclavo durante diez años y como un amigo después."

Para terminar quisiera recordar que la educación de niños y adolescentes, es responsabilidad principalmente de los padres, pero también del resto de la sociedad, y lógicamente, los que somos educadores vamos a tener un peso específico importante en la misma, lo queramos asumir o no. Pues no olvidemos - como dice un viejo proverbio africano – que... *para educar a un niño hacer falta una tribu entera...*

FUENTES Y BIBLIOGRAFIA

"MODELOS DE FAMILIA" Giorgio Nardone, Emanuela Giannotti y Rita Rocchi. Ed. HERDER.

"MANUAL DE TERAPIA GESTÁLTICA APLICADA A LOS ADOLESCENTES" Loretta Cornejo. Ed. DESCLÉE DE BROUWER

"CUANDO EL AMOR NO BASTA" Andrea Fiorenza. Ed. PLANETA PRÁCTICOS

"NIÑOS Y ADOLESCENTES DIFÍCILES" Andrea Fiorenza. Ed. INTEGRAL

"PEOPLEMAKING – El arte de crear una familia" Virginia Satir. Ed. INTEGRAL



VNIVERSITAT VALÈNCIA



Segunda parte:
Socialización familiar y
Procesos preventivos



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



“LA EDUCACIÓN AFECTIVA DE MENORES RESIDENTES EN CENTROS, EN EL MARCO DE LA COTIDIANIDAD”

Manuel Puig Agut¹⁹

Introducción.

La preocupación por el correcto desarrollo emocional y afectivo de los menores no es tema nuevo. Tanto en la comunidad científica, como en el mundo de la educación, es comúnmente aceptado que la educación debe ser integral y abarcar todas las dimensiones de la personalidad, incluyendo los aspectos emocionales y afectivos.

Sin embargo, del dicho al hecho va un trecho, y la plasmación de tan bonitas ideas en la práctica educativa está todavía en mantillas. Desgraciadamente, hace falta que se produzcan sucesos tan terribles como los que actualmente ocurren –acciones de extrema violencia protagonizadas por menores- para que la sociedad tome conciencia de esta carencia y se abra público debate sobre el asunto.

La sociedad sabe, cada vez con mayor evidencia, que algo muy serio está fallando en la educación de las nuevas generaciones. Gobiernos, medios de comunicación, especialistas y los ciudadanos en general opinan, discuten y se reparten acusaciones recíprocas, pero nadie acierta a implantar soluciones eficaces. Sin embargo, en nuestro trabajo educativo con menores, esta tarea es de máxima prioridad.

Como educador veterano, mi intención no es teorizar, sino comentarles algunas líneas básicas de actuación pedagógico-afectiva en la cotidianidad de la educación/reeducación de menores. Al fin y al cabo, el tiempo y el espacio en el que se produce el hecho educativo es siempre el hoy, el aquí y ahora, esa sucesión de momentos irrepetibles que configuran la cotidianidad de nuestro trabajo.

La educación emocional y afectiva no es un añadido “extra”, ni un compartimiento estanco dentro del proceso educativo de un menor. Muy al contrario, esta faceta pedagógica está, junto a la educación en valores, unida de forma estrecha e insoluble al transcurso natural de la vida cotidiana, hasta tal punto que resulta ineficaz abordarla artificialmente a base de cursillos, talleres o terapias aisladas.

¹⁹ Licenciado en Psicología y Maestro de Primaria. Director del Centro de Recepción de Menores “Monteolivete”. Consellería de Bienestar Social. Generalitat Valenciana. Mpuigagut@gmail.com



Sólo transformando nuestros centros en grandes escuelas de humanidad, en los que el transcurso cotidiano de la convivencia y la actividad esté impregnado de las condiciones y elementos educativos necesarios –todos ellos girando en torno a la figura central del educador, principal recurso y método pedagógico- será posible alcanzar el ansiado objetivo de una educación integral eficaz.

La afectividad y su educación.

La educación es, en el fondo, una “ciencia del corazón”, como nos han enseñado muchos de los grandes maestros del pasado. Poco imaginarían aquellos intrépidos renovadores que, décadas e incluso siglos después, sus ideas iban a ser reproducidas en lenguaje moderno por los creadores de la teoría de la inteligencia emocional.

Tras descubrir que los “Cocientes Intelectuales” apenas predicen un escaso 20% del éxito relativo en la vida de las personas, muchos estudiosos de la psicología trataron de redefinir la inteligencia, desarrollando nuevos conceptos que podríamos resumir en la expresión “saber vivir”, en contraposición al mero “saber cosas”.

Para ello, los factores emocionales y afectivos, la forma de relacionarse el individuo consigo mismo y con los demás, eran decisivos. Conocer y comprender las emociones propias y ajenas, conducir los sentimientos de forma que mejore la calidad de vida y la adaptación a la realidad, pasaron a ocupar el centro de atención.

Redescubrieron, con investigaciones planteadas desde un lenguaje actualizado, que el éxito en la vida depende de factores como la resistencia a la frustración, el autocontrol, la demora de la gratificación, la empatía o la habilidad para mantener el equilibrio emocional y sobreponerse ante los golpes de la vida.

Para esta última competencia inventaron un nuevo nombre: la “resiliencia”. Basta conocer un poco la historia de la educación para notar que muchas de estas novedades no son más que un “remake” de las mejores virtudes y valores tradicionales como esfuerzo, sacrificio, constancia, comprensión, entrega o fortaleza de carácter.

Un importante descubrimiento es la relación entre pensamiento y emoción. Las emociones se nos imponen, pero es posible ejercer cierto control sobre ellas y, más aún, sobre las conductas que de ellas se deriven. En la raíz de cada sentimiento se encuentra el significado que cada persona atribuye a lo que le sucede, que es modificable.

La educación afectivo-emocional se basa en que, en cierta medida, podemos decidir cómo queremos sentirnos y qué hacer con esos sentimientos. No es tarea fácil, ni para el



educador, ni para el educando, pero es posible y necesaria. La educación es liberadora cuando nos conduce más allá del esquema “estímulo-respuesta”.

La educación emocional consiste, en resumen, en aprender a ejercer alguna forma de gobierno de la razón sobre la pasión. No estamos lejos de aquellas sencillas recomendaciones con las que muchos fuimos educados: “piensa antes de actuar”, “cuenta hasta diez”, “no te lo tomes tan a pecho”... Se trata de aprender a concederse unos instantes para dar a las experiencias una significación ajustada que genere sentimientos positivos y conductas adecuadas.

Las emociones y sentimientos son decisivos para la socialización, el ajuste personal y la realización humana y, en consecuencia, no pueden obviarse en ningún sistema educativo. Resulta esperanzador que la educación afectivo-emocional haya reaparecido con renovada fuerza en muchos proyectos educativos dedicados a menores.

Pero, no es oro todo lo que reluce. En las últimas décadas, dos extremos erróneos se han sucedido uno tras otro, deformando lo que debería ser una correcta educación de la afectividad:

El modelo “sensiblero”.

Con la implantación de los nuevos modelos atención al menor, que en los años 80 se crean en contestación contra los modelos tradicionales anteriores, calificados indiscriminadamente de obsoletos, represivos y punitivos, se produjeron luces y sombras.

Junto a medidas bien pensadas, como la reducción del tamaño de las residencias, se implantan sistemas difícilmente calificables de educativos, basados en el dejar hacer, en la “pedagogía del porfa” y en un trato paternalista y sentimentaloides hacia los menores.

En este erróneo modelo, se impulsa la libre expresión de los sentimientos y emociones, añadiendo muchos discursitos y buenas palabras cuando los excesos proliferan, pero no se trabaja bien el aprendizaje por los menores de mecanismos efectivos para gobernar la exteriorización de sus emociones de forma socializada.

Como siempre sucede con el paternalismo –que es una forma encubierta de autoritarismo- los educadores que así actúan reaccionan dando palos de ciego, se alejan de los menores, se refugian en despachos, responden con agresividad y demandan las mismas normas y recursos de control y contención que antes rechazaban.



El modelo “carcelario”.

El fracaso de los modelos “sensibleros” que, además de ineficaces, quebrantaron muchos centros por la proliferación de conductas indisciplinadas y violentas, originó un movimiento pendular hacia el otro extremo. Con la excusa de asegurar la protección jurídica que las leyes anteriores no garantizaban, surgió entre los colectivos más “progres” una paradójica demanda de una “ley penal del menor”.

No sólo la consiguieron, sino que actualmente se escucha un nuevo clamor para que se endurezca. Junto a estas demandas jurídicas, muchos centros comenzaron a implantar medidas de contención, levantando sus muros, colocando alambradas y contratando los servicios de vigilancia jurada, entre otras. Fueron adoptando, muchos de la mano de entidades privadas, un modelo carcelario.

Este fenómeno tampoco es ninguna novedad. Leamos un poco lo que en los años 30 escribía el psicólogo de la Casa del Salvador de Amurrio –primer centro de reforma de España- P. Vicente Cabanes:

Visitaba yo un establecimiento correccional extranjero. Un modelo de organización. Grandiosos talleres, hermosas y bien cultivadas huertas... ..Pero una impresión desagradable no puedo olvidar. Nos acompañaba el director... ..En toda la larga visita, tres horas bien cumplidas, ni una palabra de aliento, ni una sonrisa en los rostros. Aquello no era un sitio de educación; aquello era una cárcel.

En líneas seguidas, Cabanes expone la absurda lucha entre las dos tendencias, que él llama escuelas: la libertaria y la autoritaria:

“Lucha sin razón de ser, porque quien serenamente examine el fin de la educación, no puede menos de tomar un término medio: ni rigidez, ni libertinaje; vida de familia.”

Vida de familia. He aquí el centro del modelo que estamos exponiendo. La educación afectivo-emocional se desarrolla en el día a día de un contexto natural. Sólo la organización pedagógica de lo cotidiano, con un estilo familiar, es capaz de aproximarnos al deseado éxito en la atención educativa de estos menores que, por diversos motivos, suelen carecer de un entorno familiar adecuado.

No hay educación afectiva que valga sin vida comunitaria intensa, sin unos modelos adecuados, sin experiencias relacionales equilibradas y satisfactorias, sin un trato humano y cercano, sin sentirse acogido y aceptado como uno es, sin percibir la confianza



del otro que entra en tu vida, comprende tus sentimientos y cree en ti, o sin la presencia de un principio de autoridad moral que dé seguridad.

La educación afectiva en la cotidianidad.

A mí y a mi equipo nos gusta nombrar nuestra metodología como “pedagogía de la cotidianidad”. No es de una escuela pedagógica, sino un conjunto coherente de teoría y práctica educativa que la experiencia nos ha enseñado. La rica cotidianidad pedagógica de la atención al menor residente, igual que la vida diaria de una familia, no cabe en una parrilla de objetivos, métodos y actividades.

Si algo caracteriza a este trabajo son los cambios. Cambian los menores, los educadores, las ubicaciones... El máximo reto a que nos hemos enfrentado desde siempre es la adaptación a todos estos continuos cambios sin perder nuestra identidad y principios básicos.

Nuestro Centro es nuevo cada día y cada jornada necesitaría un proyecto educativo propio. Esto no obliga a una total improvisación, sino a disponer de una metodología flexible, con principios bien establecidos, capaces de afrontar cada nuevo reto educativo.

Veamos las líneas básicas de nuestra “pedagogía de la cotidianidad”, los aspectos permanentes que la constituyen.

Principios básicos.

Crear en el educando, en su capacidad para aprender y para cambiar, no dando ningún caso por imposible o perdido.

Crear en el educador, en su capital importancia, en sus posibilidades de querer, de educar y de mejorar día a día.

Crear en la educación como medio eficaz para la formación, socialización y desarrollo integral de los menores.

Elementos de nuestra pedagogía de la cotidianidad:

La educación contextual.

Vaya por delante una definición sencilla y clara:

“La educación contextual es el diseño pedagógico de lo cotidiano”.

La educación contextual se apoya en la hipótesis, confirmada por múltiples experiencias, incluida la nuestra, de que una adecuada planificación del entorno, el clima emocional,



los horarios y las actividades, entre otros elementos del contexto, posee un altísimo potencial educativo, mucho mayor que otros modelos.

La adquisición de actitudes de conducta, convivencia y trabajo, sólo se afianza cuando forman parte de lo habitual, de lo normal y corriente. En los ambientes naturales, como la familia, no se realizan talleres ni cursillos para aprender reglas de conducta, ni para saber convivir, ni para corresponsabilizarse de las tareas domésticas, ni para aprender a querer, ni para asumir determinados valores.

Estos aprendizajes se producen por ósmosis, por contagio, por mimetismo, por modelado, en la cotidianidad, que es, por naturaleza, vivencial, no reglada, espontánea, y repleta de novedades e imprevistos. La vida diaria ordinaria es la gran escuela del ser, estar y actuar. Este esquema es especialmente aplicable a la educación afectiva y emocional, que rehuye toda artificialidad.

Para ello, todos los elementos del contexto están diseñados con un estilo lo más familiar posible. Los internos adquieren hábitos de limpieza, higiene y orden, y se acostumbran a relacionarse con respeto y a resolver sus conflictos, con normalidad y naturalidad, a lo largo de la jornada cotidiana, con el acompañamiento, supervisión, instrucción y colaboración de sus educadores

De esta forma, todo el Centro se convierte en un gran taller de aprendizajes vitales. Cualquier momento es aprovechado por los educadores para enseñar, corregir y suscitar aprendizajes en los menores. Así organizado, es el Centro mismo, con sus estructuras, su dinámica, sus horarios, su clima afectivo, su estilo relacional y, sobre todo, con las personas que lo componen, el que educa.

El educador como recurso y método.

El verdadero factor que asegura el éxito de toda empresa educativa es el educador en su relación con el menor. Los mejores métodos y programas acaban fracasando sin unos buenos educadores. De la misma forma, un programa mediocre, puede arrojar magníficos resultados en manos de educadores motivados, formados y avezados.

Ningún método o recurso es capaz de llegar al interior del educando, ni de ayudarlo a reorientar sus emociones y afectos, sus conceptos sobre la realidad y su propia vida, como su educador, con su presencia cercana, su empatía y su interés real por la vida del educando, en definitiva, con su implicación patente.



Parafraseando las palabras del filósofo y educador canadiense Marshall McLuhan, que acuñó la famosa frase “el medio es el mensaje”, estamos convencidos de que en educación ese medio es el educador. Por tanto el mensaje, aquello que de verdad llega al educando, es la propia persona de su educador.

Siendo de tal envergadura la figura del educador, la mera formación académica es necesaria, pero no suficiente. El educador especializado en menores necesita poseer y desarrollar una serie de habilidades y cualidades humanas. Sin ellas, no sólo no educará bien, sino que él mismo no tardará mucho en sentirse “quemado” y abandonar.

Se trata de aspectos como “carisma” y “vocación”. Con ello no quiero aludir necesariamente a algo de tipo religioso. Se podría prescindir del término “vocación”, pero no de su contenido. Llamémoslo motivación profunda, sensibilidad social, implicación personal... No puede educar quien no ama la educación y, sobre todo, al educando.

Con el vocablo “carisma” sucede lo mismo: podemos cambiar la palabra, pero su contenido es, en educación, ineludible. El educador requiere un conjunto de cualidades, capacidades y habilidades, ahora llamadas competencias, sin las cuales jamás llegará al educando. Apenas logrará quedarse en la superficie y su trabajo será ineficaz.

La educación es una relación humana, pero una relación de calidad, en la que todas los implicados aprenden y se enriquecen mutuamente. La relación educador-educando, en suma, es el centro de gravedad de todo proceso educativo o reeducativo.

Al respecto, es ilustrativo el estilo relacional del psiquiatra norteamericano William Glasser, que se plasma en su “reality therapy” o terapia de la realidad e ilustra la forma en que los educadores han de construir el clima de convivencia de los centros:

Muchas veces, los jóvenes profesionales están ansiosos por encontrar la “técnica” o “técnicas” adecuadas para la educación o reeducación de los menores. Pero olvidan que más allá de las técnicas, ellos mismos son modelos de comportamiento y de orientación hacia el mundo. Su propia persona es la “técnica” que andan buscando. Se impone, por tanto, saber cómo han de establecerse las bases para el trato de siempre, cómo han de responder ante las provocaciones, las quejas, etc. Y todo ello en los momentos y espacios de la vida cotidiana, no sólo en talleres de habilidades sociales u otras actividades especializadas.

(Glasser, W. 1979, citado por Garrido, V. 1995)



También son muy relevantes las palabras que Valentín Jauzarás, primer director de la “Colonia San Vicente Ferrer” de Burjassot (Valencia), escribió mucho antes, en 1928:

“No somos exclusivistas con ningún método, porque cualquier método será aceptable con tal de que haga intervenir continuamente y en relación mutua, al maestro y a sus discípulos. Muchísima más importancia tiene en la obra de la educación, según mis escasas luces, el factor maestro, que el método.”

Toda educación precisa que el educador conecte emocionalmente con el educando. Ello le permite desarrollar en el menor, sentimientos de seguridad y autoestima, acompañados de una relación de confianza, no sólo respecto a sí mismo como educador, sino también respecto al centro y a su oferta de proporcionarle ayuda personal eficaz.

Este lugar central que ocupa la figura del educador no es fácil de definir en un programa, porque es mucho más un talante que una técnica. El educador necesita emplear su creatividad y su sentido común para, en cada momento, encontrar el gesto, la palabra y la acción más adecuada. Necesita caminar con discernimiento en un justo equilibrio entre afecto y autoridad, entre la orden y el consejo, en constante sístole y diástole en el trato con los menores.

Vamos ahora a trazar los elementos básicos que configuran el ser, el estar y el actuar del educador capaz de llevar a cabo con eficiencia nuestra “pedagogía de la cotidianidad”:

El modelado.

Para bien o para mal, el educador es siempre un modelo de persona ante el educando, es el medio y el mensaje educativo. Todos aprendimos nuestras actitudes iniciales ante el mundo y la vida a través de la emulación, contagiados por los comportamientos que hemos visto en las personas que hemos considerado valiosas.

El reforzamiento “vicario”, aquello que en la conducta de los demás vemos que les resulta eficaz, tendemos a copiarlo e incorporarlo a nuestro propio repertorio conductual. Las consecuencias deseables que observamos que otros reciben por su conducta, nos impulsa a copiarla para obtener nosotros mismos idéntica recompensa.

El educando, por tanto, necesita convivir con personas portadoras de las actitudes y valores que necesita aprender para su socialización. No se exige, ni una perfección absoluta, ni una uniformidad de estilos de vida, ya que la diversidad en el equipo educativo es una riqueza, pero sí algunas condiciones indispensables.



El educador ha de ser portador de una concepción integral y coherente del mundo y de la vida que sea capaz de responder con global eficacia a las exigencias básicas que nos constituyen como personas humanas, incluidas las afectivas. Los menores, como todo ser humano, necesitan ver en sus educadores modelos vivos que les animen, orienten y ayuden a resolver sus necesidades vitales.

La coherencia y la consistencia.

La coherencia alude a la coincidencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esto no exige la impecabilidad del educador, ya que tal cosa no existe. El educando acepta bien que su educador yerre, puesto que así percibe que quien tiene delante no es un modelo inalcanzable, sino una persona como él, con aciertos y errores, pero necesita que refleje una línea general de vida íntegra y valiosa. El educador puede fallar, pero nunca devaluar la norma para justificar sus errores.

La consistencia hace referencia a mantener los criterios básicos de actuación a lo largo del tiempo, sin cambiarlos según los estados de humor. Es un hecho que los acontecimientos del día a día y nuestros estados de ánimo influyen en nuestra forma de tratar a los menores y en la mayor o menor intensidad con que aplicamos las normas. Hemos de reconocerlo y luchar contra ello.

Una cierta flexibilidad es necesaria, para ajustar nuestras actuaciones a la cambiante realidad del Centro. Lo inaceptable son las variaciones extremas y frecuentes, que un día dejan pasar cualquier falta por alto y, al día siguiente, por el mismo hecho, hacen caer sobre un menor la ira personal y toda la artillería pesada del régimen sancionador.

Especial mención en este apartado merece la consistencia como equipo. Cada educador posee ideas, criterios, sentimientos y estilos propios. La diversidad es una riqueza. Sin embargo, el bien educativo de los menores exige que los educadores sean capaces de asumir unas bases mínimas de actuación compartidas. La competencia para el trabajo en equipo es imprescindible en educación.

La presencia y cercanía emocional.

Podría existir una “formación no presencial”, pero no hay educación sin la presencia del educador. Es una cuestión de cantidad y de calidad. En los centros, la cantidad está asegurada, aunque no siempre, ya que el tiempo que comparten los educadores y los menores suele ser muy amplio, mucho mayor que en la mayor parte de las familias. El caballo de batalla está en la calidad.



La filosofía y la práctica que caracteriza nuestro estilo educativo es la presencia continua y la cercanía emocional, la implicación real en la vida del educando, en sus alegrías, en sus penas, en sus logros y en sus fracasos, en sus problemas concretos. Los buenos educadores se acercan a los menores, les preguntan por sus cosas, por sus estudios, sus trabajos, sus preocupaciones... Y no de forma fingida.

Dialogan con ellos con frecuencia, individualmente o en grupo. Muestran interés por la persona, más allá de sus conductas y situaciones ocasionales. Les escuchan, les hablan, les aconsejan, ayudan y orientan. Les reprenden cuando hace falta y les refuerzan cuando sus actos lo merecen. Se hacen presentes en sus vidas, conviven con los menores, están con ellos y caminan con ellos.

El trato respetuoso.

No se puede esperar respeto por parte de aquel que no es respetado. A los menores no se les puede dar en las residencias lo mismo que ya han recibido en sus familias, en las escuelas o en la calle: desprecios, maltrato, insultos, humillaciones y desvalorizaciones. Deben sentirse tratados como personas, con la dignidad que ello supone.

Existen extremos de trato inaceptables, que hay que evitar:

El "etiquetaje".

La primera impresión que nos llevamos al conocer a una persona influye en nuestra percepción global de la misma, incluso a través del tiempo. Este fenómeno es normal, pero en educación requiere un especial cuidado. La impresión que un menor nos causa en el momento del ingreso es importante, porque nos ofrece una inestimable información sobre la forma en la que se enfrenta a la nueva situación, pero no podemos permitir que sea determinante.

Los prejuicios y estereotipos, son distorsiones que nos conducen al fatídico etiquetaje del educando, que le priva de uno de sus derechos fundamentales y de la mejor sus potencialidades educativas: la posibilidad de cambiar. Un buen educador siempre cree en los menores que le son confiados, confía en sus posibilidades de aprender, rectificar y reordenar su vida. La experiencia nos dicta que un joven difícilmente desarrolla sus cualidades y rectifica sus errores si nadie cree que puede hacerlo.

A veces, los educadores veteranos nos jactamos de tener un "ojo clínico" que nos permite vislumbrar cómo es un muchacho apenas verlo. Muy bien. Pero jamás debemos permitir que estos "diagnósticos a bote pronto" se conviertan en etiquetas

inmutables que acompañen al menor durante toda su estancia junto a nosotros. Hemos de estar siempre abiertos a la posibilidad de habernos equivocado y a las infinitas posibilidades del menor.

Aún peor aún que un etiquetaje particular es el hecho, no pocas veces observado, de que un educador trate de contagiar sus impresiones al resto del equipo, colgándole un sambenito colectivo que paraliza totalmente la intervención educativa. Esta actitud, que muchas veces esconde una excusa ante el fracaso con un caso concreto, no es admisible en ningún centro de menores.

No hay ningún menor que sea un caso perdido. Muy deteriorada tiene que estar una persona psíquicamente para que no sea posible encontrar en ella un lado positivo, algún punto fuerte o sensible, algún resorte que tocar para ayudarlo. Quizá carezcamos de la competencia o los medios necesarios para hacerlos aflorar, pero eso es una limitación nuestra, no del menor.

El “coleguismo”.

Consiste en tratar de congeniarse con los menores intentando ser uno más de ellos, adoptando su lenguaje, modo de vestir, estilo de vida... Además de ineficaz, esta forma de actuar es absolutamente ridícula y esperpéntica. Es el equivalente al padre de familia que pretende ser “amigo” de sus hijos, dejándolos huérfanos en vida. Un hijo necesita un padre y un educando un educador.

El educador debe “saber estar en su sitio” y combinar su cercanía emocional con su autoridad. La relación educativa se produce entre personas iguales en dignidad y derechos, pero desiguales en funciones, responsabilidades y autoridad. El educador está con los menores, pero no es uno más de ellos. Su ascendiente y liderazgo moral sobre el grupo es absolutamente esencial.

La humillación y discriminación.

La necesaria cercanía afectiva hacia los menores no impide que se les exija el cumplimiento de unas normas básicas, ni que sean reprendidos o sancionados cuando es necesario. Lo que no es de recibo es caer en el extremo del trato despótico, vejatorio y/o discriminatorio. Estas formas están prohibidas y desterradas en nuestro centro, por ley penal y por imperativo pedagógico.

Cuando el educador corrige, debe hacerlo con autoridad y firmeza, pero siempre con respeto, haciendo valer su posición desde una perspectiva educativa, sin humillar ni



agredir jamás al educando, ni de palabra ni de obra. Si es preciso contener alguna conducta violenta de un menor, debe hacerse sin perder el autocontrol, con actuaciones y fuerzas medidas y ajustadas a la regla de proporcionalidad que exige el derecho a la legítima defensa.

La escucha activa.

No existe educación sin conocer a fondo al educando y sin establecer con él una comunicación fluida. Las pruebas psicotécnicas y las técnicas de observación, proporcionan valiosa información sobre los menores, pero nada nos adentra más y mejor en el mundo interior de un menor que la escucha activa. ¿Quién mejor que el propio menor, en una conversación espontánea y relajada, para abrirnos su interior?

Sin una actitud de escucha que aliente al educando a abrirnos poco a poco su corazón y sacar afuera sus pensamientos, sentimientos, inquietudes y anhelos, las demás técnicas resultan insuficientes. El educador debe hablar con los menores, debe decirles muchas cosas: orientaciones, consejos, indicaciones, órdenes... Pero es difícil que su palabra resulte precisa y ajustada si antes no escucha al educando.

La escucho es mucho más que el hecho pasivo de oír. Para remarcar el verdadero sentido de la escucha se utiliza la expresión "escucha activa". Este tipo de escucha supone una actitud de interés real hacia el interlocutor. No se escuchan sonidos o palabras: se escucha a la persona. Escuchar requiere salir de uno mismo para acudir en busca del mensaje y, sobre todo, del ser humano que lo emite.

Escuchar exige hacer consciente a nuestro interlocutor de que estamos atendiendo, captando y comprendiendo su mensaje, que nos interesa lo que quiere decirnos, que nos interesa él mismo. Para ello es preciso establecer un "feed-back", un retorno de mensajes verbales y no verbales que le hagan saber que está siendo escuchado y que le anime a seguir dispuesto a comunicarse con nosotros.

El que no se siente escuchado, tiende a no hablar, se retrae y se encierra cada vez más en sí mismo. Si sus intentos de comunicarse no son reforzados, se extinguen. Realizar esta retroalimentación no es excesivamente complicado. Bastan pequeños mensajes de retorno, como mirar a los ojos, asentir con la cabeza, decirle "sí", "entiendo", "ya", "claro", "comprendo" y otras palabras semejantes, que no tienen contenido específico, pero que indican que se está atendiendo.



Formas más elaboradas de este “feed-back” de la escucha activa son el reflejo del pensamiento y el reflejo del sentimiento, que nos enseñan las técnicas de entrevista no directiva de estilo rogeriano. No hay tiempo aquí para profundizar en estas técnicas, ni para ofenderles pensando que no las conocen. Baste decir que son muy útiles e interesantes y que todo educador debería conocerlas.

La empatía.

Una definición genérica de la empatía podría ser:

“Capacidad de ponerse en el lugar del otro, para comprender sus pensamientos y sus sentimientos, no desde nuestras propias posiciones, sino desde las del otro.”

Como otras habilidades que estamos explicando, no se trata de una cualidad innata, sino de una competencia que se aprende y se desarrolla. Todos los que trabajamos en atención directa al menor tenemos el deber de adquirir y mejorar nuestra capacidad empática. Sin ella, nuestro conocimiento del educando siempre sería superficial, porque quedaría referido a nosotros mismos, no al menor. Sin la empatía sólo veríamos nuestra propia imagen reflejada en el otro.

Sin empatía, además, es imposible establecer relaciones afectivas de calidad y ganarnos la confianza, porque el menor, aunque percibiese nuestras buenas intenciones de ayudarle, se daría cuenta de que andamos por las nubes y de que no nos enteramos de la auténtica identidad y profundidad de sus problemas. Se sentirá incomprendido. Podrá llegar a creer en que actuamos de buena fe, pero nos tendrá por unos completos inútiles para prestarle ayuda.

Si la empatía no lleva a una implicación personal, a una solidaridad real, a actuaciones concretas a favor del otro, son estériles. Parafraseando la Epístola de Santiago, diremos que “la empatía sin obras es una empatía muerta”. La verdadera empatía es activa, conlleva un interés real por el otro que se plasma en hechos. Como alguna ONG ha dicho: “no necesitamos tu compasión, sino tu ayuda”.

Debo añadir que la empatía no es sólo una cualidad que debe desarrollar el educador, sino también algo que debe enseñar a los menores. Los estudios psicológicos y la observación de los menores que atendemos nos indican, de una forma consistente año tras año, que gran parte de los casos manifiestan una clara dureza afectiva (el “psicoticismo” que aparece en los tests de personalidad de Eysenk), que revela, entre otras cosas, un déficit de empatía.



Muchos de estos menores, que suelen haber sufrido serias carencias afectivas, han desarrollado poco la sensibilidad hacia los sentimientos ajenos. Esta es una de las principales causas de su frecuente comportamiento disocial: no perciben bien el mal que hacen y el malestar que ocasionan a otras personas. Por eso no se consideran culpables, sino que su postura tiende siempre al victimismo. Actúan culpabilizando de todo a los demás o a su mala suerte.

Frente a estas carencias, la empatía constituye uno de los faros más importantes que orientan la conducta de forma socializada, ya que tiende hacia una correcta y sensata consideración hacia las ideas y sentimientos de los demás. Comprender que sus actos producen bienestar o malestar a los demás y compartir sus sentimientos como si también fueran propios, alienta a los menores a procurar el bienestar ajeno. Es un primer paso hacia la madurez ética y moral.

La participación.

Todo lo expuesto quedaría cojo en su aplicación concreta en la vida cotidiana del Centro, si los educadores se mantuviesen como meros espectadores o sólo como guías u organizadores de las actividades. Es lamentable ver, en alguna ocasión, a los menores trabajando y a algún educador poco digno de tal nombre sentado tan tranquilo, “mirando la obra” como si estuviese anticipadamente jubilado.

El educador no debe permanecer pasivo mientras los menores realizan sus actividades. Sabiéndose modelo para los jóvenes, siempre debe participar en lo que éstos hacen. Su actitud es doble: mientras organiza, dirige, observa, controla y evalúa las actividades, participa de modo activo en las mismas. Es observador-participante y conductor-participante, sin perder su estatus de autoridad.

Uno de los conceptos que debemos transmitir a todos los menores acogidos es que el centro, igual que un hogar, es de todos. Deseamos que se sientan como en su casa, pero no en un hotel, no en la forma pasiva que se observa en tantas familias, sino adquiriendo conciencia de la necesidad de corresponsabilizarse de su cuidado, su imagen y su conservación. La implicación activa de los educadores, como parece lógico suponer, es en esto fundamental.

Qué distinto es que el educador diga al educando “¡haz esto!” a que le diga “¡hagamos esto!”. Son dos estilos educativos radicalmente distintos. Ambas expresiones son imperativas y conllevan la autoridad del educador. Pero la primera lleva la connotación de una autoridad meramente formal, derivada del estatus profesional de superioridad del



educador. En cambio, la segunda es portadora de un principio de autoridad mucho más aceptable y eficaz: la autoridad moral.

La autoridad del educador, de esta forma, no procede ni de su estatus, ni de un mero encontronazo de fuerzas, sino del respeto e incluso la admiración que produce ante el educando la figura del educador. El educando ya no obedece “porque sí”, sino que acoge con gusto las indicaciones de su educador, ya que ha percibido en él o ella una persona que vale la pena, que en verdad quiere y puede ayudarle, un adulto en quien confiar y de quien aprender.

La desdramatización.

La vida cotidiana en un centro como el nuestro, repleto de menores con carencias materiales, afectivas y educativas, no es nada fácil. Los momentos de tensión y fricción se producen y los educadores necesitan desplegar competencias para la resolución de conflictos, de forma que estas situaciones no se conviertan en altercados más serios. Una de esas habilidades es la capacidad de desdramatizar.

Las ciencias psicológicas y de la educación nos aportan muchas estrategias más o menos válidas para encauzar los comportamientos de los menores. Sin embargo, los manuales hablan poco o nada de la desdramatización de las situaciones, práctica muy natural y eficaz para desactivar infinidad de situaciones de conflicto. Quizá una de las mejores, si a la experiencia me remito.

No hablamos de una técnica, sino más bien de un talante, de una forma de estar y hacer del educador. Desdramatizar las situaciones conflictivas no consiste en hacerse el gracioso, ni hacer chistes de todo ni ser mordaz, cáustico o satírico con los menores, ni de reírse o burlarse de nadie. El educador puede y debe saber reírse con el menor, pero jamás reírse de él. La diferencia de matiz es abismal.

De la misma forma, el educador puede y debe fomentar que sus pupilos se rían con él, pero jamás de él. El educador, en el ejercicio de la desdramatización y del empleo del sentido del humor, nunca debe perder la dignidad y la autoridad y convertirse en el hazmerreír de los menores. Si esto sucede, su acción educativa está perdida.

Se trata más bien de utilizar, en el momento y lugar oportunos, la salsa de una pizca de buen humor, que permita restar importancia a la supuesta gravedad de los posibles agravios que están sucediendo y positivizar la situación. Si, ante un conflicto, el educador consigue arrancar una sonrisa, el problema se extingue con inusitada rapidez.



Conclusión

Hasta aquí la exposición de nuestra forma de concebir la intervención educativa con menores residenciales. Lo cierto es que, pese a los múltiples sinsabores que acompañan a nuestro trabajo, estamos contentos, pues la eficacia del mismo la constatamos cotidianamente a través de los mismos menores, lo cual nos indica que no vamos demasiado desencaminados. Pero no por ello somos triunfalistas y sabemos perfectamente que nos queda mucho trecho por andar.

Termino denunciando una “pedagogía” que, por desgracia, se está pidiendo e implantando, incluso desde los centros mal llamados de protección. Me refiero a la “pedagogía del guardia jurado”, que si es de otras latitudes y no entiende el valenciano ni el español, mejor que mejor, así menos confianzas. Solamente les digo y termino: cuanto más “seguridades” hay en los centros, más alejamiento de los usuarios y menos humanidad en la intervención educativa.

Bibliografía

- Bach, E., Darder, P. (2002). Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Carpena, A. (2003): Educación socioemocional en la etapa de primaria. Barcelona. Octaedro.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Fluir (flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.
- Eco, Umberto (1975): La estructura ausente. Lumen, Barcelona
- Edgar Faure y otros (1974): *Aprender a ser*. Alianza Universidad. Unesco.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés
- Guilford, J. P. (1979): La naturaleza de la inteligencia humana.. Paidos, Bs As.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*, Ed. Península
- Landsheere, V.y G. (1997): Los objetivos de la educación. Oikos Tau. Barcelona
- Manual de la Cotidianidad Educativa. Centro de Recepción de Menores “Monteolivete”. (2009). Consellería de Bienestar Social. Generalitat Valenciana. 2009.
- Martinez-Salanova Sánchez, E. (1999): El profesor como orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje; Bases para la didáctica de la orientación laboral, las relaciones interpersonales en el aula y la formación profesional de los profesores. Facep, Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados. Málaga.
- Sastre, G., J Moreno, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Barcelona: Gedisa.



VNIVERSITAT VALÈNCIA

Segura, M., y Arcas, M. (2003). Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos. Madrid: Narcea.

Shapiro, L. E. (1998). La inteligencia emocional de los niños. Barcelona: Ediciones B.

Vives Aguilera, J. (2005). Identidad Amigoniana en Acción. Ediciones FULAM. Medellín.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



“PUNTOS DE ENCUENTRO.....O.... DEENCUENTRO..... FAMILIAR”. LAS ACCIONES DE PROTECCIÓN Y MEDIACION, CLAVES PARA UN DESARROLLO EQUILIBRADO DE LA INFANCIA EN DESAMPARO.

Una aproximación crítico-constructiva al modelo de Nazaret (Valencia).

José Javier Navarro Pérez²⁰
Blanca Estebala Mansilla²¹

INTRODUCCION

Es una realidad más que justificada que aquellos niños con amplios expedientes en los servicios públicos de protección y que han sufrido desatención sobre sus necesidades, presentan características diferenciadoras respecto otros niños con vivencias menos lesivas que igualmente acuden a los servicios de Punto de Encuentro Familiar tradicionales ubicados en diferentes partes de la provincia de Valencia. Tales características provocan en los primeros ser más diferentes, de lo que su propia naturaleza les ha ido dictando al dedillo, de ahí que sea fundamental estudiar sus expresiones, reacciones emocionales, comunicación, etc., para interpretar sus vivencias, sus imaginarios y afectos e intentar proyectar sobre ellos su auténtica realidad en base a las carencias particulares; esperanzas no solo aquellas que el profesional sobreentiende que el menor presenta por vivir situaciones de cariz extremo sino las que evidencia en su rutina. Simultáneamente a ello, es interesante generar una crítica constructiva hacia las realidades de los diferentes PEF y de las peligrosas diferencias entre los mismos, a los efectos de atajar las siempre odiosas y desagradables comparaciones que están en boca de profesionales, usuarios y medios.

Necesidad “irremediable” de atención al sistema familiar en crisis.

Los puntos de encuentro familiar²² son espacios neutrales idóneos para favorecer el derecho fundamental del niño/a a mantener las relaciones con sus familias, cuando existe una situación de separación y/o divorcio o acogimiento familiar, o en otros supuestos de interrupción de la convivencia familiar, o el derecho de visita se ve interrumpido o es de

²⁰ Trabajador Social y Educador Social. Profesor de Trabajo Social y Educación Social. Universitat de València. J.Javier.Navarro@uv.es

²¹ Diplomada en Trabajo Social. Blankitalus@hotmail.com

²² En adelante PEF.



conflictivo cumplimiento. El barrio de Nazaret de Valencia, característico por su entorno socio-comunitario y clara apuesta por los procesos de construcción social, dinamización y participación cuenta desde hace no más de tres años con un nuevo punto de encuentro familiar; aprovechando las instalaciones de la vetusta guardería de San Vicente de Paúl, se diseñó un proyecto de atención profesionalizada en materia de mediación sobre familias en situación de riesgo a modo de Punto de Encuentro Familiar.

Es por todos sabido, que la conflictividad familiar puede circuncidar cualquier contexto o realidad, es por ello que las características familiares son heterogéneas y aunque su afectación depende de la capacidad de resiliencia y los factores resistentes, la complejidad de los mismos y la escasez o mal uso de apoyos profesionalizados fomentan que se mantenga o en caso contrario puedan repararse tales deterioros. Aún así, podemos delimitar un perfil concreto y característico del que el PEF de Nazaret se diferencia del resto de Puntos de Encuentro de la ciudad de Valencia.

Una trayectoria marcada por la precariedad en la atención familiar.

Como antecedente a este proceso actual, el Centro de Recepción de Menores de Valencia, ejercía en manos de su director Manolo Puig, esta función no especializada ni personalizada, la cual requería de cierto rigor profesional y del seguimiento de los casos que se fueron desarrollando con los años y de las actuaciones coyunturales que se generaban. Ésta actividad de encuentro y mediación entre familiares –mayoritariamente padres/madres e hijos/as y hermanos/as- que se inició hace ya casi veinticinco años en el antiguo Centro de Recepción de la avenida Pi i Margall (Burjassot) fue creciendo y asumiendo nuevos retos que requerían una intervención global y una configuración propia, respuestas estas que desde el mismo Centro de Recepción ubicado ahora en el distrito de Quatre Carreres (Barrio de *Monteolivete*) eran complejas de aplicar dados los perfiles y nuevas problemáticas atendidas desde el recurso, con el añadido de la sobreocupación extrema de plazas por adolescentes mayoritariamente extranjeros. La “*sabia*”, aunque por otro lado inexorable y tardía decisión de la Administración Pública de contar con un recurso que el mismo ayuntamiento de la ciudad ya disponía a modo de guardería y sobretodo la línea de trabajo de las religiosas que hacían posible que esta realidad pudiera dar su fruto se consolidó como pilar básico para poder implementar un proyecto de tales características, casualmente hasta esa fecha según prioridades de la propia administración inerte de fundamento. Así, a diferencia de otros puntos de encuentro de la ciudad, el PEF de Nazaret ha ido configurando su propia identidad a base de las demandas y necesidades para las que fue creado y por ello, diferenciado de sus



homónimos en las características sociofamiliares que afectan directamente a sus usuarios. Habrá que tener en consideración que estas particularidades a diferencia de otras, han de valorarse a modo de sarcásticas “*nuevas realidades*” puesto que anteriormente a la creación de este punto de encuentro, la Administración Pública no había vislumbrado tal insuficiencia para desarrollar una atención específica. Veamos los principales rasgos de los usuarios atendidos que justifican la creación del PEF Nazaret:

Adolescentes madres que residen en Centros de Acogida de Menores (C.A.M) por no tener apoyo familiar al que recurrir antes y después de la maternidad o en Centros de Reeducción en cumplimiento de resoluciones de la jurisdicción de menores dictadas por los organismos judiciales competentes.

Madres jóvenes que presentan trastornos de inestabilidad emocional, conflictos familiares, consumo de tóxicos, depresiones, predisposición a la agresividad y falta de control de impulsos y actividades de la vida diaria. Madres sin apoyos familiares, sin saber el paradero de sus propios padres y con orígenes familiares de alcoholismo y hermanos en distintos centros de menores.

Familias multiproblemáticas en las que el ciclo vital familiar posee etapas aglutinadas sin definir; desde la experiencia, el ciclo vital de los participantes es vivenciado como una sucesión de eventos estresantes e imprevisibles.

Menores que siendo hermanos, son separados mediante la asunción de la tutela administrativa y ubicados en distintas familias de acogida, entre las que no existe una comunicación fluida ya que ni acogedores ni administración pública la propician en el medio externo.

Menores que durante su infancia han sufrido algún tipo de maltrato físico, emocional o abuso sexual.

Abuelos que asumen la tutela de sus nietos como un acogimiento en familia extensa, asumiendo su responsabilidad de cómo cuidadores principales de los menores.

Padres y madres con escasos recursos ante las distintas necesidades de los menores y abandono de las funciones de supervisión y con ausencia de interacciones afectivas. Progenitores con ausencia de hábitos parentales, hándicaps en la supervisión y/o capacidad de contacto con sus hijos.

Ascendientes que no reconocen legalmente a sus hijos y por lo tanto no asumen su rol.



Progenitores que cumplen condena privativa de libertad en Centros Penitenciarios, muchas de las veces simultáneas al ingreso de los hijos en centros de Acogida para Menores, dada la ausencia de familiares integrados que puedan hacerse cargo de los niños.

Abuelas biológicas, tanto maternas como paternas, que acuden a las visitas en representación de los progenitores, los cuales no tienen autorización judicial para acudir, se encuentran bajo tratamiento psiquiátrico o de deshabituación de tóxicos o en paradero desconocido.

Madres que descuidan el cuidado de los menores, sin ningún tipo de control ni seguridad, cuando todavía tenían la custodia. Datos de desatención e inexistencia de pautas de cuidado.

Madres que han ingresado varias veces en Centros de Acogida para Mujeres y otros recursos paralelos debido a los malos tratos recibidos por sus parejas.

Continuos cambios de núcleos familiares de las madres con distintos padres, por lo que tienen hijos de varios padres y con encuentros intermitentes.

Padres mayores con madres jóvenes debido a tres variables: rol protector/patriarcal del hombre, problemas de salud mental de la madre y que a su vez provienen de familias desestructuradas de las que necesitan huir.

Mestizaje de nacionalidades en los progenitores con características de impulsividad y cambios continuos.

Falta de planificación familiar, carácter sexista de las relaciones de pareja, con un precoz inicio de convivencia, igual que los embarazos que se desencadenan.

Menores que nacen con síndrome de abstinencia debido a la falta de control durante el embarazo o que han ingerido sustancias no saludables a los pocos meses de vida.

Progenitores que aun abandonando a sus hijos utilizan el chantaje emocional con los menores y el chantaje económico hacia los acogedores.

Precariedad en el empleo, ausencia de vivienda y relaciones sentimentales destrozadas.

Como hemos podido comprobar, el perfil de usuario del PEF Nazaret se aproxima a esas realidades aparcadas sobre la acera de la exclusión; he aquí nuestra crítica, respecto de la tardía respuesta de la administración ante tales situaciones de fragilidad que requerían de un lugar de encuentro y mediación familiar. Si los puntos de encuentro en Valencia tenían ya una amplia trayectoria, ¿por qué la negativa de la administración de asumir uno



adicional? Quizá es que ello se estaba realizando en precario desde otra estancia institucional priorizándose otras actuaciones más visibles/electoralistas dado que la propia precariedad autorregula sus procesos con la intención de “no molestar más de la cuenta”.

Los protagonistas de la película, los niños.

Obviamente es una realidad más que justificada que aquellos niños que han sufrido desatención para atender sus necesidades, presentan características diferenciadoras respecto de otros niños que acuden a los servicios de PEF tradicional ubicados en otras partes de la provincia. Tales características les hacen ser más diferentes, de lo que su propia naturaleza les ha ido deletreando, de ahí que sea fundamental estudiar sus expresiones para interpretar sus vivencias e intentar proyectar sobre sus esperanzas y problemáticas reales, no solo aquellas que el profesional sobreentiende que el menor presenta por vivir situaciones de cariz extremo sino las que va evidenciando en su propio desarrollo.

Las actitudes y reacciones más frecuentes que encontramos en los menores son:

Bloqueo emocional en los momentos de expresar sentimientos.

Manifestación de las diferentes formas de vida y de conducta entre familia biológica y de acogida. Se suelen sentir más cercanos a las formas de hacer y de vivir de su familia de acogida.

Procesos de relación inestables, caracterizados por la búsqueda y la desorientación emocional.

Conflicto de lealtades ante las diferentes figuras maternas y paternas con las que interactúa.

Sentimiento de culpa y desencadenante de los hechos acontecidos.

Sentimiento de abandono y/o marginación afectiva.

Bloqueo en su desarrollo evolutivo.

Desadaptación social, escolar, personal y familiar.

Manipulación a y de sus padres en un intento de supervivencia.

Victimización con la intención de aprovecharse de este desequilibrado formato vital.

Introspección de culpa y alianzas divergentes. Normalmente suele culpar a la familia biológica y se alía con la familia de acogida.

Desarrolla mecanismos de defensa y adaptación inadecuados.

Expresión de emociones desmedida: frialdad / calidez afectiva simultánea.



Es importante diferenciar las actitudes de los menores que son derivados desde las instituciones de protección y acogida, de aquellos que su situación se encuentra inmersa en procesos de acogimiento familiar. Así, estos últimos presentan particularidades que secuenciadamente describiremos:

Desarrollado sentido de la responsabilidad y del deber ser.

Madurez emocional para discernir entre familia biológica y familia de acogida pero no sabe cómo valorarlas.

Irritabilidad, rabia, agitación, estados ansioso-violentos, tristeza, desolación, desánimo, desesperación extrema que es más acusada en aquellos niños de nuevo ingreso en centros de acogida de menores, cuyo trato recibido permite menor grado de atención individualizada, trasladando a su grupo de afecto/relación (educadores, otros niños acogidos y entorno comunitario) las frustraciones que le generan tales experiencias.

Capacidad de observación de su realidad pero dificultad para analizarla.

Sentido y sensibilidad en todas las conductas que muestra en los ámbitos de su vida.

Timidez evidente debido a las inseguridades familiares que ha tenido.

Falta de herramientas para darle sentido y racionalidad a su situación personal y a su evolución personal, familiar y social.

Alto grado de imaginación que tiende a la confección de la irrealidad de sus acontecimientos.

Desarrollado sentido de la introspección a pesar de la edad.

Cabe destacar que tanto las actitudes como las reacciones de los menores con sus progenitores obedecen al tipo de convivencia; bien en familia de acogida o procedentes de los centro de acogida. Esto se debe a que los menores residentes en centros de acogida además de tener las características explicadas anteriormente poseen:

Desconfianza generalizada ante cualquier persona que asuma un rol paternal o maternal.

Baja tolerancia al fracaso y falsas expectativas disímiles a la realidad que afrontan.

Una falsa autosuficiencia en su día a día que llevan hasta los extremos y que necesitan exteriorizar permanentemente.

Adaptación a diferentes situaciones que pueden generar stress emocional.

Falta de interiorización de valores y creencias así como falta de exteriorización de conductas empáticas y conductas sentidas.



Ausencia de vínculos estables y desentendimiento de los lazos de unión que puedan crear.

Elevada / Reducida capacidad afectiva: el niño institucionalizado generalmente o no sabe amar o ama desproporcionadamente. Son amores, afectos y cariños desmesurados, tanto por exceso como por defecto.

Búsqueda continúa de vías de escape ante los recursos y servicios que ofrece el centro.

Retornos espontáneos y de poca duración al ambiente en el que se criaron y del que tuvieron que salir.

Tendencia a minimizar los inconvenientes y las problemáticas que han sufrido con sus progenitores.

Escasos niveles de afrontamiento.

Rebeldía ante cualquier adulto y situación ajena a sus intereses.

Instinto de supervivencia elevado.

Sentido de indignación muy desarrollado y desorientación generalizada en cualquier ámbito de su vida.

Tendencia a redimirse como personas ante sus progenitores y pasarles por alto muchas problemáticas con tal de evadirse del centro de residencia.

Una reflexión crítica.

Como vemos, muchas de las características evidenciadas responden a patrones clásicos de las escalas de marginación y exclusión social; ahora bien, la reflexión que pretende esta comunicación es la siguiente: ¿por qué de la creación de este espacio de encuentro diferente a los ya existentes?, ¿abriendo brechas?, ¿cuestión de azar o previsión tardía?, ¿Había necesidad de crear un *ghetto* para la atención a familias de tales características?, ¿Es necesaria esta perspectiva de atención en las sociedades “integradoras” del Siglo XXI?, ¿Por qué la negativa de la administración a que otros PEF de la ciudad asuman la totalidad de perfiles que hemos mostrado anteriormente?, ¿es acaso necesaria una especialización diferente para atender otros casos?... será por cuestiones de ¿rigor?, ¿especialización? -(otros PEF de la ciudad disponen de mayor personal psico-socio-educativo para atender sus necesidades)-, ¿magnitud?, ¿comodidad?, ¿adecuación de espacios?... ¿Por qué existiendo otros puntos de encuentro en la ciudad anteriores a éste, se utilizaba el Centro de Recepción para acoger estos perfiles familiares, aún existiendo ya los actuales PEF. Demasiadas preguntas sin respuesta que esperamos caigan en manos de algunos que se autodefinen expertos en intervenciones familiares,



individuales y/o grupales, para que de este modo invitarles a la reflexión, a la investigación, análisis y si el caso lo permite, a la repuesta objetiva y motivada sobre estas diferencias que la administración permite y asume desde la propia gestación de los recursos adaptados para el diseño de proyectos, la intervención / implementación y evaluación sobre este tipo de realidades familiares. Ésta es la génesis de las diferencias, es decir, la propia distinción que realiza la Administración Pública respecto a las carestías de poderosos –con derechos- y desheredados –a los que todo sirve para la gestión de sus naufragios-

En otro orden, vemos que las respuestas de los menores en el momento de expresar emociones no difieren en exceso de las de otros niños, pues la desazón y el sentimiento de pérdida no entiende fronteras entonces... ¿por qué tanta especificidad? Siempre, el primero que se adapta a cualquier circunstancia es el niño de acogida, el tutelado el que cambia de familia por una situación ajena a si mismo, el camaleón²³ o aquél en que su representatividad socio-afectiva puede sufrir cambios inesperados. Al final, al que se obsequia con la porción más deteriorada de la tarta es al propio niño; el que no hace y al que deshacen, aquel que interactúa naturalmente, obligándole a comportarse ficticiamente, aquél que desde bien pequeño le se le “*adiestra*” a decir lo que queremos escuchar y que cuando es adolescente le tachamos de “*falso*” o simulado pues en los test acaba puntuando alta manipulación y deseabilidad social, aquél que instucionalizamos sin valorar otras alternativas de protección que las rancias existentes, aquel sobre el que el sistema falla y lo dilapidamos con su propia vida, del que nos olvidamos cuando en otras instancias es un expediente administrativo, el que es capaz de cambiar de recurso, pero no de vida, el que tiene tatuado su futuro desde que nace y sobre el que el mundo adulto exprime sus decisiones sin contar con sus motivaciones y voluntades. El que es eje central de la intervención profesional, y acaba siendo la principal excusa para el sabotaje.

Éste ha sido nuestro principal motivo, propiciar un espacio para la reflexión, para la lectura de los procesos que celosamente seguimos, de protocolos inquebrantables, de autocrítica de la actuación con los niños, de mirar nuestro ombligo para concienciarnos que hay otras posibilidades. Por otra parte nos hacemos eco del farisaico buen trato que se da a los PEF y el respaldo de las administraciones ante estas políticas de etiquetas,

²³ Vicente Garrido define como camaleón a aquellas personas que son adaptativas y que se ajustan sin problema relevante a diferentes estados y relaciones sociales. En otros términos, identifica este vocablo con las psicopatías, en las que el autor en su obra “El Psicópata” considera al camaleón como un símil de la realidad, dado que cambia de color, posición, tamaño... en función de la situación que se manifieste ante si. Obviamente nosotros descartamos esta segunda acepción, haciendo especial hincapié en la primera manifestación, a modo de explicar que los patrones de los menores cuyo tránsito vital se ha situado desde la desprotección, son capaces de adaptarse con mayor facilidad a nuevas realidades, situaciones y complejidades, en atención a las experiencias vitales sufridas.



de separatismos evidenciados desde la base –sirva el presente como ejemplo ilustrativo– que incrementan el proceso de estigma de los usuarios de estos servicios, para que estos niños aprendan desde bien pequeñitos cual será su lugar en el mundo. Aún así, lo positivo de todo ello es que como buenos depredadores, la inmensa mayoría de estos niños se “salvaran” y llegarán a construir un identitario paralelo para el que fueron “programados e intervenidos” por las Administraciones Públicas, apartados de las plazas vacantes, los expedientes y los informes que en algún momento estigmatizaron y condenaron su futuro. Aún con todo ello, la estrategia diaria para su “buena evolución” será la de seguir dibujando en sus labios candidas sonrisas, que disipen esos estados de opresión tan sencillos de prender y tan complejos de sofocar.

Referencias bibliográficas.

BUENO ABAD, J. R. y PÉREZ COSÍN, J. V. (1998). “Socialización e inadaptación: una aproximación teórica a la juventud inadaptada”. En GÓMEZ, L. y JÓDAR, F. (comp.) *Sobre la inadaptación*, 49-70. ED. Gómez Coll. Burjassot (Valencia).

BUENO ABAD, J. R. y PÉREZ COSÍN, J. V. (1999). “Acogimiento familiar. Estudio de las interacciones familiares ante las visitas familiares”, *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, nº 7, 135-158.

NAVARRO PÉREZ, J. J. (2002) “Educación, Ley, Responsabilidad, Penal, Sociedad, Justicia, Menor, Integración, Recursos: ¿Juego de Palabras o Palabras en Juego?”. *Revista de Orientación Psicopedagógica: SURGAM* nº 476, 79 y 80.

PÉREZ COSÍN, J. V. y CASTILLO CEJAS, C. (2007). “El punto de encuentro familiar (PEF). Entre la polivalencia y la diversidad”, *Servicios Sociales y Política Social*, nº 78, 79-102.

PUIG i AGUT, M. (2001). “La Educación de Menores desde la afectividad”. Ponencia en el Congreso Internacional de Pedagogía Amigonia *Diálogos entre el carisma y el saber*, Medellín (Colombia).

TARIN CAYUELA, M. y NAVARRO PÉREZ, J. J. (2006). *Adolescentes en Riesgo: Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa*, Editorial CCS. Madrid.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



EL ELEFANTE ENCADENADO:

INTERVENCIÓN GRUPAL DIRIGIDA AL SISTEMA FAMILIAR DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO.

Català, L.; Colorado, M.A.; Domínguez, E.; Lloret, M.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación surge de la necesidad de dar respuesta a una carencia que se detectó en el año 2007 cuando se realiza un estudio entre los diferentes centros educativos de la ciudad de Ontinyent, con la finalidad de detectar a aquellos menores, (de entre 6 y 16 años) que pudiesen encontrarse en situación de riesgo según marca la normativa vigente en el ámbito de la Comunidad Valenciana (Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano por el que se aprueba el Reglamento de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana. DOGV núm. 4008, de 28 de mayo). Según esta normativa, se considera situación de riesgo para el menor aquella que, por circunstancias personales, interpersonales o del entorno, ocasiona un perjuicio para el desarrollo y/o bienestar personal o social del mismo, sin que sea necesaria la asunción de la tutela por ministerio de la Ley para adoptar las medidas encaminadas a su corrección.

A raíz de observar la necesidad de intervención manifiesta en los datos obtenidos, nuestro equipo valoró la idoneidad de proponer una intervención de tipo grupal dirigida a esta población de menores en riesgo. Así, el contexto fue el Centro de Día de Inserción Sociolaboral “*El Rogle*” del Ayuntamiento de Ontinyent, especializado, abierto y de atención diurna, cuyo objetivo principal es la adquisición por parte de sus usuarios de habilidades orientadas a la integración social y laboral.

Teniendo en cuenta el estudio y la necesidad detectada, consideramos relevante el trabajo con este tipo de población, ya que los jóvenes con los que se ha intervenido se encuentran en situación de riesgo y además, provienen en su gran mayoría, de familias que denominamos “multiproblemáticas” (multipotenciales). Estudios e investigaciones, como los de M. Marchioni, (1991) indican la eficacia de este tipo de intervención en la población señalada.

Para comprender la etapa vital de la muestra de nuestra intervención, nos basamos en diversos autores. Entre ellos, Pittman (1987), quien describe la adolescencia como “un periodo de psicosis normal”, perteneciente a una de las *crisis del desarrollo*. Por otra



parte, Mark McConville (2006) ha enumerado las *labores de la adolescencia* que a su vez se corresponden con las tres etapas de este periodo evolutivo: el desarraigo, (primera adolescencia, 12-14 años), la interioridad, (adolescencia media, 14-16 años) y la *integración*, (final de la adolescencia, 16-18 años). Nos hemos basado también en las tipologías de esta etapa adolescente descritas por Pittman (1987) y Fishman (1988).

La adolescencia en uno de los hijos supone un cambio esencial para todo el sistema familiar. Esta etapa se caracteriza por un cuestionamiento de las normas de funcionamiento familiar. El grupo de iguales se convierte además en un poderoso referente para los hijos que puede llegar a desorganizar las pautas establecidas por la familia, requiriéndose además una reorganización de sus reglas de interacción. Algunas veces esto puede complicarse y el adolescente puede emerger en un ambiente caótico, perteneciente a una familia multiproblemática como las que han referido Luigi Cancrini y Jose Luís Linares, entre otros. Carlos Lamas, (2007) prefiere definir al adolescente problemático como “el niño sufriente que creció”.

La estrategia de intervención utilizada ha sido la *Terapia de grupo*, definida como la aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo, donde tanto la interacción paciente-paciente, como la interacción paciente-terapeuta, se utilizan para efectuar cambios en la conducta inadaptada de cada uno de los miembros. Actualmente, es uno de los principales instrumentos terapéuticos en la psiquiatría de los adolescentes. El grupo ayuda al adolescente a mejorar la relación con los pares, a aumentar la autonomía y adquirir información para mejorar sus logros vitales.

Al igual que Carlos Lamas, (2007) nos hemos servido del *Constructivismo* como manual de instrucciones para nuestro trabajo de investigación. La práctica profesional del constructivismo, tiene un enorme potencial de transformación cultural; cuando los agentes de cambio -terapeutas- desarrollan nuevas formas de interacción con las familias, la cultura es informada de modos alternativos de ayudar a aquellos que lo necesitan. Por ejemplo, investigación cualitativa, versus investigación cuantitativa; crear diálogos, versus ofrecer soluciones autoritarias. Los profesionales se transforman no en meros sirvientes de las instituciones, sino en agentes potenciales de un cambio de gran alcance.

El Narrativismo, modelo encaminado a redefinir al paciente como agente activo y no como víctima, contribuye a crear un efecto de validación de la persona, que suele acudir con sentimiento de derrota o de minusvalía.



Todo bajo un encuadre de *Intervención en red* (Elkaïm, 1995) ya que consideramos que este tipo de intervención es la más óptima para hacer frente a la realidad problemática que presentamos en nuestro estudio. Valoramos que desde este tipo intervención, como un trabajo coordinado con “todas las partes” que estén implicadas con el adolescente y que compartan objetivos comunes. Estamos hablando de todas las parcelas de la realidad relacional de un adolescente como son su familia, la escuela y su grupo de iguales. Desde la intervención en red, es posible trazar un camino para dar una solución o unas posibles soluciones a este tipo de situaciones.

Objetivos

El objetivo general de nuestro trabajo de investigación es facilitar cambios a nivel perceptivo y relacional en un grupo de adolescentes en relación a su familia de origen y sus iguales, tras una intervención grupal dirigida al trabajo de la identidad, narrativa y sistema familiar.

Los objetivos específicos son: promover la reflexión alrededor del proceso de individuación y de la construcción de la identidad; la toma de conciencia de la estructura de la familia de origen y de sus principales patrones relacionales; facilitar la expresión emocional y neutralizar sus posibles resistencias; generar una mayor empatía, tolerancia y respeto mutuo; optimizar el desarrollo individual y grupal; cambiar la percepción individual respecto a la familia de origen y promover la construcción de nuevas narrativas.

MÉTODO

Diseño

Nuestro trabajo de investigación se ha encuadrado en un diseño de intervención-acción. Se trata de un proyecto que ha recogido los recursos de los agentes intervinientes para movilizar los recursos del objeto a intervenir. Con ello, se ha establecido una relación entre el equipo de intervención (sujeto) y el grupo de adolescentes (objeto), participativa, corresponsable, bidireccional y circular. A partir de esta premisa básica del diseño hemos construido un programa de intervención grupal dirigido a una muestra de adolescentes en situación de riesgo de exclusión social.

Muestra

La muestra utilizada en el estudio no ha sido seleccionada, ni elegida al azar, siendo una muestra de conveniencia, al tratarse de un grupo de menores que ha estado cursando el *Taller de Formación para la Contratación* (TFC) en el Centro de Día de Inserción Socio-



laboral para Menores, “El Rogle” en Ontinyent de Octubre del 2008 a Junio del 2009. La muestra se ha compuesto por un total de 10 adolescentes, de rango de edad comprendida entre los 15 y los 18 años. Es de destacar la existencia de absentismo grave en sus historias educativas anteriores, además de fracaso escolar en la gran mayoría. Esto conlleva la aparición de retrasos educativos leves o de maduración y la existencia de cara a su integración social de la necesidad de intervenciones a través de la formación ocupacional o prelaboral. En la Tabla 1 se muestran las características socio demográficas de los participantes de la muestra.

Tabla 1. Variables del Perfil Socio demográfico de la muestra

	N	%
Sexo		
Hombre	7	70
Mujer	3	30
Edad (años)		
15	1	10
16	6	60
17	2	20
18	1	10

Medidas

La recogida de información y proceso de evaluación se han estructurado en tres espacios diferentes a lo largo de la intervención, que describiremos a continuación con los instrumentos correspondientes.

Medidas en la Fase Previa a la Intervención.

Los instrumentos de evaluación y de recogida de datos utilizados en este momento de la intervención, se han dirigido al grupo de adolescentes componentes de la muestra y al sistema parental del grupo a intervenir.

Con los padres se ha utilizado:

Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar. Olson, D. H. Portner, J. Y Bell R. Q. (1982) adaptada por A. Martínez-Pampliega, I. Iraurgi, E. Galindez y M. Sanz, (2006). Adaptación abreviada de la escala FACE-II desarrollada con el modelo circuplejo. Estudia las dos dimensiones fundamentales del funcionamiento familiar; la cohesión y la adaptabilidad. Esta escala consta de veinte ítems y cuenta con índices altos de fiabilidad y validez. Fiabilidad de (0'89) en cohesión, (0'87) en adaptabilidad.



Con los adolescentes se ha utilizado:

Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar. Olson, D. H. Portner, J. Y Bell R. Q. (1982) adaptada por A. Martínez-Pampliega, I. Iraurgi, E. Galindez y M. Sanz, (2006).

Narrativa sobre el sistema familiar. Utilizando la premisa; “Si tu familia fuese una película cual sería su guión... Pon un título a tu historia familiar”.

Sociograma. Instrumento creado por Moreno, su función principal es medir las relaciones interpersonales en un grupo. La aplicación de esta técnica permite conocer la estructura básica interrelacional de un grupo, desvelando las redes sociométricas.

Medidas en la Fase de Intervención.

Durante el proceso de intervención se han realizado una serie de medidas y registros de información:

Registro semanal de las sesiones elaborado por el equipo de Observadores. Diseñado específicamente para este estudio, los observadores fueron informados y formados por los terapeutas para registrar sistemáticamente aquellos acontecimientos, sucesos, narrativas, etc. que aconteciesen en sesión en los sujetos de la muestra, en los terapeutas y en la interacción del sistema.

Registro de evaluación semanal de las sesiones valoradas por los Terapeutas, diseñado específicamente para este estudio, con la finalidad de recoger las impresiones y resonancias afectivas de los terapeutas vivenciadas durante el transcurso de cada sesión.

Grabación en video de cada una de las sesiones del programa de intervención. Con el objetivo de realizar un espacio meta, con dos terapeutas encargados de revisar las sesiones.

Medidas en la Fase Posterior a la Intervención.

En este tiempo del proceso de intervención se han utilizado los mismos instrumentos de recogida de información y evaluación que en la fase previa al proceso de intervención, con el objetivo de poder valorar cambios posteriores a la intervención. Como describimos a continuación, a las estrategias utilizadas se ha sumado un *cuestionario de cambios* administrado a los adolescentes:

Las medidas de evaluación anteriormente referidas:



Cuestionario de Cambios. Esta batería de preguntas abiertas y graduadas tipo Likert (1-10) ha sido diseñada específicamente para este estudio, con el objetivo de recoger cambios en la percepción e interrelación de los miembros de la muestra, en relación a su familia de origen y en relación a los componentes del grupo como sistema.

RESULTADOS

Fase Previa a la Intervención

Con los padres:

Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar.

Hemos obtenido las siguientes puntuaciones:

En la Escala de Cohesión: 41'8

En la Escala de Adaptabilidad: 39

Como Puntuación Total: 80'8

Las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas son altas, siendo la puntuación máxima por subescala de 50 puntos. Con ello, la valoración de los padres sobre la cohesión y la adaptabilidad de los respectivos sistemas familiares se sitúa por encima de la media (25 puntos).

La media de la puntuación total obtenida por la muestra de padres, es de 80'8, donde la puntuación total máxima de la escala se sitúa en 100 y la media en 50. Este resultado muestra una favorable valoración del nivel de cohesión y adaptabilidad de los respectivos sistemas familiares, por parte de la muestra de padres, debido a que este resultado se sitúa por encima del valor medio de la escala.

Con los adolescentes:

Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar.

Hemos obtenido las siguientes puntuaciones:

En la Escala de Cohesión: 35'5

En la Escala de Adaptabilidad: 32'6

Como Puntuación Total: 57'0

En esta fase previa de evaluación, un total de 8 adolescentes completaron la Escala de Adaptabilidad y Cohesión familiar. Como se puede observar en las puntuaciones



obtenidas, los adolescentes obtienen unas puntuaciones inferiores a las obtenidas por el sistema parental. Esto muestra una valoración menos favorable, respecto a la percepción de cohesión y adaptabilidad en sus sistemas familiares. Sin obviar que a pesar que los resultados sean inferiores en el grupo de adolescentes, quedan por encima del valor medio.

Narrativa sobre el sistema familiar.

De los 10 componentes de grupo, ha habido 3 omisiones. De los 7 títulos de películas expuestos, podemos afirmar que 6 de ellos están relacionados con las vidas de los adolescentes o de sus familias. De estos, excepto el título de “*Familia feliz*”, el resto parecen mostrarnos un matiz más negativo de la vida personal y/o familiar de estos adolescentes, dato que parece indicarnos la necesidad de trabajar la relación de ellos con sus familias de origen.

En la tabla 2, ubicada en la fase posterior a la intervención, se exponen los resultados obtenidos en esta fase previa.

Sociograma. Utilizamos esta técnica al inicio para valorar la variable intragrupal, el nivel de cohesión y el grado de relación entre los miembros del grupo. Los resultados nos muestran una falta de implicación e importancia de la relación y la percepción grupal. Esta técnica también nos ha permitido identificar qué integrantes del grupo ocupan una posición de liderazgo y quienes están relegados a una posición más periférica.

Fase de Intervención

En el inicio del proceso de intervención hubo resistencias provocadas por el miedo inducido por la edad, por el contexto, por el desconocimiento de la intervención y por la presión grupal (*lo que pueden o no pensar mis compañeros/as de mi y de la historia de mi familia*), etc.

El primer cambio significativo del grupo, de su narrativa y de su conducta, se produjo a lo largo de las cuatro primeras sesiones de trabajo. Debido posiblemente a la proyección de una mirada diferente por parte de los terapeutas hacia ellos/ellas, desde la implicación y auto revelación personal, el respeto y la aceptación. El grupo pudo construir su genograma y rescatar sus propias narrativas familiares. Poco a poco, se fue creando un clima de respeto hacia las historias familiares y la cohesión grupal.

Al finalizar las cuatro primeras sesiones, el grupo dio muestras de cansancio y desinterés. Esto fue interpretado por los terapeutas como una orientación excesiva hacia los



contenidos y programación, en detrimento del propio proceso grupal. La proyección de la película “*La habitación de Marvin*” supuso un punto de inflexión importante en cuanto al comienzo de la narración, a través de la proyección. Mediante los personajes de esta película que narra la vida de un adolescente herido y que poco a poco, va reparando sus heridas. Tras la visualización de la película y a través de técnicas de dinámica grupal y de psicodrama, se integró en el espacio terapéutico a los diferentes personajes del film. Fueron muchos los chicos/as que se atrevieron a cruzar el espejo de la realidad a la ficción y narrar desde sus propias historias, qué le ocurría al adolescente y a cada miembro de su familia.

Un nuevo cambio se produjo cuando en la octava sesión, se introdujo al grupo en la representación de un ritual familiar. Uno de los participantes, de una manera lúdica, fue capaz de traer al espacio terapéutico a su familia en una escena cotidiana que representó una comida familiar. El cambio de narrativa se produce cuando durante la representación del ritual, el adolescente verbaliza que nunca se había dado cuenta, o nunca había tenido la oportunidad de mirarlo desde este lugar. De alguna manera, él pudo convertirse en “*Alicia a través del Espejo*”.

Entre la novena y la décima sesión, se trabajó la técnica de la escultura, a partir de la cual, uno de los participantes del grupo rompió a llorar y pudo expresar por primera vez el dolor por el fallecimiento de su madre. Además, pudo trabajarse el rechazo que manifestaban algunos miembros del grupo hacia este chico. La posibilidad de haber podido expresar este conflicto latente y de hacerlo explícito permitió que aflorasen las diferentes opiniones y actitudes de los miembros del grupo. Eclosionó el conflicto y durante la exploración del mismo, los terapeutas llegaron a la conclusión de que en realidad no había culpables, se trataba de una situación de corresponsabilidad y circularidad relacional. La revelación de este conflicto permitió que el grupo evolucionara hacia una actitud de mayor respeto y sinceridad en las sesiones, facilitando la construcción de un espacio seguro y un sentimiento de intercambio íntimo dentro de una visión más confiable del otro.

En la penúltima sesión se llevó a cabo la técnica del sociograma, en la que se pudo observar un cambio a nivel intragrupal y subjetivo, acontecido durante los cuatro meses de intervención..

Fase Posterior a la Intervención

Con los padres:



Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar.

Hemos obtenido las siguientes puntuaciones:

En la Escala de Cohesión: 43'4

En la Escala de Adaptabilidad: 41'2

Como Puntuación Total: 84'6

Las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas son altas, siendo la puntuación máxima por subescala de 50 puntos. Con ello, la valoración de los padres sobre la cohesión y la adaptabilidad de los respectivos sistemas familiares se sitúa por encima de la media (25 puntos). La media de la puntuación total obtenida por la muestra de padres, es de 84'6, donde la puntuación total máxima de la escala se sitúa en 100 y la media en 50. Se observa en los resultados obtenidos, en comparación con la fase previa, una diferencia significativa en las puntuaciones totales del sistema parental. Donde los padres muestran una mayor valoración de la cohesión y adaptabilidad de los propios sistemas familiares. Valorándose un cambio favorable, en la percepción del sistema parental, posterior al proceso de intervención.

Con los adolescentes:

Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y de la Cohesión Familiar.

Hemos obtenido las siguientes puntuaciones:

En la Escala de Cohesión: 36'5

En la Escala de Adaptabilidad: 33'8

Como Puntuación Total: 70'3

Los resultados en comparación con la evaluación previa a la intervención muestran un cambio relevante, una mayor puntuación total. Esto indicaría por parte del grupo de adolescentes, un cambio favorable en la percepción de la estabilidad y cohesión del propio sistema familiar.

Narrativa sobre el sistema familiar.

En la fase posterior de la intervención, se obtuvieron 3 omisiones de respuesta a la narrativa. Así, al igual que en la fase previa a la intervención, contamos con 7 títulos de películas, 4 de los cuales hacen referencia a la vida familiar, a saber: "*Ajetreo familiar*", "*La casa estupenda*", "*Cola de niños*", "*Los que se pelean se desean*". De estos, dos



muestran un matiz más positivo y los otros dos, más neutral. Un título de película, “*De niño a hombre*”, parece hacer referencia a la evolución que puede haber experimentado en estos meses.

Sociograma.

Después del proceso de intervención, se valoró nuevamente la variable intragrupal en la muestra de adolescentes. En este momento se percibieron cambios a nivel relacional y de identidad de grupo. Los adolescentes comunicaron verbalmente al equipo terapéutico que habían experimentado cambios en la interacción y percepción de los pares, indicando que se sentían como un “grupo”.

Cuestionario de cambios.

A través de las respuestas de los adolescentes, se observan resultados en las líneas del cambio y del no cambio. Más de la mitad de la muestra expresó cambios tanto en la percepción de su familia como en el componente interrelacional. En un tercio de la muestra analizada no se valoraron cambios respecto a su percepción y relación familiar y grupal.

Para mostrar los cambios percibidos transcribimos a continuación las narrativas más destacadas:

Mensajes de cambio respecto a la relación con los iguales: “Me siento más dentro del grupo”, “Siento que hay más confianza entre nosotros y más amistad”, etc.

Mensajes de cambio en relación a la familia: “Ahora me resulta más fácil ponerme en el lugar de mis padres”, “He puesto interés por conocer más a mi familia y a mí misma”, “Ahora soy más consciente de lo que mis padres hacen por mí”, “Ya no le exijo tanto a mi madre”, etc.

DISCUSIÓN

“Érase una vez un elefante grande y poderoso atado con una cadena a una pequeña estaca, que permanecía allí sin oposición y resignado al no cambio pues creía que no podía moverse. Desde recién nacido había permanecido en esa posición, los años lo habían afianzado en ese lugar y; él con el tiempo había aprendido a desenvolverse con pseudoseguridad a pesar de la incomodidad y las emociones contradictorias que le evocaban la falta de libertad. No era consciente ni de sus capacidades, ni de su fortaleza”.



Lamentablemente esta historia no es un cuento, es una realidad. Nuestro trabajo con el grupo de adolescentes nos ha confirmado la existencia de elefantes encadenados a una situación de riesgo de exclusión social en la que se sienten muchas veces bloqueados para el cambio, por su historia personal, sistema de valores y creencias, familia, contexto y red.

Sin embargo, hemos sido capaces de ver en ellos la fuerza de arrancar la estaca y cambiar. Durante el proceso de intervención hemos partido de sus carencias y con sus capacidades hemos construido una herramienta de trabajo creada y aplicada con y para la necesidad de cambio. Creemos en la capacidad de transformación, para ello hemos necesitado estrategias de movilización. Valoramos en su momento que la mejor forma de trabajar el cambio era a partir del origen, del sustrato base... El Sistema Familiar. Por ello, uno de nuestros objetivos ha sido poder cambiar la percepción de estos adolescentes hacia su familia de origen. Para que pudieran entender por qué sus padres han llegado a comportarse como lo han hecho, les hemos invitado a conocer su historia familiar. Por otra parte, pensamos que a partir de la toma de conciencia de esta narrativa estos adolescentes tendrán la oportunidad en un futuro de elegir si quieren repetir esquemas o no.

Nuestro proyecto ha supuesto un proceso de aprendizaje recíproco para los adolescentes y para el equipo terapéutico. Sintiendo que crecíamos a la par, hemos aprendido y reconstruido día a día nuestro proceso de intervención. El grupo de adolescentes, a través de su narrativa, ha sido nuestro eje guía. Nos ha dejado entrar en aquello que quería que entrásemos, indicándonos hacia donde teníamos que trabajar. Partíamos de un guión, de un programa de intervención estructurado y hemos terminado construyendo una historia compartida.

Ellos también han sido capaces de aprender de sí mismos a través de escuchar las narrativas de sus compañeros. Valorando un aprendizaje recíproco y dinámico, intentado transmitirles que la historia de vida influye en la construcción de la identidad. Les hemos transmitido que al igual que *“El elefante encadenado”*, todo lo que se les ha dicho a los largo de sus vidas, les mantiene atados a una estaca y ahora tienen la oportunidad de elegir el guión de sus vidas.

Para concluir, este programa de intervención no se ha terminado, sino que se inicia y transforma... Quedan muchos espacios por intervenir y más elefantes que invitar a liberarse de su cautividad.



Agradecimientos

“A nuestras Familias, a Xavi por su apoyo y hospitalidad, a nuestros docentes de Dictia por su confianza y experiencia y a ti Esperanza por tu generosidad. A nuestros colegas y amigos por sus colaboraciones y refuerzos, al Centre El Rogle de Ontinyent como lugar, a Ana Belén Cana, Jorge González, Javier Vaello, Lucía García y Cristina Guerola por su profesionalidad, y a todos aquellos que nos han mirado y han creído en nosotros”.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R. E.; Carter, I. (1994). *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Barcelata Eguiarte, B.; Lucio Gómez-Maqueo, E.; Durán Patiño, C. (2006). Construcción, Confiabilidad, Validez de contenido y discriminante del Inventario autodescriptivo del Adolescente. *Acta colombiana de Psicología*. 9 (2): 5-17.
- Bion, W. (1962). *Experiencia en grupos*. Buenos Aires, Paidós.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona, Paidós.
- Castillo C, G. (2007). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Pirámide.
- Ceberio, M. R. (2004). *Quién soy y de dónde vengo: el taller de genograma*. Tres Haches.
- Cecchin, G. (1989). Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad. *Sistemas Familiares*; Abril, 9-17.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia, en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Cornejo, L. (2007), *Manual de Terapia Gestáltica aplicada a los adolescentes*, Bilbao, Desclée de Brower.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*. 21, 83-104.
- Elkaïm, M. (2000). *Las prácticas de la terapia de red*. Barcelona, Gedisa.
- Equipo EIF (Universidad de Deusto). (2008). *Manual de instrumentos de evaluación familiar*. Editorial CCS.
- Falicov, Celia J. (1991). *Transiciones de la familia. Continuidad y cambio en el ciclo de vida*. Amorrortu Editores.
- Fishman, H. C. (1998). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*. Paidós Terapia Familiar.
- Fritzen, S.J. (1987) *La ventana de Johari*. Cantabria, Sal Terrae.
- Fritzen, S.J. (1988) *Ejercicios prácticos de dinámicas de grupos*. Cantabria, Sal Terrae.
- Hoffman, L. (1989). Una posición constructivista para la terapia familiar. *Psicoterapia y familia*. 2; 2, 41-53.
- Imber -Black, E.; Roberts, J.; Withing, R. (1991). *Rituales terapéuticos y ritos en la familia*. Barcelona, Gedisa.



- Kaplan, H. I.; Sadock, B. J. (1996). *Terapia de Grupo*. 3ª Edición Editorial Médica Panamericana.
- Lamas, C. (2007). Para comprender la adolescencia problemática. *Revista Redes* nº18, 36-85.
- Linares, J. L. (1996). *Identidad y Narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Paidós Terapia Familiar.
- Linares, J.L. Coletti, M. (1997). *La intervención sistémica en los Servicios Sociales en la familia multiproblemática. La experiencia de la Ciutat Vella*. Paidós.
- Lila, M. Buelga, S. Musitu, G. (2006). *Programa Lisis. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Editorial Pirámide.
- López Fuentetaja, M. L; Castro Masó, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Editorial Alianza.
- López, B. E.; Población K. P.; (1997). *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*. Barcelona, Paidós.
- Midori Hanna, S.; Bronwn, J. H. (1998). *La práctica de la terapia familiar. Elementos clave en diferentes modelos*. Desclée De Brouwer.
- Minuchin, S.; Fishman H. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona, Paidós.
- Montero Gómez, A. (2006). Adolescencia y violencia. *Revista de estudios de juventud*. 73, 109-115.
- Nardone, G. Giannotti, E. Rocchi, R. (2001). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Herder.
- Pakman, M. (1997). *La psicoterapia en contextos de pobreza y disonancia étnica: el constructivismo y el construccionismo social como metodologías para la acción*. (cap. 8: construcciones de la experiencia humana, vol. II). Barcelona, Gedisa.
- Parra Jiménez, A. (2007). Un análisis longitudinal de la comunicación entre madres y adolescentes. *Apuntes de psicología*. 25, 3, 267-284.
- Parra Jiménez, A.; Oliva Delgado, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*. 18, 2, 215-231.
- Pittman III, Frank S. (1987). *Momentos decisivos: Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Barcelona, Paidós Terapia Familiar.
- Rigo Vanrell, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2, 247-260.
- Selekman, M. (1993), *Pathways to change*, The Guilford Press (trad. cast.: *Abrir caminos para el cambio*, Barcelona, Gedisa, 1996).
- Sluzki, C. E.; (1999). *Investigación cualitativa y cuantitativa: una perspectiva construccionista*. *Redes*, diciembre, 73-84.
- Villalba Quesada, C. (2004). la perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia*. 4, 287-298.
- Vinogradov, S.; Yalom, I. D. (1996). *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Barcelona. Paidós.



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



“La prevención educativa como clave para el trabajo social con adolescentes en riesgo”.

Manuel Tarín Cayuela²⁴
Universidad Católica de Valencia

- “La historia de Carlitos”-

Lo que voy a intentar durante la próxima media hora es hacer una justificación sencilla de lo que podemos entender por prevención en el trabajo social con adolescentes (aunque creo que más bien me dejaré llevar y acabaré haciendo una apología de la misma). Preguntándome por el sentido y argumentos que hoy en día podrían tener los recursos de prevención con adolescentes (tipo centros de día o parecidos) que en definitiva van a ser los que amparen gran parte del trabajo social en este campo. Que aunque seguro todos conocéis, creo que en los tiempos que corren es interesante recordar, o sea que ya adelanto que no voy a proponer grandes descubrimientos, sino más bien intentaré recrear lo que desde hace ya muchos años lleva funcionando. Pretendo sencillamente ofrecer un marco que dote de mayor profundidad a la experiencia concreta que luego os contarán, que realmente es la que tendría que resultar más interesante.

Empezaré con una historia, el relato de un caso que no diré si corresponde a uno real o no, sino que tan solo afirmaré que es posible. Que evidentemente nos podríamos encontrar con esta situación en el cotidiano de la intervención y por lo tanto a partir de la misma podemos reflexionar. Creo que nos puede ayudar a acercarnos al tema elegido para la ponencia desde una perspectiva diferente.

Como vamos a hablar de prevención, en mi relato os hablaré de eso que llamamos un pre-adolescente. Si prevenir es anticiparse a algo que va a venir, la prevención con adolescentes como iremos viendo, tendrá que empezar antes de que estemos ante la eclosión de toda una adolescencia.

Carlitos es un niño de 11 años que vive en la periferia de la ciudad de Valencia, no en una zona marginal de las típicas, sino en uno de esos barrios populares que habitaban nuestros abuelos. Y que poco a poco se han ido convirtiendo en colonias de inmigrantes que se van agrupando buscando el calor de sus “compadres” y que a su vez van llenando de color la valencia del siglo XXI. Carlitos acude al colegio público de su barrio, el 90% de sus compañeros son de origen extranjero, aunque muchos como Carlitos ya

²⁴ Trabajador Social y Licenciado en Sociología. Profesor de Magisterio y Educación Social. Universidad Católica de Valencia. Manuel.Tarin@ucv.es



han nacido en España y aunque su color oscuro haga dudar de su nacionalidad son realmente de aquí. El padre de Carlitos es español y trabaja por la noche en una empresa de seguridad, su madre es de república dominicana y trabaja a turnos en un hotel. Carlitos tiene una hermana de quince años que desde hace dos meses ha dejado de ir al instituto, enganchada a las telenovelas y a foros latinos en internet. La madre de Carlitos hay semanas en que dobla el turno y aprovecha para hacer horas extra. Sus horarios son incompatibles con los de su hijo, prácticamente cuando uno entra el otro sale. Su padre también tiene horarios especiales, muchas semanas trabaja de noches y cuando no duerme durante el día, pasa muchas horas en el bar y últimamente empieza a estar enganchado al ordenador. Carlitos ha empezado a faltar algunos días al colegio, su hermana era la que lo levantaba, pero ahora suele estar durmiendo. Los días que si lo hace el problema viene después de comer, Carlitos se pone a jugar a la videoconsola y cuando su hermana le convence de que lo deje ya se ha pasado la hora. Carlitos come lo que su madre le deja preparado, aunque a veces reconoce que se le olvida y él mismo se pone un bocadillo o se coge un paquete de papas. Lo cierto es que la situación económica de la familia no es mala. Pueden pagar el alquiler y los gastos de la vivienda, tienen coche y por ahora no han necesitado ayudas sociales... Pero Carlitos a veces no va bien vestido, lleva la ropa sucia o inadecuada para la época del año y también a veces desprende mal olor. Los padres de Carlitos no tienen buena relación de pareja, él es violento y cuando está cansado o bebido ha llegado a agredir a su mujer y también a Carlitos. Su mujer lo justifica, dice que trabaja mucho, que tiene mucho carácter, que él es así. La hermana está construyendo su mundo al margen de la familia, empieza a pasar gran parte del día con las amigas, apenas se comunica en casa y sus padres no saben ya cómo hacer.

¿Podríamos decir que Carlitos está desatendido, que es un menor en situación de riesgo?, podría ser... un niño de 11 años, que falta al colegio, con problemas de higiene, que ha podido sufrir violencia familiar... pero los servicios sociales no saben nada de su caso, algo no funciona del todo bien.

Antes de valorar esta situación, me gustaría que nos detuviésemos en lo que piensa y siente uno de los actores principales de la historia; la maestra de Carlitos. Ella está un poco desbordada con el caso, dice que Carlitos es un niño tranquilo, que se porta bien en clase, pero que casi nunca hace los deberes y que lleva un retraso académico de varios cursos. Si que es cierto que a veces se ha enfadado con otros niños, ha montado en cólera y ni entre varios maestros se han podido hacer con él, pero solo ha ocurrido



alguna vez, tiene otros casos peores en ese sentido. Cómo últimamente falta más al colegio ha llamado varias veces a su madre, pero nunca acude a las citas porque dice que trabaja, al final el mes pasado acudió su padre. Cuando la maestra le cuestionó la actitud ante su hijo, éste se enfado mucho, llegando a amenazarla por no hacer bien su trabajo. La maestra reconoce que sintió miedo, la dirección del cole dice ahora que el padre es muy conflictivo y que no vale la pena recurrir a él. Pero por otro lado no quieren llamar a los servicios sociales, porque igual se plantean quitarles el niño y el colegio se mete en un problema. Además Carlitos no es realmente muy conflictivo, aún se le puede controlar y por lo tanto la situación no es tan grave. Finalmente han decidido rellenar el impreso para la comisión municipal de absentismo por la cuestión de las faltas de asistencia.

Pero la maestra de Carlitos no se ha quedado tranquila, ella ha detectado una necesidad importante, ha sido la primera en hacerlo, sabe que Carlitos necesita apoyos, que si no la situación va evolucionar de forma negativa. Aunque no sabe ponerle nombre, para ella la situación de riesgo está clara, no habría que ser un adivino para dibujar un futuro impregnado de violencia, de abandono prematuro de la escolaridad, de vida en la calle, de bandas y etc...

En los servicios sociales de la zona, no saben nada del caso, como la familia no ha pedido ninguna ayuda de emergencia y nadie ha dado parte de la situación, Carlitos no existe en los expedientes y por lo tanto no necesita ninguna intervención. Pero si revisamos la historia, Carlitos tuvo una oportunidad de estar en los expedientes. El curso pasado el colegio le planteó a la familia que pidiesen la beca de comedor para que Carlitos se quedase a mediodía en el cole, al menos estaría mejor atendido en esa franja horaria, incluso podría reducirse el absentismo por las tardes. Una buena idea, pero cómo los ingresos de la familia esta vez eran suficientes, se denegaron las becas, los servicios sociales dijeron "se pueden pagar el comedor". Objetivamente era así, pero evidentemente la dinámica familiar no funcionaba adecuadamente para tomar esa decisión (y ese punto era el que no recogía el baremo de las ayudas).

En mi opinión lo realmente preocupante de la situación no es la beca, sino un tema más de fondo. El trabajador social del Ayuntamiento que trabaja en el distrito, no conoce a la maestra de Carlitos, ni a otros maestros de su colegio, sólo coincidió una vez en una reunión con el director y la orientadora. Nunca ha ido a presentarse, a hablar con los maestros para decirles que pueden acudir a él cuando detecten situaciones de riesgo en los menores, para informarles de los recursos de los que se dispone en el municipio para



apoyar a las familias, para prevenir con los menores (SEAFI, educadores, monitores despertador, centros de día, becas específicas...).

La maestra de Carlitos no solo no conoce al trabajador social, sino que no sabe con exactitud que son los servicios sociales, nunca nadie se lo ha explicado, no lo estudió en la universidad. Es más no sabe realmente que hacen allí, solo de oídas le suena una trabajadora social que llaman “del SPE” (no sabe bien por qué) y que a veces va al colegio para el tema de las becas, pero la verdad nunca se ha interesado por su labor.

Podr ais decirme que estamos hablando de un caso aislado, de una situación at pica, de los problemas de coordinación inevitables en una gran ciudad, del exceso de trabajo de los servicios sociales, pero creo por desgracia creo que no es solo esto...No tengo datos científicos que puedan afirmar que se trata de una situación habitual, se podría animar alguien a hacer un estudio para comprobarlo, pero sí puedo decir que ocurre y que sobre todo podemos deducir algunas reflexiones interesantes de esta situación.

Antes de seguir, os preguntaréis cómo evolucionó el caso, cómo acaba la historia... pues finalmente Carlitos es derivado a un Centro de Día que gestiona una Fundación privada, y all  empieza a recibir un apoyo específico para su situación y en pocos meses se empiezan a producir cambios positivos. Lo realmente curioso del caso es que Carlitos no es derivado al Centro de Día ni por su colegio, ni por los servicios sociales municipales, ni por la Conselleria. Es derivado por un amigo suyo que se llama Alejandro y que le ha convencido para que le acompañe por las tardes a hacer los deberes y jugar al fútbol con otros chavales del barrio en un sitio “que mola”. Es entonces cuando Carlitos conocer  al primer profesional de lo social, éste le dice que tiene que conocer a sus padres para poder apuntarse al Centro, le pide la dirección y le indica que cómo imagina que llegarán tarde de trabajar, él se acercará un día a última hora por su casa para explicarles lo del centro de día.

El equipo educativo del Centro de Día en pocos días detecta la situación de riesgo, no tiene ninguna duda sobre la desatención de Carlitos, pero a su mente no viene “el quitar el niño a sus padres”, vienen otras muchas estrategias y recursos de apoyo a la situación. Valoran el caso y deciden darle prioridad, no se trata de un caso extremo y a diferencia de otras instancias, justo por eso consideran que es urgente la intervención. Para este equipo la prevención es la tarea más urgente. Pero se van a encontrar una familia a la defensiva, desconfiada, que se siente cuestionada y poco informada. Y un entorno



institucional (escuela y servicios sociales) poco receptivo a propuestas que no surjan de sus propias inercias y que no se sitúen en lo “extremo”.

El trabajador social del Centro de Día en primer lugar visitará a la maestra de Carlitos, se presentará y le contará el proyecto de su Centro. La maestra va a valorar muy positivamente que su alumno pueda pasar las tardes en compañía de algún adulto y reciba parte de la atención que en casa le falta. Este profesional también hablará (esta vez por teléfono) con la trabajadora social del SPE (servicio psicopedagógico escolar). Intentará convencerla de la necesidad de la beca de comedor para Carlitos y se ofrecerá para mediar con la familia e intentar mejorar su relación con el colegio. Pero no pensemos que la historia va a ser de color de rosa, o que nos encontramos ante un recurso mágico que conseguirá fáciles soluciones. Carlitos acabará el curso sin la beca de comedor, el trabajador social del centro de Día se enfadará en varias ocasiones con la del centro municipal, se jugará el físico un par de veces llevándole la contraria al padre, y los educadores pasarán algún apuro separando al mismo Carlitos de varias peleas con compañeros... Pero al menos cuando acabe el curso habrán conseguido una relación distinta con la familia, podrán hablar con ellos tranquilamente de sus dificultades. También se coordinarán habitualmente con la maestra del colegio para reforzar en el Centro de Día algunas lagunas formativas de Carlitos y mediar para que acuda la madre a las citas en la escuela. Y por último, este equipo habrá conseguido que los servicios sociales tengan otra visión del caso; y además de darle la beca de comedor para el curso próximo, ofrecerán a la familia la participación en un programa de apoyo familiar.

En resumen, el equipo educativo de este recurso, ha conseguido algo muy necesario para Carlitos y su familia. No será principalmente la obtención de la beca, sino más bien conseguir acercar, hacer permeables dos sistemas por desgracia casi estancos, educación y servicios sociales empezarán a caminar juntos y lo que es más importante, en la misma dirección.

Qué me interesa ahora que podamos reflexionar mínimamente de la historia de Carlitos, evidentemente voy a intentar dar razón de algunos de los motivos por los que os la he contado.

En primer lugar, para recordar y sobre todo reconocer, que la escuela, mejor dicho el maestro o la maestra siguen siendo y posiblemente serán en el futuro, el principal agente de detección de todo tipo de necesidades, especialmente de las de carácter social. La escuela constituye en muchas ocasiones el principal espacio para la prevención, la



educación tiene una dimensión social ineludible y muchas veces se va a constituir en el escenario principal de la primera intervención social. *¿Quién pasa más tiempo con Carlitos, quien le puede conocer mejor, quien va a tener el primer acceso a la familia...?* Por lo tanto si hablamos de prevención no seremos educadores y trabajadores sociales los principales protagonistas, tendremos que ser capaces de trabajar junto a otras figuras profesionales de las que muchas veces tendrá que partir la intervención.

En segundo lugar, para identificar uno de los grandes males a mi parecer en la intervención social, lo que se podría llamar *“la cultura de la emergencia”*. Parece que sólo existe lo urgente y por lo tanto casi siempre lo extremo. Desde esa visión se van a ir generando recursos y servicios. Y lo que puede ser peor, se va a ir configurando la identidad de la intervención profesional. Los servicios sociales, sin apenas darse cuenta, van a aparecer públicamente como si de un cuerpo especializado de bomberos se tratase, apagando fuegos por doquier con la sirena siempre encendida. Agobiados por la cantidad de recursos generados para hacer frente a estas emergencias. Que por otro lado a nivel estadístico incumben a un ínfimo porcentaje de la población, porque la mayoría son familias como la de Carlitos, lo que yo llamo *“los intermedios”*, los grandes olvidados. Pero no tendría que ser necesariamente de esta forma, porque los servicios sociales en su definición, en su axioma fundacional no se describen únicamente así. El desarrollo comunitario, la dinamización del tejido social y la universalización en el acceso a los servicios (es decir diseñados para beneficio de toda la población) también forman parte del teórico eje central de estos servicios²⁵.

En tercer lugar, para constatar las dificultades existentes entre el sistema educativo y el de protección social para hacer frente a lo que se suele denominar situaciones de riesgo social. Se trata de dos sistemas estructurados en paralelo, poco familiarizados con la transversalidad que ambos predicen para cualquier intervención. Las necesidades socio-educativas requieren respuestas flexibles, profesionales ágiles en la comunicación y capaces de trabajar conjuntamente, en red, dispuestos a poner a la persona en el centro, más allá de lo que disponen ciertas estructuras prediseñadas.

Respecto a estos tres primeros elementos y haciendo un pequeño paréntesis, se podrían apuntar algunas ideas que contribuyesen a mejorar la situación o al menos a modificar parte de nuestros posicionamientos al respecto.

²⁵ Bastaría con consultar cualquier manual sobre esta materia. (Aleman, 1998).



Una de las propuestas “cantadas” sería la de la incorporación formal y reglamentada de educadores y trabajadores sociales en los centros educativos. Evidentemente facilitaría muchísimo el acercamiento entre los dos sistemas, casi por imperativo legal podría cambiar sustancialmente la situación. Pero no supondría una garantía de éxito, de hecho ya existen estructuras que incorporan trabajadores sociales a los centros educativos (como los servicios psicopedagógicos escolares o en centros de educación especial) y la experiencia es “relativamente” satisfactoria. Le podría ocurrir lo mismo a este profesional, convirtiéndose en una figura más del organigrama escolar, ejecutor de un programa de actividades y ajeno a la vida de sus alumnos fuera del centro escolar, sin desarrollar esa mirada que trasciende sistemas y se ajusta a las necesidades de la persona.

Por lo tanto lo que yo considero más importante es que se genere lo que podríamos denominar “*un cambio de mentalidad*”. Me estaría refiriendo a recuperar la dimensión social de la educación y a no descuidar la dimensión educativa de toda intervención social. Aspectos muy presentes tanto en los orígenes del trabajo social, como en la generalización de la escolaridad obligatoria en la mayoría de países²⁶. Históricamente la labor del maestro en contextos carenciales, por ejemplo en los centros de compensatoria, se ha caracterizado por acompañar la docencia de una importante labor social (programas de higiene y alimentación, escuelas de madres, mediación en conflictos comunitarios, contacto directo con las familias...). La escuela constituye uno de los ejes principales de cualquier intervención social sobre el territorio, y los profesionales de lo social son perfectamente conscientes de la inevitable convergencia en ella de la mayoría de sus acciones (*porque la maestra de infantil en la puerta del cole es la que mejor va a poder convencer a la madre de que el niño tiene que pasar la revisión médica, o de que la ropa que lleva no es adecuada para la época del año, o de llevar los papeles de la beca al asistente social...*). A su vez la escuela es perfectamente consciente de que sin una intervención externa sobre las situaciones familiares de sus alumnos, sobre el entorno carencial en el que viven, difícilmente van a ser factibles aprendizajes satisfactorios. En una sociedad cada vez más plural y compleja como la que vivimos, este dinamismo presente en los contextos “marginales” se debiera extender a toda la población. La educación va mucho más allá de los aprendizajes en el aula y la intervención social no puede mostrarse ajena a esta realidad.

²⁶ Referencias interesantes en este sentido en varias publicaciones de pedagogía social (Petrus, 1997)



Para hacer efectivo este cambio de mentalidad tendríamos que acudir a la raíz, a los procesos formativos de maestros y educadores, que tendrían que ser capaces de formar nuevos profesionales. Maestros capaces de entender los procesos de inadaptación social y las reacciones que en las personas generan, capaces de reconocer los síntomas e indicadores de problemáticas sociales, conocedores de los recursos y mecanismos que ofrece el sistema de protección social. Pero principalmente maestros sensibilizados con la dimensión social de la educación antes mencionada, conscientes de su papel protagonista en la detección y prevención de situaciones de riesgo. Abiertos al trabajo en red, transversal y comunitario con otros profesionales. Por otro lado Educadores y Trabajadores sociales capaces de comprender los dinamos del sistema educativo, que reconozcan el vital papel de la escuela y estén dispuestos a apoyar y generar nuevos programas de intervención desde este ámbito. Sensibles al componente pedagógico, educativo, asociado a cualquier proceso de intervención social. Por supuesto también abiertos al trabajo en red, transversal y comunitario.

En definitiva podríamos resumir todo lo anterior refiriéndonos a una idea tan sencilla y comprometida a la vez como la que nos recuerda el tradicional proverbio africano *“hace falta un pueblo entero para educar a un niño”*, muy citado en las propuestas de las comunidades de aprendizaje²⁷ y de ciudades educadoras²⁸. Supone trabajar desde una fe plena en la fuerza de la educación y en la capacidad de cambio de las personas. Sociedades multiculturales, cambios tecnológicos, crisis económicas, son un caldo de cultivo estupendo para los que gustan de poner periódicamente en duda el valor de la educación. Posicionamientos biologicistas, o excesivamente judicializadores acechan al profesional de lo social intentando reducir los márgenes de su acción educativa. La herencia genética evidentemente influye a la persona²⁹, pero no la condiciona, *como si lo hace a una golondrina que es capaz de encontrar el mismo nido que utilizaron sus antecesoras a miles de kilómetros de donde ella vive*. Las medidas judiciales pueden ayudar a contener a la persona, pero por si mismas difícilmente van a provocar el cambio personal. La educación si que puede llegar a tener esa capacidad de condicionar a la persona, de generar nuevos horizontes, lo hemos observado en infinidad de ocasiones, pero tenemos que creer firmemente en ello. Porque los *“tempos”* de la educación, los métodos utilizados, no siguen protocolos cerrados, no suelen respetar plazos prefijados,

²⁷ Para contenidos sobre comunidades de aprendizaje (Flecha, 2007)

²⁸ Para contenidos sobre ciudades educadoras (Tonucci, 1997)

²⁹ Dentro de las diferentes perspectivas para entender la inadaptación social (Garrido, 2005).



requieren de “*humanidad*”, de relación, de experiencias... y ya sabemos que la ciencia pedagógica es científica pero no es exacta.

Retomando el análisis anterior, continuaría:

En cuarto lugar, denunciando, además sin ningún tipo de reparos y cada vez más lleno de convencimientos, la cuasi ausencia de trabajo preventivo en la intervención social. La palabra PREVENCIÓN suena a drogas, a embarazos no deseados, a VIH, a violencia... Se usa con frecuencia, se llega a abusar de ella en casi todos los discursos políticos, pero apenas se relaciona con historias como la de Carlitos. Llegaremos a hablar de prevención de la violencia escolar el día en el que el padre de Carlitos o el mismo Carlitos pegue a un profesor, pero hasta ese momento apenas se invertirán esfuerzos en mejorar la situación. Y entonces ya necesitaremos utilizar otro término, será uno que también gusta mucho, es la denominación de “*terapéutico*”. Suena más técnico, más especializado, incluso puede que más eficaz, pero en definitiva se trata de reparar un daño. Y puede que hoy en día estemos confundiendo estos dos conceptos.

Pero esta diferenciación no resulta nada fácil, ya que en la intervención con adolescentes nos encontramos casi siempre “*al filo de lo terapéutico*”. Porque ciertos problemas de conducta, los conflictos familiares, la sexualidad desajustada o los consumos de drogas son inherentes a esta franja de edad, mucho más aún en contextos carenciales. Pero esta característica intrínseca de las adolescencias no debe cegar o desorientar la óptica preventiva desde la que yo voy a plantear trabajar. Con adolescentes que denominamos “*en situación de riesgo*” la principal intervención debiera ser sobre todo preventiva y por lo tanto educativa, porque por eso decimos “*en riesgo*” (sino hablaríamos ya de exclusión o inadaptación o de cualquiera de las largas colecciones de calificativos de las que disponemos). La prevención es otra cosa, cómo ya hemos dicho lo realmente prioritario, lo urgente, debiera ser lo que tiene más posibilidades de “*arreglo*”, no por ausencia de dificultad sino por apremio en la detección del daño que se está empezando a generar. Pero ¡cuidado! porque realizar esta afirmación en los tiempos que corren puede llevar a una trampa casi mortal (me refiero a una cuestión tan relevante como podría suponer dejar sin fondos públicos los recursos de prevención³⁰). ¿Por qué digo esto? Debido a la conceptualización dominante (o al menos que maneja el discurso que llamaré “*técnico*”

³⁰ Si se quiere dinero, puede que sea más útil justificar los proyectos indicando que vamos a atender a niños que sufren cualquier tipo de trastorno o que son susceptibles de padecer abusos o maltrato.



administrativo”³¹) sobre lo que denominamos “situación de riesgo”. Ésta se entiende principalmente como un indicador de la gravedad o urgencia de la situación de desprotección en la que se encuentra un menor (decreto 93/20019 G.V). La situación de “desamparo” requerirá la atención ineludible de la administración, pero la situación “de riesgo” ya no necesariamente. A primera vista parece lógico (*“es cuestión de prioridades”*), pero si profundizamos en las esencias de lo que llamamos “protección del menor” y nos vamos a la Convención de derechos del niño³² y hurgamos un poquito, nos daremos cuenta de que no se establecen jerarquías según el grado de desprotección, sino que se pretende acudir a la raíz, a lo que es derecho fundamental e inherente a la persona. Desde esta óptica y buscando perspectivas socioeducativas más que jurídicas, en la base de la protección del menor estará la prevención, y por lo tanto la situación de riesgo será el indicador principal y prioritario. La primera responsabilidad de los estados modernos respecto a la infancia debiera ser la prevención, porque se trata de proteger al menor en el sentido de permitir que se desarrolle plenamente como persona, evitándole daños que se lo impidan y no tanto de compensar o recuperar de lo que haya sufrido³³. Llevando estas disertaciones a la concreción, igual de importantes debieran ser los centros residenciales que los centros de día, la atención primaria que la especializada, los programas de inserción laboral que los de apoyo familiar o tiempo libre... la prevención no hace diferencias.

Por último y en quinto lugar, para afirmar la importancia de recursos sociales “tipo” los Centros de Día, que sirven como cauce de interrelación entre estos dos sistemas (educación y servicios sociales) y como plataforma extraordinaria para el desarrollo del trabajo social con adolescentes. La perspectiva social y la educativa se integran perfectamente en este espacio, esa misma relación es la que alimenta en cierta medida su razón de ser. Por lo tanto no será difícil que los profesionales de estos recursos conozcan y comprendan la visión de la maestra y a la vez la del trabajador social de los servicios sociales. Que sean capaces de acercarse a los problemas de familias como la de Carlitos desde una óptica integradora, conscientes de que déficits sociales suelen acarrear déficits educativos y sólo desde actuaciones en ambos espacios se puede llegar a obtener una intervención exitosa.

³¹ Porque realmente no sé si llegan a ser los políticos los que acaban diseñando o haciendo efectivas las políticas sociales.

³² Supuestamente junto con la declaración internacional de derechos humanos, base legal de cualquier ordenamiento jurídico moderno en esta materia.

³³ Centrarse solo en la solución de los problemas ya generados puede llevar a “patologizar” al protección de menores o hacer un reduccionismo de un campo mucho más amplio.



Tras este fugaz análisis, pasaré ahora a exponer el carácter específico que a mi entender debieran tener este tipo de recursos, que ya he anunciado considero como uno de los más idóneos para la intervención profesional.

Las investigaciones modernas sobre prevención convergen en la coincidencia de tres variables que intervienen en su eficacia: el grado de anticipación, la duración de la intervención preventiva y la globalidad de la actuación. Ésta última se establece además como determinante en el éxito de cualquier acción preventiva. En nuestro caso hablar de prevención con adolescentes en situación de riesgo supondrá por lo tanto hablar de formación, tiempo libre, salud, familia y entorno comunitario. *Así la prevención de drogas aumentará su efectividad si se trabajan las relaciones sociales, las emociones, la comunicación en la familia o la inserción laboral*³⁴.

Cómo estamos hablando de adolescentes, podríamos detenernos a hablar de prevención específica/secundaria o de programas de reducción de daños. No lo voy a hacer, no por no considerarlos valiosos sino más bien por evitar el riesgo de acercamos de nuevo a la frontera de lo extremo o lo terapéutico. En mi opinión nos podríamos de nuevo alejar de nuestro objeto principal, por lo que preferiré partir de un concepto genérico de prevención (que es por el que yo me decanto) y que entiende la misma en definitiva como un *“proceso educativo que prepara para la vida”*³⁵. Desde esta argumentación encontraremos dos ejes transversales que van a constituirse en soporte de la intervención profesional: el ambiente educativo y la atención integral. Me centraré principalmente en desarrollar el primero, ya que lo de la atención integral será en cierta medida consecuencia de todas las argumentaciones anteriores.

Este eje central sería lo que se podría denominar *“el ambiente educativo”*, término muy presente en el vocabulario salesiano³⁶ del que no puedo evitar estar influenciado. La prevención no es sólo una actuación o un programa, sino más bien un conjunto de acciones, un espacio en el que el adolescente se va a relacionar, va a hacer actividades y tener experiencias que van a ir configurando un proceso educativo, cuya finalidad última va a ser ayudarle a crecer como persona.

³⁴ Dependiendo del tiempo del que dispongamos para la intervención y de la anticipación que hayamos podido tener, podremos evaluar con mayor rigor el éxito o eficacia de nuestra intervención. Evidentemente hoy en día los recursos que trabajan desde esta perspectiva preventiva y educativa tienen el reto de investigar sobre los efectos de su acción (tarea compleja por el número y características de los usuarios/ por ejemplo su no dependencia administrativa), porque intuyo que los resultados obtenidos van a ser bastante alentadores.

³⁵ Expresión muy relacionada con las aportaciones pedagógicas en el campo de la prevención (Funes, 2006)

³⁶ Las aportaciones del sistema educativo salesiano a esta óptica preventiva resultan en mi opinión muy enriquecedoras y útiles para la intervención (Cian, 1987).



Este ambiente educativo constituirá la estructura en la que hacer factibles dos de las dimensiones básicas en el trabajo social con adolescentes: por un lado generar oportunidades que compensen aquellas desigualdades que acercan a la exclusión social (formación, alternativas de ocio, inserción laboral...) y por otro lado realizar un trabajo educativo con el adolescente y su familia que incida sobre los factores que le ubican como persona vulnerable.³⁷ El ambiente educativo no es algo etéreo o virtual, lo conformarán principalmente tres elementos:

Un espacio de relación: Si hablamos de niños, más aún si lo hacemos de adolescentes, sino existe relación efectiva y afectiva, prácticamente casi ninguna actividad tendrá calado relevante. Sin relación con iguales y sin relación educativa con profesionales; ni el apoyo escolar ni la formación pre-laboral, menos aún la educación afectivo-sexual, conseguirán mantener su interés. Para convertirse en experiencias significativas (que son las que nos interesan) tendrán que venir aderezadas de este componente relacional. Se trata de una necesidad básica (intrínseca a la persona) en cualquier contexto y a la vez de una carencia fundamental en determinados casos. El niño y adolescente de estos contextos carenciales necesita de un espacio de relación que ofrezca alternativas, que no se rija únicamente por las leyes de la calle o de la familia. Un espacio relacional en el que poder compensar carencias afectivas o reorientar patrones relacionales equívocos. Por eso, en este tipo de recursos se suele empezar y/o acabar el día jugando, y la puerta del centro, el patio o la sala de juegos constituyen uno de los principales espacios de trabajo para el profesional.

Un espacio además multidimensional, que contempla tanto la vida cotidiana como la extraordinaria, porque la relación varía y se matiza dependiendo del contexto. El profesional interviene individualmente y en grupo, sale a la calle y a la familia, participa en los talleres y en los campamentos, porque cada una de estas dimensiones ofrece una oportunidad diferente de intervención.

Una oportunidad de aprendizajes y experiencias: Aprendizajes que capaciten para la vida, que compensen o a menos modulen los déficits acumulados. Cuanto mayor sean las competencias que adquiera el adolescente, mayores serán las oportunidades para desarrollarse adecuadamente y por lo tanto mayor calado tendrá la acción preventiva. El apoyo escolar, los talleres pre-laborales, los programas de habilidades sociales,

³⁷ Entendiendo que la situación de riesgo viene determinada por esta interacción entre la exclusión y la vulnerabilidad (Tarin & Navarro, 2006).



responden a esa necesidad. Pero en este tipo de recursos por encima de los aprendizajes estarán siempre las experiencias. Para la población de la que estamos hablando *de poco servirá aprender albañilería si no se tiene la experiencia de trabajar bajo presión, explicar matemáticas sin tener el hábito de hacer los deberes, conocer habilidades sociales sin vivenciarlas en la dinámica de un grupo*. En la metodología de cualquier actividad formativa se contemplará esta dimensión experiencial. La falta de experiencias, de estímulos, es una de las características propias de los entornos carenciales y que influye directamente en la calidad de los aprendizajes³⁸. Por lo tanto en este tipo de recursos se ofrecerán campamentos, fiestas, viajes, competiciones deportivas, talleres manuales o creativos, visitas culturales... una inmensa batería de actividades que principalmente pretenden provocar experiencias enriquecedoras y generar aprendizajes significativos para la vida³⁹.

Una posibilidad de promoción: Me referiría a parte de lo que mencionan las modernas definiciones de educación social⁴⁰ cuando explican que una de sus funciones es facilitar la circulación social o el tránsito entre las redes sociales. Si el “ambiente educativo” se queda en si mismo pierde potencial preventivo, debe acoger a quien vive dificultad pero a la vez permitir el salto a otros espacios sociales. Un recurso que trabaje en línea preventiva tiene que preparar para la vida, para ayudar al adolescente a encontrar otros patrones relaciones, otros ambientes ya no diseñados para la prevención. Pero para que este hecho se produzca tiene que haberse realizado trabajo previo y acompañamiento posterior durante el nuevo proceso, elementos que seguramente se conviertan en una de las claves que permitirá la evolución positiva de la persona. De ahí que hablemos de promoción y no únicamente de integración. Seguramente nos encontramos ante uno de los temas más complejos en la intervención social, *¿recursos específicos para chavales con problemas o que se integren en los recursos normalizados?* Será una de las preguntas que rondan periódicamente la planificación de la intervención⁴¹. De nuevo una llamada a la óptica preventiva; el “ambiente educativo” va a ofrecer atención específica, pero siempre va a intentar establecer puentes con otro tipo de recursos y ambientes. Se

³⁸ Diversos estudios sobre la socialización confirman esta premisa (Valverde, 2002).

³⁹ Hace unos años visité los campamentos de refugiados saharauis en Argelia, preguntando a un grupo de maestros de una humilde escuela sobre la utilidad de que los niños saharauis viniesen en verano a España. Nos contestaron, que más allá de utilidades políticas, para ellos suponía un apoyo fundamental en su trabajo educativo. Porque explicar por ejemplo que son las ciudades, el océano o los ríos, se hacía muy costoso cuando sus niños solo conocían el mundo que existe dentro un campamento de refugiados. Según ellos los aprendizajes y la motivación se multiplicaban después de las experiencias de los viajes.

⁴⁰ Definición de Educación social recogida en el código deontológico de esta profesión (Asedes 2007).

⁴¹ No solo en este aspecto, sino también en cuestiones de vivienda, escolarización o tiempo libre.



trata de un difícil equilibrio, pero si en mi recurso todo son casos “extremos”, seguramente realizaré una labor social muy valiosa, pero tendré que ser consciente de que disminuirá considerablemente mi potencial preventivo⁴². Si el recurso no dispone de cauces abiertos con recursos “normalizados” también se verá afectada esta potencialidad. De ahí el trabajo en red, los campamentos abiertos, los intercambios educativos, la participación en competiciones deportivas externas, la relación con grupos juveniles, las actividades de barrio y la derivación positiva a otros recursos...

Se podrían añadir muchas más cosas, pero mejor buscarlas ya en las experiencias concretas que durante estos días habéis podido conocer. En definitiva, finalizaría mi exposición reafirmando esa idea de proceso educativo integral (que contemple todas las áreas de la persona), tan presente en los orígenes del trabajo social⁴³, y que desde una perspectiva preventiva adquiere pleno sentido en la intervención con adolescentes en situación de riesgo en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Aleman, C. (1998). *Política social*. Mc Graw Hill: Madrid.

Cian, L. (1987). *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo*. Editorial CCS: Madrid.

Flecha, R. “[Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje](#)” [Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha](#), ISSN 1699-6429, [Nº. 4, 2007](#), pags. 72-76

Funes, J. “[El sentido de los derechos de la infancia hoy](#)”. [Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre](#), ISSN 1136-3177, [Nº. 58, 2006](#), pags. 6-7

Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Tirant lo Blanch: Valencia.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*.

Richmond, M (2004). *El caso social individual*. Talasa ediciones. Barcelona

Tarin, M & Navarro, J. (2006). *Adolescentes en riesgo*. Editorial CCS: Madrid.

Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Editorial Barcanova.

Valverde, J. (2002). *Proceso de inadaptación social*. Editorial popular: Madrid.

VV.AA. (2007). Documentos profesionalizadores. Asociación estatal de educación social: Barcelona.

⁴² Inevitablemente la socialización y los modelos de referencia se verán condicionados en este sentido.

⁴³ Esa idea originaria del trabajo de caso y el diagnóstico social (Richmond, 2004)



“INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON JÓVENES GITANOS”.

José Cabanes Hernández⁴⁴.

INTRODUCCIÓN:

Los gitanos son la principal minoría étnica de nuestro país, pero siguen siendo unos grandes desconocidos, incluso, para los que trabajamos con ellos cotidianamente.

Este primer apartado de cultura resulta indispensable como acercamiento al trabajo con adolescentes gitanos, incluso en aquellos casos en que el perfil de alguno de ellos no parezca responder a patrones culturales.

ESTRUCTURA SOCIAL DE FAMILIA EXTENSA:

La familia es la base de su sociedad, entendida en sentido amplio, de la familia nuclear a la familia extensa. Cada familia extensa, o linaje, responde a un nombre que engloba a todos sus miembros y que no suele ser mencionado entre los no gitanos.

Las relaciones sociales entre gitanos se suelen dar dentro de la familia extensa, por un sentimiento de protección.

La obligación real de solidaridad grupal se da dentro de la familia extensa. Sólo ante los payos hay un sentimiento real de grupo y una obligación de defensa grupal.

STATUS SOCIAL POR EDAD Y GÉNERO:

Es una sociedad patrilineal y patrilocal. Los hijos pertenecen al padre y la mujer cuando se casa se vincula con la familia de su marido.

El status social lo marca la edad y el género. La sabiduría es fruto de la experiencia. Ha mayor edad mayor respeto, si se es hombre mayor respeto.

El respeto está condicionado por el comportamiento a lo largo de su vida, e incluso se ve influido por el comportamiento de su familia nuclear. Se les llama tío o tía, no patriarca.

El respeto va del hombre a la mujer, estando muy marcados los roles sociales que cada cual desempeña. Una mujer puede tener mucho peso en su familia nuclear, pero no participa en una mediación.

⁴⁴ Licenciado en Sociología y Educador Social. Profesor de ESO en el CAES “Esclavas” de Alcoi.

Pepe.Cabanes@vedruna.org



Se pasa de ser niño a ser mozo, por lo que apenas hay adolescencia, dado que los matrimonios se dan a temprana edad.

RESPECTO A LOS MUERTOS:

Los muertos son algo sagrado que está en constante relación con los vivos, pudiendo llegar a interactuar con estos. De tal forma que, faltar a la memoria de un muerto necesita una subsanación del honor “una venganza” de parte de cualquier descendiente del ofendido. Es una obligación el hacerlo.

Los lutos son muy severos, conllevando normas estrictas como no oír música ni ver la tele, ir vestidos de negro riguroso incluyendo un pañuelo al cuello o en la cabeza, no probar ni tocar el alcohol, etc. Se puede llegar a perder un trabajo a causa de un luto.

NOVIAZGO Y BODA

La mujer debe llegar virgen al matrimonio, lo que conlleva:

Noviazgos cortos y muy vigilados.

Compromiso previo de boda, mediante el pedimiento.

Matrimonios muy jóvenes.

La boda es el enlace entre dos familias, por eso se prefiere dentro de la familia extensa.

Hay 2 opciones, la boda formal, con la consiguiente comprobación de la virginidad de la novia, o el escaparse. En este segundo caso, las familias dan a la pareja como matrimonio formal aunque quedan privados de ceremonia y de los regalos de boda.

LEY GITANA

No hay leyes escritas, sino normas de comportamiento más o menos compartidas. Actualmente bastante laxas y cambiantes.

Los gitanos viejos son los encargados de mediar, hacer de jueces, en los casos de conflicto. El resto de la familia, los hombres, se encargan de hacer cumplir sus resoluciones.

Los problemas entre gitanos se resuelven entre gitanos, para lo que se establece la mediación de gitanos “viejos” de respeto.



RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ante un conflicto grave, se establecen medidas para evitar espirales de violencia. La principal medida es la separación espacial de las familias. Puede ir desde la prohibición a pasar por una calle, hasta la separación en diferentes localidades.

LUGARES DE RESIDENCIA

Originariamente establecimiento en localidades por familias extensas. Para no entrar en competencia o ser origen de conflictos entre linajes.

Las migraciones campo ciudad de los años 60 y las posteriores políticas de vivienda social en barrios gueto conllevó la convivencia de linajes distintos en los mismos espacios.

La concentración en una misma zona satura los recursos económicos, dificulta el acceso al mercado laboral, agudiza el rechazo y el prejuicio, y fomenta la cultura de la marginación. Que no es la cultura gitana.

TRABAJO

Visión del trabajo no como un valor sino como un mal necesario.

Se valora al que es capaz de ganar mucho trabajando poco.

Tradicionalmente trabajos liberales, donde el tiempo pueda adaptarse a las necesidades familiares. Incluso combinando varios trabajos a lo largo del año.

La mayor parte de los trabajos tradicionales entraron en crisis: herradores, compraventa de caballos, canasteros, afiladores...

Han tenido serios problemas para acceder al mercado laboral reglado: poca formación, discriminación, no adaptarse a horarios y pautas de trabajo muy marcadas.

En los últimos años, como pasó en los años 70, el boom inmobiliario permitió el acceso a un gran número de gitanos el trabajo en las obras, siendo una alternativa a los que se habían convertido en los trabajos más recurrentes: venta en mercadillos y temporeros agrícolas. La actual crisis en la construcción ha devuelto al paro a muchísimas familias, las cuales han de buscarse la vida de la forma que puede. En algunos casos sus referentes en barrios marginales los llevan a actividades ilegales.



RELIGIOSIDAD

Tradicionalmente han sido muy religiosos aunque poco practicantes. Existen diversas romerías gitanas.

A finales de los años 70 aparece la IGLESIA EVANGÉLICA DE FILADELFIA, “El Culto” o “Los Aleluyas”, que en pocos años se extiende por un gran número de municipios gracias a los mercadillos.

Paralelamente la iglesia católica pierde su fuerza en la pastoral gitana y el Secretariado Gitano pasa a ser una Fundación laica.

Desde principios de los años 90 se pueden encontrar iglesias evangélicas en casi todos los barrios con significativa presencia de población gitana. Repercusiones:

Los pastores cobran especial importancia y poder social entre sus ovejas.

Los horarios de culto marcan la vida social de algunas comunidades.

Se tiende a concertar los matrimonios entre conversos.

El culto incorpora el folklore gitano y los pastores son gitanos.

CAMBIO CULTURAL

Como cualquier cultura, la gitana está en constante cambio, pero el sufrido en las últimas décadas ha sido brutal. Esto se puede atribuir a:

Crisis de oficios tradicionales y aparición de nuevas ocupaciones.

Concentración en barrios de concentración mayoritariamente gitanos y con linajes muy diferentes.

Escolarización.

Televisión, que aporta modelos muy diferentes al gitano tradicional.

Las drogas han hecho un daño irreparable a muchas familias gitanas, especialmente las asentadas en barrios de concentración. Muchos de los comportamientos que se dan entre algunas familias de esos barrios responden más a la lógica de la toxicomanía o del narcotráfico, que a patrones culturales gitanos.

HETEROGENEIDAD

Las personas somos multidimensionales, y además de ser payo o gitano, somos muchísimas cosas más. Por lo que hay que analizar si hablamos de comportamientos atribuibles al hecho de ser gitano o a otras circunstancias vitales.

SITUACIÓN ESCOLAR

Durante los últimos 20 años se han producido una serie de cambios muy importantes en la escolarización de los alumnos gitanos:

1º. *Mejoras* significativas en varios aspectos:

Se ha pasado de una gran desescolarización (cercana al 50% en algunos barrios) a principios de los años 80, a una situación actual donde casi el 100% de los menores gitanos se encuentran escolarizados (vayan más o menos al colegio).

Se ha reducido drásticamente la escolarización tardía (por encima de los 6 años), siendo bastante común en la actualidad comenzar desde Infantil de 3 años, e incluso desde la guardería.

Se ha retrasado la edad de abandono escolar. Hace unos años la mayoría de los alumnos gitanos dejaban el colegio en 5º o 6º de Primaria, y ahora es normal que sigan sus estudios al menos hasta 1º o 2º de E.S.O.

Se empiezan a dar casos aislados, pero significativos, de gitanos y gitanas que cursan estudios secundarios no obligatorios (Bachiller, Ciclos formativos, e incluso Universidad).

2º. Continúan habiendo aspectos donde no se aprecian mejoras significativas, o éstas son muy pocas.

Absentismo escolar: es un aspecto en el que se ha mejorado poco, siendo la situación la siguiente:

Algunos casos (pocos) de absentismo severo, o sea, niños/as que casi nunca aparecen por el colegio. Normalmente pertenecientes a familias muy desestructuradas.

Niños/as con absentismo debido a los trabajos temporeros de los padres, que les obligan a desplazarse a otras regiones durante varios meses al año.



Absentismo esporádico (algunos días al mes), por diversos motivos (levantarse tarde, hacer mal tiempo, visitas de familiares, etc.). Este tipo de absentismo se da en un alto porcentaje de alumnos gitanos, incidiendo de forma importante en el fracaso escolar. Influencia del comedor escolar.

Abandono escolar prematuro. Se ha retrasado, pero la ESO ha tenido un impacto negativo: distancia del IES, comedor, cambio de centro y profesores, horario distinto de los hermanos pequeños, madrugar más y jornada continua.

Concentración del alumnado gitano en determinados colegios (proceso de la concentración), que se han convertido en auténticos ghettos. Esta situación no favorece las relaciones interculturales de los alumnos (tanto gitanos como no gitanos), e influye negativamente en el futuro académico de estos alumnos. Por otra parte, el número de alumnos gitanos es casi inexistente en colegios privados, y mínimo en colegios concertados así como en los de línea en valenciano.

Rendimiento académico: continúa dándose un altísimo índice de fracaso escolar, influido no sólo por el absentismo escolar (ya que se da también en alumnos que no faltan nunca), sino que influyen otros muchos factores.

CAUSAS PARA FRACASAR EN LOS ESTUDIOS

Visión de la escuela como una obligación relativa.

Sobreprotección de los niños más pequeños.

Sensación de futuro predeterminado, como el de sus padres, para el que los estudios no tienen demasiada importancia: “para vender en el mercado no hace falta estudiar tanto”.

Los estudios suponen una apuesta a largo plazo, frente a una mentalidad nómada, cortoplacista: 3 años infantil + 6 años Primaria + 4 años ESO (si se aprueba) + 2 años Bachiller + 4 de Universidad + Oposiciones...

Falta de ayuda académica en casa.

Respetar la decisión de los hijos de ir o no al colegio a cierta edad, como algo optativo, no obligatorio: “Yo le digo que vaya, pero si no quiere ir no lo voy a matar”

Necesidad de ayudar en casa, sobre todo las niñas a partir de los 11 o 12 años, e incluso miedo si están muy desarrolladas físicamente.



Prejuicios y estereotipos del profesorado: “La profecía autocumplida”.

Estas son algunas frases aportadas por directores de colegios en relación a sus alumnos gitanos:

“En general van muy retrasados, pero hay uno que va muy bien, no parece gitano”.

“Algunos valen para estudiar, aunque como buenos gitanos son muy gandules”.

“Los padres se dedican a vender muebles viejos y fruta que robarán por ahí”.

“A los de Jaén (que no eran gitanos) te los pongo también, porque esos son como los gitanos”.

“No se integran, pero a los que se integran no los cuento”.

Para algunos directores y profesores la imagen de lo que es un gitano está perfectamente moldeada, y lo que cuadra con ese molde es un gitano (lo sea o no lo sea) y lo que no encaja no lo es.

CAUSAS PARA NO CONTINUAR ESTUDIOS SUPERIORES

Sentimiento de soledad, de ser los únicos gitanos que van ya al instituto.

Presión de la comunidad que ve “raro” que siga estudiando tan mayor, cuando sus primas ya están casadas.

Los ejemplos de los que han estudiado no aportan mejoras comparativas importantes. Tienes el graduado pero trabajas en lo mismo. “La pobreza ilustrada”.

Miedo al apayamiento, por parte de algunas familias, cuando no a la golfería en el caso de las niñas. Lo que ven en las puertas de los institutos no les gusta: chicos fumando, parejas besándose...

Gran Inversión económica a pesar de las becas.

COMUNICACIÓN

CONDICIONES PREVIAS A TENER EN CUENTA

Mentalidad de comerciante. Para conseguir cosas has de estar dispuesto a ceder en otras.

Tu única arma es tu credibilidad personal, el currículum académico no sirve, así que tienes que ganarte el respeto de cada parte.



No puedes llegar exigiendo cosas, sino ofreciendo tu colaboración para resolver un problema que NO es tuyo.

Primero dar y luego pedir. Para poder pedir un favor, tienes que tener la cuenta en positivo.

Por mal que vaya, no puedes quedar mal. Si la situación se deteriora hay que buscar otro camino.

COMUNICACIÓN CON FAMILIAS Y MENORES

Demostrar prudencia entendida como respeto, pero nunca miedo. El miedo se lee en la cara y te coloca en una situación de debilidad en tu trabajo.

Saber estar con las familias:

Hablar de usted a las personas mayores y a los adultos si no tienes confianza.

Tener claros los roles de edad y género: si hay una persona mayor dirigirse a ella, o al marido si estás con el matrimonio.

Si eres hombre, mantener la distancia con una mujer o una moza que esté sola.

Cuidar lo que se dice y, sobre todo, cómo se dice, porque se puede ofender sin querer. Dejar entender sin ser demasiado explícitos ni forzar a que lo sean.

Nunca plantear de entrada un problema:

Saludar, preguntar por la familia...

Aportar alguna cosa positiva del chaval.

Decir que es una lastima que no haga lo que no hace, en lugar de decir lo malo.

Si se hace una comparación positiva, ha de ser con otro gitano.

No juzgar, aunque la actuación de la familia no nos parezca apropiada (gastos, etc.)

Saber ponerse en el lado del otro: "yo entiendo que..."

Atreverse a jugar en su terreno (midiendo tiempos y distancias):

Visitar el barrio: apoyarse en los niños o personas que conoces.

Hacer una visita pactada a la casa: respetar intimidad, alagar el gusto, ser amable con los niños, aceptar café...

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Aceptar invitaciones: boda, bautizo. Estas situaciones son excepcionales para establecer buenas relaciones con la familia extensa y reforzar la confianza con los jóvenes.

Resaltar los aspectos positivos de los hijos. Todas las personas tenemos cosas positivas, y los hijos/as más. Hay que resaltar esas cuestiones y lamentar que no se puedan alcanzar otros por falta de asistencia, o esfuerzo, etc.

Hacer algunos favores: papeleo, fotos... pero dejando claro que NO es tu trabajo.

No hacer distinciones con las familias: con los que no tienen hijos, y con los traficantes, también.

PARA MENORES EN INSTITUCIÓN (escuela, centro de menores...)

Punto de partida: "Soy payo, pero te entiendo".

Conozco a tus padres y nos respetamos. De ahí la importancia de hacer al menos una visita domiciliaria.

Doy la cara por ti en el colegio, así que debes respetarme.

Te cubro alguna cosilla a cambio de que cumplas acuerdos.

De vez en cuando hacemos algo divertido: partido de fútbol, ir al cine, a la piscina...

Todo esto es porque quiero, NO es mi trabajo. Dejando esto claro se valora lo que hacer por él, si no parece que tú tienes la obligación de hacerlo.

Una buena relación con la familia favorece una buena relación con los chavales, y viceversa.

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

Visitas de negociación: de lunes a miércoles (efecto duración limitada).

Familias duras o temas delicados:

Unos días antes, sin hacer mención al problema, hacer algún favor pendiente (foto, gestión, papeleo...)

Volver a los tres días, como si acabaras de enterarte, para tratar ese tema.

Si una familia no responde:

Analizar los recursos personales de la familia extensa (abuelo paterno, hermano, marido, hermana de la madre...Pastor).



Explicarle la situación a esas personas (con la que es mejor tener confianza antes, pero si no se tiene hay que probar igual), y expresar que es una lástima... (“Yo hablaré”)

Si nada funciona: explicar que tú vas a ganar lo mismo, que lo sientes por el chaval. Dejar claro que tu trabajo (que es el pan de tus hijos) es dar parte y que no puedes taparlos más. (Anécdota del plazo del abuelo).

Problemas temporales: cuando una familia plantea la necesidad de que su hijo o hija falte al colegio por motivos “laborales” (realizar unos trabajos, pintar la casa, etc.), es importante acordar una fecha a corto plazo para la reincorporación al colegio. Ya que si la familia se compromete a que tal día concreto el chaval vuelve al colegio, seguramente cumplirá su palabra, pero si no se marca una fecha, o si el monitor “se lo prohíbe”, seguramente faltará igualmente al colegio y muy posiblemente no vuelva más si ya está en 1º o 2º de ESO.

En aquellos casos donde las familias sean evangelistas, puede ser muy beneficioso para el trabajo del monitor la influencia del Pastor Evangelista, por lo que el monitor ha de mantener también buenas relaciones con esta figura.

BIBLIOGRAFÍA

ABAJO ALCALDE, José Eugenio: *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano*. Ed. CIDE-MEC. Madrid 1996.

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, Diego Luis: *Situación y perspectivas de la juventud gitana en Europa*. Instituto Romanó. Barcelona 1996.

GAMELLA, Juan F. SÁNCHEZ-MUROS Patricia S.: *La Imagen Infantil de los Gitanos*”. Fundació Bancaixa 1998.

GÓMEZ ALFARO, ANTONIO: *La gran redada de gitanos*. Ed. Presencia Gitana. Madrid 1993.

LEBLOND, Bernard: *Los gitanos de España*. Ed. Gedisa. Barcelona 1987.

SAN ROMÁN ESPINOSA, Teresa: *Vecinos gitanos*. Ed. Akal. Madrid 1976.

SAN ROMÁN ESPINOSA, Teresa: *La diferencia inquietante : viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Ed. Siglo XXI. Madrid 1997.

VV.AA.: *I Congreso Gitano de la Unión Europea*. Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona 1996.

VV.AA. del Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Valencia: *Cultura Gitana : propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia 1989.



**Tercera parte:
Adolescencias y
Espacios formativos**



VNIVERSITAT VALÈNCIA



ADOLESCENCIA Y ESCUELA

Arturo Morales Morales⁴⁵

Cuando “X” salió del Centro de Reeducción de Menores su red social se reducía a la misma familia que no había podido educarlo durante su adolescencia y a su “monja” de toda la vida, “Y”, una Hija de la Caridad que se ocupaba de él, y de los suyos, desde que la tutela Administrativa lo había llevado a aquel Hogar en el que era un “interno” junto a otro medio centenar de internos. “Y” le consiguió un trabajo y una vieja bicicleta para desplazarse hasta el lugar en el que ejercer su primer empleo.

Quizá la vida de “X” cambió el día en que le robaron la bicicleta. Volvió hecho una fiera, jurando en todas las lenguas que si cogía al que le había robado la bici no le quedarían ganas de volver a robar otra, momento que aprovecho “Y” para explicarle que era así, exactamente así, como se habían sentido todos aquellos a los que él les había robado sus pertenencias. Quizá fuera eso, quizá el trabajo que se había hecho con él, quizá la responsabilidad de ocuparse de sus hermanos menores, entre los que alguno empezaba a imitar sus pasos de adolescente, quizá la madurez que a todos nos llega, quizá... “X” empezó a ser otro, con el tiempo encontró pareja, formaron una familia, montó una pequeña empresa, y desde que las cosas empezaron a irle bien, cada año se acuerda de los que siguen viviendo en el Hogar en el que él vivió, aunque el Hogar hoy se llame Residencia.

Me acordé de “X” cuando hace unas semanas “Z” salió del Centro de Reeducción de Menores. Su red social sigue siendo su familia, la que no ha podido educarlo en la adolescencia tan difícil que le está tocando vivir, y una Trabajadora Social, encargada de su seguimiento tras su vuelta a casa. “Z” lleva unas pocas semanas en el barrio y ya ha perdido algunos hábitos de los aprendidos durante 6 meses en el centro: horarios de descanso, comidas y actividades organizadas. Y lo que es peor, para él no hay expectativas de formación o empleo a corto plazo. Sé que “Z” es un buen chico, pero también sé que lo tiene difícil. Ni familia, ni escuela, ni servicios sociales hemos sido capaces de educarlo, mucho menos de encontrar un camino compartido para hacerlo, aunque algunos colegas de aquella y de éstos me digan que el problema fundamental es que “Z” no ha sabido aprovechar las oportunidades que se le han brindado, que también

⁴⁵ Psicólogo. Orientador del IES Doctor Peset Aleixandre (Paterna - Valencia)
Correo: ammmdo@gmail.com



puede ser. En fin, no creo que ninguna familia se “rindiera” con su hijo cuando éste aun no ha cumplido los 18 años.

Mi relación con “X” empezó hacia finales de la década de los 70, y con “Z” en el último trimestre de 2006, y he aprovechado las historias de estos dos chicos para introducir el tema que pretendo abordar en estas pocas líneas, el de la educación del adolescente, desde la escuela y más allá de ella, porque, a mi juicio:

Es evidente que hoy en la escuela disponemos de más recursos para mejorar nuestras prácticas, algo que también es perceptible en los demás estamentos públicos que se ocupan de la atención del adolescente, pero también lo es que ella sola es incapaz de educarlos a todos.

En los casos más complejos, cuando existe exclusión social en las familias, o riesgo de que se produzca, es esencial coordinar el trabajo que realiza la escuela con el que se hace desde el medio social (Ayuntamientos, Servicios Sociales y otros), si queremos hacer algo más que parchear problemas. No es que estemos condenados a entendernos, es que estamos obligados a hacerlo, como función pública que debe rendir cuentas a la sociedad que la sostiene.

A pesar de los años transcurridos, más de 30, hay constantes invariantes en los comportamientos de muchos adolescentes, internas y externas, pero también diferencias. Como nos recuerda Vicente, un personaje del libro “El otro barrio”, de Elvira Lindo: “Lo único que te dice la experiencia es que los actos se repiten pero las personas no. Uno tiene que aprender con cada chico que llega al centro como si no supiera nada”.

La educación de los adolescentes es compleja, de algunos muchos más que eso, y la visión catastrofista de lo mal que lo hace la familia, la escuela, los servicios sociales o la sociedad no es útil a ningún efecto. Tampoco lo es, menos en esos casos extremos, el voluntarismo sin formación o el incremento de recursos sin contenidos de trabajo bien definidos, coordinados, aplicados y evaluados.

Como se comprenderá por lo dicho hasta ahora, el artículo no tiene como pretensión la indagación bibliográfica respecto al estado de la cuestión de la educación del adolescente en la actualidad, ni pretende mostrar los resultados de investigación alguna. Se apoyará en las percepciones y vivencias del autor, en su trato diario con adolescentes en los centros de Secundaria por los que ha pasado, en la triple faceta en la que ha desarrollado su trabajo en ellos: primero como tutor y profesor, después como orientador. Quizá también se colarán en el mismo algunas otras relacionadas con su trabajo como



psicólogo en una residencia de menores. Señalaré al final una bibliografía de referencia para que se conozca el marco teórico-práctico del que he partido.

Por último, aclarar que aunque acabaré centrándome en los colectivos de adolescentes que proceden de la desventaja social, con riesgo o no de exclusión, comenzaré hablando de la población adolescente en general, respecto a la que también hay autores que dicen que su nivel educativo baja, tanto curricular como en lo relacionado con su educación personal, mientras que para otros el nivel educativo global sube. Creo que hay pruebas más que suficientes para estar de acuerdo con estos últimos, añadiendo que, además, lo que se enseña y aprende en la actualidad tampoco es lo mismo que se enseñaba y aprendía en la época mítica en la que todo era maravilloso.

¿QUÉ HA CAMBIADO EN LA ESCUELA?

A menudo olvidamos que en nuestro país, la enseñanza obligatoria entre los 6 y los 16 años es una conquista tan joven que apenas si ha sobrepasado la mayoría de edad. El teórico cien por cien de la población escolarizable en el tramo 6-16 arranca con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y ni siquiera es del todo real hasta la fecha en algunos colectivos sociales (etnia, deprivación social extrema o población que presenta factores culturales muy diferenciados), si pensamos en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en los extremos incluso desde primero.

Cuando hablamos de una escuela para todos los alumnos, en realidad estamos haciendo referencia a la atención educativa de los últimos grupos incorporados al conjunto del sistema o que permanecen en él el tiempo suficiente como para entrar en esa especie de catalogación social llamada “alumnos en situación de riesgo de exclusión educativa y/o social”, cuando no excluidos. Son los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa. Los que no presentaban necesidad alguna llevan en el sistema desde que éste se convirtió en obligatorio, los que presentaban necesidades educativas especiales desde mediados o finales del siglo XX (según países), aunque en centros segregados primero y mediante políticas integradoras o inclusoras en la actualidad. Así pues, la incorporación de los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa puede significar para la escuela actual algo parecido a lo que la incorporación del alumnado ahora llamado con necesidades educativas especiales supuso para la de comienzos del siglo XX, la necesidad de “volver a pensar la educación”.



A pesar de los avatares que ha sufrido la escuela en nuestro país desde los años 90 hasta la fecha, con importantes cambios legislativos al cambiar el gobierno de turno (nacional y/o comunitario), hay un asunto que se ha mantenido contra viento y marea, el de la necesidad de atender a la diversidad del alumnado. En las tres últimas grandes leyes que han regulado la educación en nuestro país (LOGSE, LOCE y LOE) ha habido coincidencia, según el particular saber y entender del gobierno que la promulgaba, que no “leal” si pensamos en los usuarios, en señalar como principio de actuación el de la “la necesidad de adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado”. A partir de este principio se han ido articulando una serie de medidas de atención a esta diversidad y otras en relación con la convivencia que ahora detallaremos.

Planes de convivencia

Comenzamos por una de las variables que más ha preocupado en los últimos años a familias, profesores y ciudadanía en general, la de la convivencia en los centros. Una estructura de relaciones de convivencia que parecía haber sido construida de forma natural, implícita en el propio currículo o de forma escueta en el reglamento de régimen interno de los centros, y con papeles claros, diferenciados y asumidos por alumnos, profesores y familias, ha visto como se derrumbaban sus cimientos sin que nadie supiera o quisiera saber muy bien porqué. Cada colectivo desplazaba la responsabilidad de lo mal que iba todo al siguiente estamento, por abajo y/o por arriba, hasta que las Administraciones educativas tomaron cartas en el asunto: ordenando y reordenando el tejido de relaciones sociales en la escuela, legislando sobre derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, y obligando a todos los centros a elaborar planes de convivencia. En estos planes es preceptivo que se contemplen protocolos de detección, evaluación y actuación, como medidas preventivas o ante situaciones de quiebra de la convivencia, medidas de intervención educativa, modelos de actuación ante situaciones de acoso escolar, sistemas de comunicación y colaboración con las familias y entidades externas y otras medidas que contribuyen a garantizar el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes de todos los miembros de la comunidad educativa.

Paralelamente, en muchos centros se ha ido desarrollando una cultura de la mediación, en general para aplicarla entre iguales, y se han ido creando equipos de convivencia con funciones varias, hasta el punto de que algunas Comunidades Autónomas han regulado ambos campos. Son estrategias complementarias que ayudan a dinamizar la vida escolar y a resolver buena parte de los problemas que en ella se generan cada día. Todos los



estudios indican que la mayor parte de los conflictos de un centro corresponden a los propios de la construcción de la personalidad del adolescente (críticas a las figuras de autoridad, tendencia a discutir, hipocresía aparente, construcción frente al otro...) y a la disrupción en las aulas, y en ambos casos los equipos de convivencia y mediación son excelentes recursos para atajarlos.

Aunque el tema de la convivencia es relativamente reciente, la normativa sobre planes de convivencia en nuestra Comunidad data de 2006, hemos comenzado por él porque sin garantizar una buena base de convivencia en los centros no hay aprendizajes posibles, o éstos se resienten de forma notable. Si cada alumno cuestiona a cada momento la autoridad del adulto, profesor o personal no docente, tanto da, si cada norma hay que explicarla mil veces, si se puede ir al centro sin materiales o con las tareas sin hacer “porque me da la gana”, si para imponer una mínima sanción la burocracia puede demorar la medida correctora varios días o no llegar nunca, si unos pocos alumnos pueden poner “en jaque” a un centro, entonces ya nada es posible, ni enseñar ni aprender. La consecuencia en muchos centros ha sido visible, incluso de forma numérica: un sector importante de la población con expectativas de estudio para sus hijos, incluidos colectivos en desventaja social, ha huido de ellos cuando ha llegado a percibir un clima inestable en los espacios de convivencia. Y esto se ha dado tanto en centros de Primaria como de Secundaria.

Pero volvamos al comienzo, porque las primeras medidas que inicialmente se articularon para atender al alumnado de Secundaria no afectaban a este área, como no podía ser de otra forma, estaban pensadas para el aprendizaje.

Medidas de atención a la diversidad

En la implantación escalonada de la LOGSE ya estaban previstas medidas de atención a la diversidad, en especial para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), medidas que se concretaron en nuestra Comunidad en el año 1999, a través de la Orden de atención a la Diversidad en ESO, contemplándose las siguientes:

Medidas generales	Medidas específicas
<ul style="list-style-type: none">• Concreción del currículo.• Organización de la opcionalidad.• Organización de actividades de refuerzo.• Medidas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el curso.• Orientación educativa, psicopedagógica y profesional y tutoría.	<ul style="list-style-type: none">• Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS).• Adaptaciones de acceso al currículo (AAC).• Programa de diversificación curricular (PDC).• Programa de adaptación curricular en grupo (PACG).



Buena parte de estas medidas ha buscado resolver los problemas de aprendizaje del alumnado (concreciones del currículo, refuerzos, complementos para repetidores, atención psicopedagógica, ACIS, ACC o PDC), alguna de ellas tenía como objetivo atender a los distintos intereses de los adolescentes (opcionalidad) u orientarlos en lo personal, en lo académico y en lo profesional (orientación y tutoría).

La última de la lista, el Programa de adaptación curricular en grupo (PACG), se diseñó para atender al alumnado que presentaba “retraso escolar manifiesto asociado a problemas de adaptación al trabajo en el aula y desajustes de comportamiento que dificulten el normal desarrollo de las clases y que manifiesten un grave riesgo de abandono del sistema escolar”. Curiosamente, la única que ha “fracasado”, hasta el punto de tener los días contados. Probablemente éste sea el último año que se mantenga como medida residual en algunos centros. Sabemos desde hace décadas que los guetos no ayudan a educar a nadie. Reunir en un aula a todos los alumnos con problemas de comportamiento, más o menos graves, graves y muy graves, y entregar el grupo a los últimos profesores que llegan al centro no parece ser una medida muy inteligente, ni para atender a los alumnos, ni para la salud del profesorado, ni para cuidar el clima de trabajo del centro, ni para la sociedad que costea la educación.

Al tiempo que el PACG, nació el Programa de Diversificación Curricular (PDC), orientado a la atención de un perfil de alumnado que presentaba dificultades de aprendizaje pero con “buenos comportamientos” e interés por titular. Todo un éxito, incluso profesores inicialmente reticentes a atender a este tipo de grupos, “a nosotros no nos prepararon para esto, nos prepararon para dar... (poner cualquier asignatura)” lo han ido asumiendo con total normalidad, incluso solicitado, por las ventajas horarias que conlleva. Otro enfoque desnaturalizado de un diseño bien pensado sobre el papel: “A más necesidades en el alumno más tiempo para preparar la intervención con él y para coordinarla con la del resto del equipo que lo atiende”.

Para comparar el éxito de uno y otro bastará con recordar que en el presente curso académico, frente a los más de 500 programas de Diversificación curricular de 1 ó 2 cursos existentes en la Comunidad Valenciana tan solo se mantiene 11 de Adaptación Curricular en Grupo, todo un síntoma.

Resumiendo, como puede verse, desde el diseño de la Ley ya estaba previsto que los alumnos, especialmente en la etapa de Secundaria, no podían recibir el mismo tipo de atención. El diseño ha sido mil veces criticado, pero cuando somos capaces de leer la



propuesta sin los estereotipos que nos han ofrecido las mil batallas políticas que se han librado en los últimos años en educación, no parece descabellada. De hecho, existen maravillosos solistas que la han interpretado a la perfección, profesores que han ajustado el currículo de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, que han planificado actividades de refuerzo para quienes las necesitaban, que han complementado el programa de trabajo de quienes tenían que realizar el mismo curso por segunda vez para que no fuera una mera repetición de lo mismo que ya habían estudiado, que han diseñado adaptaciones curriculares significativas para que quienes las necesitaban no se vieran en la obligación de repetir primero, repetir segundo y “a casa”. Lo que no han existido son orquestas, centros en los que los solistas se convirtieran en una agrupación estable, con una buena partitura y un director que supiera interpretarla.

Con todo, también en el conjunto de los centros hay excepciones. Hay centros que han trabajado, y siguen trabajando, de acuerdo a ese modelo de orquesta del que acabamos de hablar, al margen de la batalla política. Unos porque la excelencia que pretenden alcanzar se lo exige y otros por necesidad de supervivencia o porque el azar ha hecho coincidir en ellos a varios solistas cansados de tocar solos.

Dos años después, se completaron con otro paquete, éste dirigido al alumnado que presentaba necesidades de compensación educativa (Orden de 4 de julio de 2001):

Posibilidad de modificar metodologías y áreas de conocimiento: trabajo cooperativo, programación por ámbitos de conocimiento...

Actividades de adquisición y refuerzo de las áreas instrumentales.

Competencia comunicativa en las lenguas vehiculares de la enseñanza.

Actividades para favorecer la convivencia, el respeto y la valoración de la entidad cultural del alumnado.

Talleres de animación lectora, de actividades plásticas, musicales o deportivas, así como de iniciación profesional y de adaptación a las nuevas tecnologías.

Posibilidad de colaborar con instituciones externas: absentismo, servicios sociales...

En general, este paquete de medidas ha ofrecido resultados muy heterogéneos, dada la complejidad para articularlas como programa y aplicarlas como equipo. La medida más generalizada en los centros suele reproducir el modelo de atención utilizado con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales: se agrupa a los alumnos en



número reducido y se les refuerzan las áreas de castellano, valenciano y matemáticas, las llamadas instrumentales.

Otro recurso muy utilizado de entre los que se proponen en la normativa ha sido el de la enseñanza de castellano y/o valenciano para extranjeros. Hasta la aparición del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), la enseñanza de las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana al alumnado extranjero ha sido una constante en el campo de la compensación educativa, aprovechando para esta tarea al profesorado asociado al programa. Todavía se recurre a este modelo si al centro no se le autoriza un PASE.

Por último, en los llamados Centros de Acción Educativa Singular (CAES), un mundo aparte, a menudo un gueto aparte, suele aplicarse todo el paquete de medidas. Estos centros se organizan de forma particular, cada cual según sus necesidades, trabajando normalmente por ámbitos, a través de talleres y con el tema de la convivencia como eje alrededor del que gira el centro. También disponen de estructuras de coordinación con los equipos municipales de educación (absentismo) y servicios sociales.

Otros programas

Como dijimos más arriba, la escuela lleva revuelta desde los años 1990, no hemos dispuesto de una propuesta de trabajo estable y a cada problema se ha ido buscando una solución. Así pues, a caballo entre las anteriores, atención a la diversidad y compensación educativa, han ido apareciendo distintos programas, con la intención de paliar las deficiencias que poco a poco iban apareciendo. A las anteriores medidas podemos añadir las siguientes:

Programas de Apoyo y Refuerzo y Acompañamiento Escolar (PROA y PAE).

Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE).

Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sustituyen a los antiguos Programas de Garantía Social (PGS).

Programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de secundaria.

Programa experimental y de innovación educativa para fomentar el enriquecimiento curricular y atender al alumnado de altas capacidades.

Programa experimental de orientación profesional.



Programa experimental para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos permanentes o temporales de la personalidad o de la conducta

En este bloque hay programas muy específicos, los cuatro últimos, y otros que buscan la reducción del fracaso escolar y la cualificación profesional de los adolescentes. En buena parte de ellos se han empezado a ensayar fórmulas de colaboración con entidades externas a los centros, normalmente a través de organismos municipales, asociaciones u organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro, voluntariado de empresas, etc. Tienen la ventaja de ser flexibles, cada centro puede adecuarlos a su organización, pero el inconveniente de ofrecerse como medidas diferenciadas, independientes unas de otras. La falta de integración en una estructura global de atención al adolescente, que evalúe necesidades y ofrezca soluciones bien articuladas, la burocratización, el baile continuo de profesionales que cambia de centro y la inseguridad sobre su continuidad o no, ya que se renueva la petición cada año, son sus principales problemas. Un modelo que nada tiene que ver con el de un centro con un Proyecto Educativo propio, una clara definición de necesidades, líneas de trabajo bien coordinadas para dar respuesta a las mismas y un equipo profesional estable dispuesto a poner todo eso en práctica, a evaluar los resultados de la misma y a modificarla para mejorarla. Hoy por hoy ambos requisitos se dan en pocos centros.

¿DÓNDE ESTÁ PUES EL PROBLEMA?

Cuando se revisa esta “multibatería” de medidas, más de 20, cabe preguntarse qué está pasando en las aulas, por qué seguimos quejándonos de la educación del adolescente en la escuela del siglo XXI. Desde que se aprobó la LOGSE han pasado diecinueve años, son muchos años y ya tendríamos que haber aprendido algo.

De forma resumida, vamos a intentar enumerar algunos temas que alumbren unas pocas ideas sobre el problema de educar al adolescente:

Empezaremos por nosotros, los profesores, no parece sensato seguir echando balones fuera. La escuela ha cambiado, incluso en la estructura de etapas (de la antigua Educación General Básica (EGB) a las actuales Primaria y Secundaria), sin que cambie sustancialmente la formación que recibimos para atender a unos alumnos a los que ya no saciamos como fuente única de conocimiento, más si se la ofrecemos en blanco y verde, tiza y pizarra. La necesidad de una formación específica para ejercer la docencia lleva años siendo reconocida por tirios y troyanos, con especial urgencia para la etapa de



Secundaria (recuérdese el CAP), pero nada se ha hecho hasta la fecha para remediar el problema.

Por si fuera poco, como extensión del punto anterior, en los desarrollos normativos sobre la atención al alumnado escolarizado se han ido diferenciando colectivos para los que no hay una estructura académica que ofrezca formación específica con titulación oficial en Universidad alguna. Si el alumnado que presenta necesidades educativas especiales dispone de personal cualificado para atenderlo (profesores de pedagogía terapéutica, fisioterapeutas, maestros de audición y lenguaje, etc.) la inclusión de los colectivos que presentan necesidades de compensación educativa no ha supuesto la formación específica de colectivo alguno de profesores para su atención en la escuela. Es más, como en algunos casos llevan asociados problemas de conducta, no es extraño que la atención a este alumnado se haya asignado al último profesor que llega: interino, en prácticas o sustituto del titular. Si pensamos en cualquier otra profesión se entenderá con facilidad el disparate: al infartado más grave el MIR más joven, al puente más complejo el ingeniero con menor experiencia, al delincuente reincidente el letrado recién licenciado...

Respecto a la multibatería de soluciones arriba apuntada, es urgente ajustarla a las necesidades de los centros desde una estructura o marco general de trabajo que contemple la complejidad del mismo y el conjunto de necesidades que presenta, reduciendo al tiempo la burocratización para solicitar los recursos y evaluando la eficiencia y eficacia de su aplicación a corto y medio plazo. Con el sistema actual, un centro puede solicitar recursos por distintas vías, a menudo lo hace “por si no llegan por el conducto que toca”, para atender una única necesidad. Si, además, las respuestas proceden de distintas Administraciones u organismos, con aportación diferenciada de recursos y sin planes de evaluación rigurosos, el ajuste necesidades-recursos es poco menos que una utopía.

Si tiza y pizarra no bastan para educar en la era de las TIC's, aunque sigan siendo necesarias con ese u otro formato, otro tanto puede decirse de la escuela como entidad aislada que intenta atender al 100% de la población entre los 6 y los 16 años (a veces hasta los 18, puesto que caben al menos dos “repeticiones”). Esta maravillosa escolarización, aunque algunos añoren los tiempos en los que la escuela era un club exclusivo para chicos educados, listos, trabajadores y alegres (¿alguna vez existió esa escuela?), ha llevado a las aulas a colectivos para los que no disponemos de respuesta si trabajamos solos, asunto sobre el que hablaremos en el último punto de este listado. A esos colectivos pertenecía “X”, pertenece “Y” y pertenecen otros muchos chicos y chicas



que se escolarizan en buena parte de los institutos públicos y en algunos centros concertados de nuestro país, y todos ellos son alumnos como los demás, iguales en derechos y obligaciones y necesitados de una escuela que les ayude a formarse como personas y como profesionales cualificados para un futuro que ya está aquí.

Un elemento esencial en la educación del adolescente es la familia, todos los estudios indican que el de mayor importancia, y también ésta ha cambiado. Las estructuras son ahora muy variables, no hay un referente unívoco, no es infrecuente encontrar familias en las que uno de los progenitores se ha desvinculado de la misma, formando una nueva familia, volviendo a vivir independiente o con otros familiares, lugar que ha venido a ocupar una segunda o tercera pareja. En estos procesos suele pasarse por momentos de crisis, repetidos si se da más de una ruptura, la comunicación madre-padre sobre cuestiones que afectan a la educación de los hijos es difícil tras la separación, los nuevos compañeros o compañeras no siempre comparten el discurso educativo al que estaba habituado el adolescente, etc. Aun con todo, también es una variable manejable si se trabaja en equipo.

Los cambios sociales de las últimas décadas han facilitado el desarrollo de estructuras de apoyo a la familia, también a otros colectivos, que habitualmente se articulan a través de la intervención de distintas figuras profesionales integradas en las estructuras municipales de atención al ciudadano, principalmente a través del Equipo de Educación y de los de Servicios Sociales. Unos y otros supervisan la correcta matriculación en los centros de los alumnos en riesgo de exclusión social, el seguimiento de su asistencia al centro, la provisión de recursos cuando no disponen de material escolar o el seguimiento de algunas familias con dificultades para aplicar a sus hijos pautas de crianza adecuada a sus edades y necesidades. Lo cierto es que, a menudo, estos profesionales llegan a los centros, nos dejan a los chicos y desaparecen. Necesitamos coordinar esfuerzos a través de protocolos de intervención sencillos, claros y compartidos.

A pesar de todo, basta acudir a los datos oficiales del Ministerio de Educación y otros organismos nacionales y europeos para comprobar que el número de españoles que ha ido completando estudios de Secundaria, Formación Profesional y Universitarios ha sufrido un notable incremento en los últimos treinta años en los tres tramos. Otro tanto puede decirse acerca de la producción científica de nuestros investigadores, de la movilidad para aprender idiomas, recordar el éxito del programa Erasmus y sus equivalentes, del número de patentes en las que participan nuestras universidades y empresas, de sus relaciones productivas con universidades y empresas de otros países,



y de un largo etcétera de indicadores de calidad del sistema que a menudo olvidamos bajo el ruido machacón de un discurso que afirma que todo va mal y que la culpa principal de que esto sea así es de la juventud.

¿CÓMO HACERLE FRENTE?

Proyecto educativo

Lo dijimos más arriba, para empezar, necesitamos un proyecto de centro de verdad, real, que tenga en cuenta una vieja terna que suele ayudar a alumbrar el camino: “de dónde venimos, dónde estamos y adónde queremos ir”. No es más que un poco de ciencia: observar, tomar datos, elaborar un plan, aplicarlo, evaluar sus resultados, modificarlo, observar... Como dijimos antes, parchear puede ser una solución para salir al paso de un problema, cuando estos se multiplican o alcanzan un alto nivel de complejidad hay que aspirar a algo más.

Tutoría

Hay otro aspecto en el que necesitamos acuerdos prácticos, el de que no solo de aprendizajes académicos vive el adolescente. Está más que probado que hay afectos, emociones, intereses, motivaciones, sentimientos..., y que a todo ello hay que atender. Como dijimos antes, no podemos seguir escudándonos en el “a mi no me prepararon para esto”, en algún momento habrá que prepararse. La tutoría, entendida en el sentido más amplio del término, y la orientación personal, educativa y profesional son áreas de extraordinaria importancia en la escuela de hoy, en buena medida a atender por todos los profesores, cada cual en la parte que le corresponde. Naturalmente, es necesaria una formación equiparable a la que se ofrece sobre los contenidos de cualquier materia y, por tanto, merecerá el mismo reconocimiento. No podemos seguir asignando tutorías a los últimos que llegan, mejor las de los cursos más complejos, ni colocar las de bachillerato a primeras o últimas horas porque, “como no vienen...”. Tampoco podemos convertirlas en clases de repaso, facilitar que hagan en ella los deberes, u otro sinfín de cosas que sólo muestran nuestra incapacidad para ejercer una de las más importantes funciones que como profesores tenemos a la hora de atender al adolescente, la de situarle en el mundo adulto. Como se dice en la LOE: “La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, 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”



Trabajo por programas

Un asunto importante es el de la elección personal y la responsabilidad que conlleva. Algunos adolescentes, iniciada la Secundaria, empiezan a pensar en el abandono temprano de la escuela, en la incorporación al mundo laboral, a menudo entre los 14 y los 15 años pero a veces incluso antes. La expectativa de “aguantarlos” en el aula ordinaria es muy dura para los profesores, pero no lo es menos para muchos compañeros y hasta para ellos mismos (aguantarse en el aula). En el ámbito del grupo puede haber un sentimiento generalizado de “qué bien lo pasamos”, o como dicen ellos, “ji,ji,ji”, “ja, ja, ja”, pero cuando profundizamos un poco, tanto de forma individual como en pequeños grupos, los alumnos reconocen la existencia de un grave problema de disciplina, de lo poco que consiguen avanzar en los aprendizajes de las materias, con algunos profesores más y con otros menos, pero con todos poco, e identifican las causas y causante o causantes principales del problema. Se reconocen copartícipes pero no encuentran el modo de salir de esa situación, y a pesar de prometer mil veces que no reirán las gracias, que modificarán su actitud, que participarán más, que..., los días pasan y las cosas no cambian.

Al mismo tiempo, si hablas con el chico o chicos causantes del conflicto, sueles encontrar a alguien que empieza hablando de lo poco que le interesa todo lo escolar, hasta el punto de afirmar aquello de “todo me da igual”, pero suele acabar reconociendo que, en realidad, “lo que pasa es que no entiendo nada, es como si hablaran chino”. Si sigues profundizando con él encuentras que ya no sólo no entiende, lo más grave es que no se siente capaz de entender, de volver a engancharse al ritmo de una clase, de recuperar algún tiempo para hacer deberes, ya no se siente estudiante, sólo quiere irse, salir del centro. Paradójicamente, cuando a alguno le encuentras una salida le cuesta tomarla, unas veces porque el centro es un espacio de relación social que sabe que perderá en el momento en el que lo deje, ya nada será igual, se acabaron los papeles que jugaba con iguales y profesores, otras porque “me da miedo ir allí, es que no conozco a nadie”. Chicos que han desafiado a todo el que se cruzaba en su camino en un espacio conocido temen tomar un par de autobuses para ir a un programa en el que podrían tener una oportunidad, y tienes que acompañarlos porque toda su aparente seguridad se acaba cuando se enfrentan a lo que no está pegado a su vida del día a día en el barrio y el colegio.

Con el perfil más complejo, las alternativas ensayadas han insistido en fórmulas que una y otra vez han mostrado escasa eficacia en los resultados: reproducir el modelo que



usamos en la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales no suele funcionar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pero nos pasa lo que decíamos que les ocurre a ellos, que insistimos en lo conocido. Objetivamente pueden encontrarse en el mismo nivel de aprendizaje que aquéllos, imaginemos 3 ó 4 cursos por debajo del curso en el que están matriculados, pero esto poco tiene que ver con el desarrollo personal y social de unos y otros. Mientras el alumnado que presenta necesidades educativas especiales suele aceptar materiales diferenciados, se adapta a un ritmo de trabajo propio, recibe ayuda en las áreas instrumentales en grupo reducido utilizando algunas horas de éstas u otras materias, éstos consideran que todo eso es propio de “retrasados” y ellos no lo son. Uno de los problemas de partida es el no reconocimiento de su realidad, han ido pasando de curso año tras año y aunque poco a poco fueran viendo que no “funcionaban” como los demás siempre encontraban excusas para justificar lo que en un momento dado pueden llegar a reconocer, su desajuste académico. Otro asunto es aceptar que hay que hacerle frente, decidir cómo y aplicar el esfuerzo necesario para conseguir modificar la situación de fracaso.

Un modelo que también se ha ensayado es el del trabajo por programas. Con el marco normativo actual un centro puede montar una estructura con programas bien diferenciados, explicitando en cada uno de ellos las condiciones de acceso y salida del mismo, los contenidos de trabajo, la metodología, el sistema de evaluación, las opciones de continuidad y/o titulación que ofrece y cuantos aspectos puedan contribuir a que el adolescente y su familia se sitúen con claridad ante su realidad actual y conozcan los recursos a que pueden acceder para transformarla. Esta opción es muy compleja porque exige planificación, coordinación, un equipo profesional estable para llevarla a la práctica y una importante inversión en recursos que ofrezcan respuesta a las necesidades de los alumnos y, a menudo, de sus familias. Programar por ámbitos, montar talleres “de verdad” o llevar los aprendizajes más allá de la escuela no es algo que pueda improvisarse o que ofrezca “ventajas” a los profesores que asumen estas tareas, muy al contrario, siempre ofrece más trabajo y, además, exige compromiso: con el alumno, con la familia, con el centro y con la sociedad en la que se inserta. Trabajo por programas, comunidades de aprendizaje u otras fórmulas parecidas exigen esfuerzos que no siempre estamos dispuestos a aplicar, sigue siendo más sencillo quejarse de lo mal que va todo y de los adolescentes que nos ha tocado educar.



Colaboración con otras entidades

Cuando trabajamos a partir de líneas de intervención como las que acabamos de mencionar hay un paso inmediato a dar, el de la colaboración con otras entidades, habitualmente organismos municipales, de distintas Consellerias (Bienestar Social, Sanidad, Justicia o Empleo), organizaciones no gubernamentales, voluntariado de empresas y otros. Dos aspectos a cuidar son los de la coordinación de intervenciones y el de que éstas no se traduzcan en más burocracia, en “más despachos”, sino que sirvan para incrementar o mejorar las prácticas de intervención directa, incluso conjunta, siempre que sea posible, con el alumno y su familia.

Por lo que conozco, hasta la fecha las relaciones entre servicios se realizan de forma “voluntaria”. Escuela, Equipos Municipales de Educación y Servicios Sociales Municipales pueden reunirse de forma esporádica o programada, para realizar gestiones de coordinación respecto a alumnos y familias atendidos en las tres instancias, pero sin protocolos definidos u obligaciones mutuas respecto a las tareas a realizar.

Otro tanto puede ocurrir con los servicios sanitarios, tanto por asuntos relacionados con la enfermedad (salud mental y enfermedades que exigen conocimiento sobre cómo intervenir ante una crisis), como sobre hábitos de vida saludable (consumo de sustancias, alimentación...), o en relación a la planificación familiar (educación sexual, embarazos en adolescentes...). Es importante recordar que en los tres casos vuelve a ser una cuestión de voluntad de alguna de las partes, no hay obligaciones de unos y otros para rentabilizar el uso de estos recursos públicos.

Algo parecido puede decirse cuando hablamos de la Justicia. Las relaciones suelen limitarse a la declaración como testigos cuando existe una citación judicial ante casos de abuso sexual, maltrato o similares. En otros casos se solicitan informes sobre la conducta del adolescente, cuando éste comete algún delito. Como en el caso de Sanidad, hay áreas de trabajo en las que si se compartiera la información de forma sistemática los resultados de las intervenciones podrían dar un mejor fruto. En la escuela tenemos algunos alumnos para los que la comisión de un delito no implica sanción ni problema alguno, eso aseguran ellos. A pesar de nuestra insistencia y de las explicaciones que les ofrecemos acerca del funcionamiento de la justicia, la realidad les indica que lo que les decimos no es “del todo cierto”, sigue sin ocurrirles nada real, tangible, hasta que pasados los 14 años, de pronto, se encuentran con que tienen que estar 6 meses en un centro cerrado: “pero por esto, ¿por esto me van a encerrar?, ¡pero si yo no he hecho



nál". La colaboración con fiscalía, el acercamiento entre instituciones, planificado y regular, podría ofrecer a los adolescentes un conocimiento de primera mano sobre el funcionamiento de la justicia en relación a la protección de sus derechos y los de los ciudadanos en general, también respecto a sus obligaciones y sobre el reconocimiento de las sanciones que conlleva el incumplimiento de las mismas, seamos adultos, jóvenes o adolescentes.

Hemos dejado para el final la inserción laboral. La formación profesional está viviendo un momento de auge en nuestro país como no se ha conocido nunca. Parece que empezamos a ser conscientes de la importancia de una buena cualificación profesional, tanto como la de la especialización universitaria. Ambos caminos pueden complementarse y ambos tipos de especialista son necesarios para desarrollar nuestra economía. Los programas de formación profesional, las visitas a empresas, los períodos de prácticas en las mismas, alcanzada la edad laboral o los sistemas de formación a través del SERVEF, facilitan caminos alternativos de formación para muchos adolescentes que pasaron momentos difíciles en la escuela. De nuevo, la colaboración entre instituciones puede facilitar el conocimiento mutuo y servir a muchas chicas y chicos como acicate para mejorar su formación personal y su cualificación profesional, en definitiva, su independencia futura como ciudadano formado.

En fin, la idea era ofrecer una visión no catastrofista de la adolescencia. Claro que hay problemas en la educación del adolescente, también los tenemos los adultos, estamos hechos de la misma pasta, pero hay ensayos de solución que merecen ser explorados y, como hemos dicho a lo largo del artículo, es necesario que los recorramos en compañía, como equipos que se construyen en el quehacer diario del trabajo con ellos y con sus familias.

BIBLIOGRAFÍA

Appel, M. W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). Escuelas democráticas. Madrid, Alianza Editorial.

Condorcet (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid, Ediciones Morata.

Connell R.W. (1997) Escuelas y justicia social. Madrid, Editorial Morata.

Dewey, John (1995). Democracia y educación. Madrid, Ediciones Morata.

Feito, Rafael (2006). Otra escuela es posible. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

Freire, Paulo (2001) Pedagogía de la indignación. Madrid, Ediciones Morata.



- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Madrid, Ediciones Morata.
- Marchesi, Álvaro (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid, Alianza Editorial.
- Pozo, Ignacio (2000). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid, Alianza Editorial.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). La escuela que aprende. Madrid, Ediciones Morata.
- V.V.A.A. (2002). Comunidades de aprendizaje. Barcelona, Editorial Graó.
- Brunet, Juan José y Negro, José Luis (1983) Tutoría con adolescentes. Madrid, Ediciones San Pío X.
- Giner, A. y Puiggardeu, Ó. (2008). La tutoría y el tutor: Estrategias para su práctica. Barcelona, ICE Horsori Editorial.
- Monge, Concepción (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias. Madrid, Wolters Kluwer
- Amorós, P., Eyerbe, P. (editores) (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Madrid, Editorial Síntesis.
- Colectivo Amani (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación. Madrid, Los Libros de la Catarata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Paúl, J. y Arruabarrena, M.I. (1996). Manual de protección infantil. Barcelona, editorial Masson.
- Fernández Enguita Mariano (coord.) (1997). Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. Barcelona, ICE Horsori Editorial.
- González, Eugenio (Coord.) (1996). Menores en desamparo y conflicto social. Madrid. Editorial CCS.
- Harwood, Valerie (2009). El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Madrid, Ediciones Morata.
- Navarro, J.J. y Tarín M. (2006). Adolescentes en riesgo. Madrid, Editorial CCS.
- Nicolson, D. y Ayers, H. (2002). Problemas de la adolescencia. Guía práctica par el profesorado y la familia. Madrid, Narcea Ediciones.
- Popkewitz Thomas S. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid, Ediciones Morata.
- Royo, Jordi (2009). Los rebeldes del bienestar. Claves para la comunicación con los nuevos adolescentes. Barcelona, Alba editorial.
- Torrego, Juan Carlos (2008). El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. Madrid, Alianza Editorial.
- Feynman Richard P. (1990). “¿Qué te importa lo que piensen los demás? Madrid, Alianza Editorial.
- Jünger, Ernst (2009). Venganza tardía. Tres caminos a la escuela. Barcelona, Tusquets Editores.
- Pennac Daniel (2008). Mal de escuela. Barcelona, Literatura Mondadori.
- Sempé y Goscinny (1987). El Pequeño Nicolás. Barcelona, Salvat Alfaguara.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



“ADOLESCENCIA Y ESCUELAS TALLER: LOS MOTIVOS DEL ENCUENTRO.”

Ramon Rosaleny i Castell⁴⁶

INTRODUCCION

Las Escuelas Taller son un programa de formación ocupacional, de carácter extraordinario, que la Administración Pública oferta para jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 24 años en situación de desempleo, mediante el cual reciben formación profesional ocupacional en alternancia con la práctica profesional (trabajo en obra real), con el fin de que a su término estén capacitados para el desempeño adecuado del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo del trabajo.

La comunicación recoge los resultados de la investigación, que se ha realizado desde la perspectiva de investigación-acción-participativa, siendo el escenario la Escuela-Taller de Burlada⁴⁷ (Navarra) en el año 2009⁴⁸. Se ha compartido la cotidianeidad realizando una inmersión de tres meses, que ha permitido la realización de diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación.

Se han analizado los “perfiles sociales” de los jóvenes adolescentes y los procesos formativos y educativos que se generan. Se reflexiona sobre la metodología de aprendizaje implementada en este escenario que, a pesar de algunas influencias político-económicas que dificultan su desarrollo, motivan a los adolescentes a permanecer y aprender, proceso contrario a lo que han constituido la mayoría de sus experiencias y vivencias en la educación reglada.

CONTEXTO SOCIAL: DE LA SOCIEDAD DEL RIESGO A LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES EN VULNERABILIDAD Y/O EXCLUSIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS TALLER

La sociedad del riesgo (Beck: 1998) dibuja un escenario donde el riesgo y la inseguridad han pasado a ser los modelos dominantes ante la incapacidad de los mecanismos de control y protección de la sociedad por contener en un contexto de crisis del Estado del Bienestar. En este contexto, como indica Castel (1997), una parte importante de la

⁴⁶ Diplomado en Trabajo Social por la Universitat de València y actualmente cursando Master Oficial en Bienestar Social del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Pública de Navarra.

⁴⁷ En adelante ETB.

⁴⁸ Estancia en la Escuela Taller de “Burlada” durante los meses de Febrero a Junio de 2009 en el marco del Postgrado Oficial de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra en colaboración con la Unidad de promoción y desarrollo (INAFRE) y la Escuela Taller de Burlada (Ayuntamiento de Burlada).



población vive en aquello que el autor denomina la *zona de vulnerabilidad*, caracterizada por una inestabilidad que se manifiesta en inseguridad y precariedad con respecto a su situación laboral, y en consecuencia en una fragilidad de los apoyos sociales y familiares.

Se identifica la vulnerabilidad como:

“La aparición de diferentes problemáticas en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos, que se corresponden con un estado inicial de gravedad moderada a las que posteriormente, por medio de un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores de vulnerabilidad, pueden llegar a cristalizar en situaciones de exclusión” (López, Monje, Navarro, Gil y Uceda; 2006: 68).

En este sentido, se puede considerar que en los procesos de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad, se da una interacción permanente entre las características subjetivas del sujeto (aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones, sentimientos...), su situación social (familiar, laboral, formativa, residencial, socio sanitaria, económica) y como no, la dimensión comunitaria, es decir, las situación política, económica, social de su comunidad (municipio, comarca, comunidad autónoma, estado, etc.).

Se entiende la exclusión social como:

“Un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio sanitario, económico, relacional y habitacional) y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección” (Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats y Trujillo; 2007:29).

En los sistemas democráticos contemporáneos del bienestar social, se asume que la educación y formación forman parte esencial de los sistemas básicos de protección social. Se conciben como uno de los derechos básicos de ciudadanía y adquieren un papel central en la compensación de las desigualdades sociales⁴⁹.

El acceso al sistema educativo y la trayectoria en el mismo, se ha considerado en la comunidad científica como uno de los elementos principales que configuran los factores de riesgo⁵⁰ o de protección⁵¹ en los adolescentes y jóvenes de una sociedad que

⁴⁹ La desigualdad social es definida por Kerbo (2004: 11) como *“la condición por la cual las personas tienen un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones que la sociedad valora. La desigualdad social se relaciona con las diferentes posiciones de la estructura social”*.

⁵⁰ De riesgo serían el desfase curricular, el absentismo, el abandono en la etapa obligatoria, la conflictividad en las aulas, etc.

⁵¹ De protección, sería la lectura en sentido contrario de la nota anterior, es decir, un alumno que finalice su etapa obligatoria, que estudie enseñanzas medias o educación superior, se encuentra más protegido y mejor



permitirá su inclusión o los ubicará en una situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión social.

En el *Informe FOESSA* (2008:125) se afirma que *“la educación está considerada hoy en día como uno de los factores más influyentes a la hora de construir las trayectorias vitales de los individuos”*. La adquisición de “saberes” y la cualificación que logran las personas tras su paso por los diversos sistemas de formación determinan *“los niveles de calidad de vida a los que se accederán”*.

La exclusión y vulnerabilidad educativas, según se dice en el mismo informe, pueden colocar a las personas en posición de desventaja dentro del sistema social vigente, tanto en la vida cotidiana, como en el ámbito laboral. De hecho, el citado informe FOESSA (2008:129, tabla 4.4.2, nivel de estudios según la edad y el tipo de hogar) muestra datos significativos a este respecto. Así, por ejemplo, mientras en los hogares pobres la población de 16 a 19 años con estudios primarios completos asciende a un 15%, en los hogares no pobres es de 27,3%; en cuanto a la segunda etapa de la Educación Secundaria, mientras en los hogares no pobres asciende al 26%, en hogares pobres baja hasta el 18,7% (datos previos a la crisis económica actual).

Los últimos datos conocidos muestra que se trata de una situación, la del fracaso escolar, que afectó al 29-30% en el período 2001-2006 en el Estado Español, siendo el doble de la media de la Unión Europea de los 27, donde solamente se encuentra por delante Portugal. España queda alejadísima del 7% del fracaso escolar que existe en Suecia. Por otra parte, en España no afecta a todas las CC. AA. por igual, de hecho si la media según el MEPSYD⁵² es del 29%, en Asturias es un 14,9% y en la Comunidad Valenciana un 40%, solo siendo superada por Melilla con un 42,4% y Ceuta con un 49,9%.

En lo que concierne al desempleo, en la última década se había llegado a reducir de forma importante sus tasas. La actual crisis económica de nuevo ha hecho que repunte vertiginosamente la tasa de paro. En la EPA del tercer trimestre de 2009 en la C. Foral de Navarra constaban 32.000 personas en desempleo (10,39%) y en el conjunto de España 4.123.300⁵³ (17,93%). El banco de España ha situado su previsión media de paro en

preparado en la sociedad, tanto desde la capacitación como desde la adquisición de habilidades sociales, etc.; ello se puede comprobar en las encuestas del INE (Encuesta de población activa), donde las tasas de desempleo de la población sin estudios triplica a la de población con estudios superiores. Fuente: INE. www.ine.es

⁵² Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <http://www.mepsyd.es>

⁵³ Encuesta de población activa del tercer trimestre de 2009. www.ine.es



2010 entorno al 19,4%, esto implicaría superar los 4,5 millones de personas desempleadas⁵⁴.

La crisis ha duplicado el número de jóvenes en paro en nueve comunidades: Aragón, Asturias, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunitat Valenciana, Madrid, Navarra y La Rioja. En ellas, más de la mitad de sus parados menores de 25 años se han generado durante los dos últimos años, cuando la crisis se inició en el tercer trimestre de 2007.

Respecto al desempleo juvenil en el tercer trimestre de 2009 en Navarra se ha ubicado en 18%, con un crecimiento de seis puntos durante el último año, aunque son de los resultados menos desfavorables de España, ya que la media nacional es del 38,6%, el doble que en la zona euro⁵⁵.

Significativos son también los resultados del informe que acaba de publicar la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)⁵⁶, donde en una comparación entre 19 países de la Unión Europea y Estados Unidos, muestra que en España, existen un 14% de jóvenes entre 16 y 24 años que no estudian ni trabajan, es el cuarto país por la cola, sólo por delante de Italia (cercano al 18%), Eslovaquia y Reino Unido.

Según el informe, muchos de ellos no estudian porque dejaron demasiado pronto de hacerlo, y tampoco trabajan porque no buscan o porque no encuentran. El caso es que España es uno de los países donde hay más jóvenes que ni estudian ni trabajan. La precariedad laboral y la escasa presión social son claves en la situación, concluye el informe. Sin duda, España es uno de los países europeos incluidos en el estudio donde el problema es más acuciante.

Se afirma en el citado informe que, *"el mayor riesgo en el actual contexto de recesión económica es que más jóvenes se encuentren en esa situación"* y que la mejor solución para ellos sería *"darles una segunda oportunidad de formación"*. Para evitar lo que se ha llamado *"el efecto de generación perdida"*, se recomienda implementar medidas específicas; por ejemplo, Reino Unido anunció que garantizarán una plaza de formación o un trabajo a todos los jóvenes inactivos durante un año; el Gobierno australiano concede subsidios a las empresas para que mantengan sus puestos de prácticas o de aprendiz.

⁵⁴ Diario *El País*, 19/04/2009, página 28.

⁵⁵ Fuente: Eurostat.

⁵⁶ Diario *El País* del 03/09/2009

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/jovenes/espanoles/estudian/trabajan/elpepisc/20090903elpepisc_3/Tes



En las conclusiones del último estudio de “Caixa Catalunya” reflejadas en el *Informe de la inclusión social en España 2009*, se hace hincapié en el protagonismo de los padres frente a todos los actores del mundo educativo, pero también a la necesidad de desarrollar políticas públicas de apoyo para los más desfavorecidos, que necesitan ese complemento en el acompañamiento de la educación (mecanismos de compensación, como clases de apoyo).

En el *4º Plan de Empleo de Navarra 2009-2012* se establece como uno de los ejes cruciales: “*El refuerzo de los programas mixtos de formación y empleo como instrumentos que han demostrado una gran eficacia en la inserción de los colectivos con mayores dificultades*”. El Servicio Navarro de Empleo (SNE) es el organismo que se encarga de gestionar todas las políticas activas de empleo en Navarra desde 1999. En este marco, las Escuelas Taller⁵⁷ son programas mixtos de formación y empleo que constituyeron una de las experiencias más innovadoras e imaginativas de fomento del empleo juvenil a partir de los años 80. El programa vincula la formación ocupacional con la práctica laboral en trabajos de recuperación del patrimonio histórico-artístico, cultural, natural y social, con el fin de que a su término, los jóvenes estén capacitados para el desempeño adecuado del oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo del trabajo.

Las Escuelas Taller son una opción y cubren un ámbito específico dentro del contexto de la formación ocupacional. No puede aislarse de otras acciones de formación ocupacional, ni separarse de las finalidades y requisitos que acompañan a todo proceso de formación (Gairín; 1993). Dirigidas a grupos desfavorecidos, su público son jóvenes en situación de desempleo juvenil que provienen del marco del “*fracaso escolar*”, por lo que hace presuponer una falta de formación básica que dificulta la adquisición directa de los conocimientos y de las destrezas propias del puesto de trabajo. Su consecución se hace, por tanto, necesaria y obliga a incidir en el período formativo y a darle, en parte, un claro carácter sustitutorio y compensatorio a la educación formal previa.

⁵⁷ Nacieron en 1985 de la mano del INEM como una medida experimental de fomento de empleo juvenil. Intentaban dar respuesta a unas altas tasas de desempleo de jóvenes con bajos niveles formativos y graves problemas no sólo de inserción laboral, sino de integración social. Para ello se aprovechó, por un lado, la existencia de maestros artesanos de oficios en peligro de desaparición, empleándolos como formadores y, por otro, la de un riquísimo patrimonio histórico artístico nacional necesitado de acciones que detuvieran su deterioro, emprendiendo su rehabilitación. De este modo, además de formar y aportar experiencia a los jóvenes desempleados, se recuperaban viejos oficios y se acometía una tarea cultural de primer orden, que, por el carácter emblemático de los monumentos a rehabilitar y por el hecho de tratarse de jóvenes procedentes del propio territorio en que aquellos se encontraban, les proporcionaba un valor añadido de autoestima e integración social en sus propias comunidades.



Autores como Funes las consideran una de las principales experiencias de recuperación educativa en torno a los adolescentes y jóvenes excluidos del sistema escolar y laboral (1997:20). Asimismo, en la actualidad, desde diferentes investigaciones se discute su rentabilidad económica y social, que sea un programa que obedezca más a demandas que no a ofertas de ocupación, su baja implantación en contextos con alta densidad urbana y el irregular nivel formativo y de ocupación que se consigue (Ruiz Bueno: 2004).

METODOLOGIA

La investigación llevado a cabo en la Escuela Taller de Burlada (Navarra) en el año 2009. Se ha operativizado desde el marco de la investigación-acción-participativa, lo que ha permitido compartir la cotidianeidad con los/as alumnos/as y profesores/as. Se realizó una inmersión durante tres meses acompañando y participando en las actividades diarias. Durante el proceso de inmersión se implementaron las siguientes técnicas de investigación: observación participante, entrevistas en profundidad, análisis de fuentes primarias y secundarias, grupo de discusión y talleres con los adolescentes y jóvenes.

Esta combinación de técnicas ha permitido obtener un diálogo fecundo entre diversidad y unidad, lo que Bourdieu (1999) calificó como el espacio social de los puntos de vista desde los docentes a los alumnos/as, desde la institución que ejecuta el programa (Ayuntamiento) a la entidad financiadora (Servicio Navarro de Empleo).

Los resultados de la investigación han permitido realizar un análisis en profundidad de las escuelas taller como estructuras de apoyo a la inserción-socio laboral para los adolescentes y jóvenes. Se centra este breve análisis en algunos procedimientos y procesos que allí acontecen y que dificultan y/o facilitan el tránsito hacia el primer empleo o a la reinserción. Se trata pues de acercarse a la comprensión de la formación, considerada como pieza clave para dar alternativas a retos y problemas de nuestra sociedad, como el del paro.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

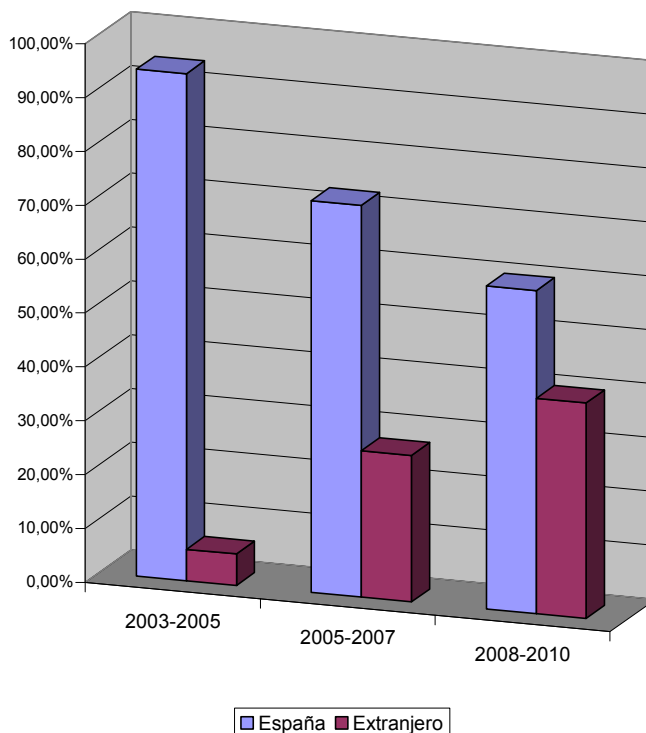
Los perfiles adolescentes en la ETB: evolución, exigencias e incertidumbres

En el curso actual de Escuela Taller en Burlada 2008-2010, encontramos que de 95 alumnos/as, 94 no tienen el título de Educación Secundaria obligatoria, además existe un 80% de alumnado adolescente con edades comprendidas entre 16, 17, 18 y 19 años, siendo los 18 años con un 46,32% la edad de la mayoría de los chavales.

También se observa una evolución significativa de la entrada de chavales de nacionalidad extranjera durante las Escuelas Taller de los años 2003-2005, 2005-2007 y 2008-2010.



Gràfica A: Evolució Fenómeno Migratorio



Así tomando como valor absoluto el 40% de chavales inmigrantes destaca el 44% procedente de Ecuador. Habiendo también una representación considerable de Europa del Este con un 22% de países como Rumania y Ucrania.

En cuanto a los perfiles, en el tratamiento cualitativo se ha podido determinar las siguientes categorías de análisis:

“Exigencias sociales”

En el grupo de discusión⁵⁸ se hizo referencia a que los tipos de perfiles de los chavales de la ETB responden a “exigencias” de otros sistemas sociales (además del educativo) que directa o indirectamente condicionan. Algunos llegan del Sistema Judicial mediante y bajo la amenaza de “quebrantamiento de medida” lo que se traduce en una presión a la ETB, para que estos chavales cumplan o no con los objetivos continúen en la institución:

“Utilizan la Escuela como medida de presión, porque si no estás en la Escuela vas a estar encerrado en llundain (centro menores de internamiento cerrado), o sea encima te tienen como medida de presión, encima nos hacen chantaje emocional (...) sino está aquí este mozo

⁵⁸ Se ha realizado un grupo discusión con Monitores de la Escuela Taller de Burlada para recoger inquietudes y propuestas a partir de sus experiencias: se considera que, por el tiempo que comparten con los chavales, constituyen unos referentes con respecto tanto a las necesidades de estos como a las dificultades que encuentran los mismos monitores en su relación con los primeros.

¿donde va a estar? Porque judicialmente viene aquí, ¿donde va a estar sino? Va a estar allí encerrado.” (Monitor 1)

También los hay derivados por los servicios sociales. Pueden ser chavales bajo protección institucional por lo tanto residentes en pisos tutelados o referidos por profesionales servicios sociales al encontrarse en situación de riesgo o vulnerabilidad social. El aumento de chavales de familias con múltiples dificultades es otro de los rasgos más significativos en los perfiles de los chavales de la ETB.

“De familias desestructuradas si que nos han comentado los directores que habían muchos chicos que venían así (...) Realmente tienen una trayectoria esos chicos en su vida con la edad que tienen 16, 17, 18, 20 años, a nivel familiar tan complicada, con tantos problemas familiares, de los padres que están separados pero que además maltratan a los hijos, que viven con los abuelos porque los padres no se hacen cargo de ellos.” (Profesional SNE)

Por tanto se observa que por parte de los profesionales que cada vez más el conflictivo clima familiar suele ser una base de inestabilidad.

Escisión generacional: incertidumbres y disimilitudes.

En las entrevistas⁵⁹ y el grupo de discusión salen a relucir, en los profesionales, las incertidumbres y la escasa afinidad con la generación actual de chavales (2009) en relación a los perfiles en los primeros años de funcionamiento (1994) de la ETB. Sin duda, han pasado 15 años de cambios sociales con sus repercusiones en los adolescentes y jóvenes:

“Antes hacíamos mucho más y ahora nos da miedo por el tipo de gente que es, y eso que está escuela va bien. Antes nos hemos ido los fines de semana por ahí, hemos salido de día, este año hemos hecho un campeonato de futbito y poco más, en el anterior escuela no hicimos nada (...) yo con ellos no iba a ningún sitio porque te la lían no merece la pena” (Profesional. ETB)

Las evoluciones estructurales del sistema educativo parecen influir, de alguna manera, en el perfil de los adolescentes asistentes a la Escuela Taller. Con la finalización de la Educación General Básica, a los 14 años, los chavales se incorporaban a la Escuela Taller con una mayor motivación reforzada, entre otras, a experiencias laborales previas. Ahora con la Educación Secundaria Obligatoria, “forzados” a cursarla hasta los 16 años, los “objetores” estudiantiles entran debilitados en la actitud de aprender, con un bagaje

⁵⁹ Se han realizado tres entrevistas en profundidad: profesionales de la ETB, del Servicio Navarro de Empleo y de la Escuela Taller de Aranguren. Sus experiencias y conocimientos acerca del recurso de Escuela Taller enriquecen y avalan de manera considerable los datos obtenidos.

laboral previo escaso, acrecentando su desmotivación las expectativas negativas de inserción laboral para los jóvenes en la actualidad.

Tabla 1 De la sociedad Industrial a la sociedad Postindustrial: incertidumbres.

"Salto generacional muy fuerte"	ANTES año 1994	AHORA año 2009
edad	"17, 18, 20. Mucho más mayores."	"edad 16, 19 como mucho"
experiencia laboral previa	"ya venían bregaos de trabajar"	"primer contacto con el mundo laboral"
Relación sistema educativo	EGB, "entonces para los 14 ya muchos habían empezado a currar."	ESO "chavales que con 16 años ya están muy colgaditos".
motivación	"hartos de currar en malos trabajos (...) la Escuela la cogían con muchas más ganas."	"Ahora hay más dejadez"
capacidades	"Tenían un cuerpo físico, evidentemente, tenían una mente pues más madura."	"Ahora ponte a hacer con estos el parque con los muros de piedra, al cuarto día ya los tienes a todos de baja".
relación con el mundo laboral	"se reinsertaban"	"ahora es una inserción"
valores	- "se trabajaba en equipo" - "había espíritu mucho más colectivo". - "los padres tenían otra actitud". - "te entendían mucho más fácil porque venían con esos valores de casa, los tenían más inculcaos."	- "un chaval de esta edad no tiene ni por el forro los valores que tenían hace 14 o 15 años o incluso 10". - "ahora trabajar en equipo cuesta." - "mucho menos valor al equipo (...) a las cosas grupales".
Mundo social	"Antes el mundo social era más rico, ellos hacían muchas más cenas (...) las hacíamos de escuela completa."	"Últimamente las (cenas) hacen por equipos, no quieren saber nada de entre ellos muchas veces".

Tabla elaborada a partir de entrevista con profesional de la ETB.

El proceso de individualización "débil" se desarrolla en aquellos jóvenes con menor preparación y capacidades los cuales:

"siguen una trayectoria de selección de opciones de identidad sin mucho esfuerzo o consideración intrapsíquica. Es una postura dirigida desde afuera: seguir las últimas tendencias en apariencia o conductas porque no requieren mucho esfuerzo psicológico. Prestan poca atención al modo en que sus decisiones podrían afectar a sus futuras opciones, a su autodesarrollo o a la calidad de sus vidas. Son receptores pasivos de las fuerzas ambientales, seleccionando por defecto entre las opciones disponibles de la sociedad de consumo y con poca implicación de su esfera interna." (Zacarés, Ruiz y Llinares; 2004: 250)

El no reconocimiento de la incidencia de las transformaciones macroestructurales (políticas, económicas y sociales) en los jóvenes adolescentes origina en gran parte de los profesionales formativos de la ETB, y quizás también en algunos de la educación reglada, inseguridades e incertidumbres.



Algunas dificultades para el desarrollo de un modelo educativo en la ETB.

El diseño del proyecto de Escuela-Taller es sencillo. Se basa en la complementariedad de un programa de formación profesional ocupacional conducente al certificado de profesionalidad, con un plan de empleo de interés social, directamente relacionado con la especialidad formativa adquirida.

A través de esta secuencia, el chaval puede observar cómo los conocimientos teóricos y las competencias adquiridas tienen su traslación directa a la práctica real de trabajo y producción, lo que genera una dinámica positiva en el mismo proceso de aprendizaje continuo.

Una articulación desigual entre lo formativo y lo laboral, derivada de cierta priorización de intereses políticos y económicos, puede ser causa de imprecisiones en el rol profesional.

Tabla 3 Identidad profesional confusa

Monitor 1	<i>"Tenemos unos objetivos tan diferenciados uno del otro y dices bueno aquí que hacemos colocar gente, curar gente, y es que si que creo, como decía ..., se pierde un poco la identidad propia como Escuela, es muy complicado"</i>
Monitor 5	<i>"Esto es como las fabricas, la eterna discusión entre producción y calidad. Calidad dice que esto tiene que salir mejor y producción dice que hay que sacar tanta."</i>

Esta cierta desorientación aumenta con las presiones directas e indirectas desde los diferentes escenarios públicos.

"La verdad es que tenemos un montón de presiones (...) también es verdad que si que tenemos esa exigencia social (...) por un lado tenemos al Ayuntamiento, que lo tenemos con una exigencia de trabajo, ahí es donde realmente nosotros nos sentimos muy presionados, pero también tenemos la exigencia del INEM⁶⁰, porque nos exigen una colocación." (Monitor 4).

Por un lado está clara la demanda de labor social, porque un numero considerable de chavales llega, como ya se ha visto, "rebotado" de uno o más sistemas (educativo, judicial, bienestar social), pero se añade el no reconocimiento por parte de la Entidad Promotora lo que implica una falta de compromiso, tanto a nivel económico como a nivel organizativo, para que esta labor de integración pueda ser llevada a cabo. Al final, lo que se percibe por parte de los profesionales es que:

"A ellos (Entidad Promotora⁶¹) lo que les interesa es que se hagan obras, pero estos chavales están aquí para aprender, y hay que ir con sus tiempos sobre todo porque en la formación lo importante es que adquieran unos hábitos laborales, llegar a la hora, no hacer guarradas, quitarse de encima esa dejadez que algunos tienen (...) saber trabajar con otros, porque en una obra no trabajas solo" (Monitor 2)

⁶⁰ En referencia al Servicio Navarro de Empleo.

⁶¹ Entidad que solicita subvención para poner en marcha una Escuela Taller. Mayoritariamente suelen ser Ayuntamientos o Fundaciones sin ánimo de lucro.

Desde el SNE, como forma de justificar la subvención concedida a la Entidad Promotora para desarrollar una Escuela Taller, se plantea un control, casi exclusivo, de orden económico. Se procura que se hagan las obras, que se justifiquen las facturas cumpliendo los plazos asignados, en definitiva, asignan un compromiso meramente burocrático, restando importancia a la formación personal y educativa de los adolescentes, ya que esta última no es evaluada.

A pesar de los obstáculos, en la ETB se detectaron procedimientos y actitudes durante el desarrollo de la formación de los chavales que, al parecer, resultan claves para la “supervivencia educativa” que allí acontece.

LOS MOTIVOS DEL “ENCUENTRO” ENTRE ADOLESCENTES Y ETB

“la única educación que merece ese nombre es aquella que capacita a la gente joven para participar en su propia liberación”
Hargreaves

SOLUCIONANDO LOS CONFLICTOS: Creatividad e implicación grupal.

Existe una percepción general del conflicto equivocada, como algo negativo, fuente de destrucción...por lo que debería entenderse como algo constructivo, que no penalice sino que renuncie a las respuestas agresivas y violentas. Los conflictos organizativos enmarcados en el sistema formativo-laboral, son un proceso que modifica el estado organizativo. Existe un desequilibrio por la incompatibilidad de objetivos y su tratamiento, lo que determina una cultura organizativa de centro.

Que un conflicto sea inevitable significa que no se puede “parar”, pero no es un apriorismo de la disfunción organizativa, si se afronta de forma constructiva, y puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo. El conflicto no es más que confrontar ideas, intereses, donde se persigue un fin u objetivo. Es la expresión de una incertidumbre que acompaña en el día a día de cualquier organización. Si las estrategias y procedimientos son democráticos, pacíficos y positivos, los episodios se desarrollarán de forma pacífica, pero si son agresivos el conflicto se cursa en términos de agresión o violencia. Estas conductas agresivas pueden seguir siendo causa de aislamiento social y rechazo del adolescente

Los modelos de “obediencia-sumisión”; “pulsión-medición” no parecen ser los más propicios para la solución de problemas educativos, ya que carecen de educación. Además los conflictos mal resueltos merman el rendimiento formativo, y disminuyen los costos emocionales del adolescente. Ante esto uno de los objetivos es integrar a las



chavales y enriquecer su entorno social y cultural, y que esté abierto a la adquisición de nuevas identidades, regulado, eso sí, con responsabilidad y autonomía.

"Aquí no se trata de castigar, sino de que cambien las cosas...tienen que aprender a trabajar juntos...Agresión a un compañero de trabajo, falta muy grave: ¡a la puta calle!" Y ¿qué? Está claro, cada acción tiene sus consecuencias, y las consecuencias deben estar conmensuradas a los hechos, pero hay que ser creativos, la sanción sirve para conseguir algo, echándoles una semana no resuelves nada" (Profesional ETB)

Por tanto en la ETB se afrontan los conflictos desde el diálogo, la participación y se potencia una convivencia regulada por relaciones de apertura y con capacidad de implicación grupal.

"Al final cuando el castigo es grupal, luego el grupo ya se regula y ya busca el culpable y ya se encarga, donde tú igual no puedes meter mano porque eres un adulto y eres un formador y por muy cercano que estés a ellos, hay puntos donde no entras. Sin embargo, si tu coges a todos (...) enseguida buscan la solución". (Monitor 3)

Las sanciones se entienden flexibles para resultar efectivas y adecuadas al perfil del chaval, pero al mismo tiempo lo bastante rígidas para evitar que el grupo perciba disparidades o entienda determinados tipos de decisiones como impunidad frente a una infracción de las normas.

"Yo se que ponerle una suspensión de sueldo y empleo a este, que vive por su cuenta y tiene que pagarse el alquiler, significa hundirlo, mientras al otro no, porque vive con sus padres y se lo toma como vacaciones" (Monitor 4)

Así, las estrategias con gestión positiva se convierten en retos y oportunidades para el progreso y ocupan un espacio importante en la ETB.

LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA

En el Proyecto del Centro de Educación Compensatoria Pedro Aniyua (1989:73) se apunta que el profesional es recurso en cuanto a proporcionar el estímulo motivador e integrador que subyace en la valoración de la persona, que al sentirse reconocida, se estimula y motiva para desarrollar sus potencialidades.

"Yo aquí me encuentro bien, pero los de fuera piensan que aquí somos chavales delincuentes, que nos drogamos, y cosas así, que no es verdad" (Alumno 2)

"Al joven M le augura un futuro negro". Este puede ser un ejemplo de pensamiento surgido tras conocer la situación de alguno de los adolescentes de la ETB. Bien es cierto



que necesitan de cambios para mejorar sus actitudes y evitar así un porvenir lleno de dificultades adaptativas.

"Aquí no te obligan a hacer unas cosas [...] en el colegio, ya sabes, por cualquier tontería, ya está, falta grave y punto, aquí igual se lo piensan más, a ver si te lo mereces realmente o no". (Alumno 1)

Un pasado injusto, lleno de exclusiones⁶² y rechazos, carente de afectos, desarrollado en un entorno inseguro, conflictivo e incluso violento, son algunas de las situaciones particulares que guían las conductas y pensamientos de ciertos chavales de la ETB. Los profesionales entienden que el hecho de que su actualidad esté marcada por el despropósito no significa que también lo esté su destino. Lo estará seguramente si no se es consciente de que es reflejo de su pasado, y por lo tanto su evolución dependerá de las respuestas que recibe. Si estas solo tienen en cuenta sus conductas, entendidas como fin y no como resultado de, y se enriquecen de profecías, probablemente se contribuya al cumplimiento de los augurios.

"Me da la impresión que para alguno, es aquí el único sitio donde se les ha respetado y valorado por lo que son, y la verdad es que cuando llegas a ese punto de aceptación mutua las cosas funcionan de diferente manera. La pena es que generalmente esto cuesta mucho esfuerzo, llegando a veces tarde y por desgracia nunca para otros, acabando por irse estos últimos de la escuela. (...) Es necesario un alto grado de paciencia y autocontrol para poder solventar las situaciones tensas emocionalmente hablando que se puedan crear a lo largo de la jornada"(Monitor 1).

El perfil del alumnado ha ido cambiando con el transcurrir de los años, por tanto, las trayectorias⁶³ personales de estos adolescentes conllevan exigencias cada vez más diversificadas por lo que los profesionales se están amoldando a las nuevas circunstancias, lo cual supone un esfuerzo muy marcado para intentar responder de la forma más adecuada. Es básico y elemental el entendimiento y la aceptación de cada una de las problemáticas y situaciones.

⁶² Los adolescentes asistentes a la ETB se encuentran excluidos, como mínimo, del sistema escolar y laboral, teniendo en cuenta, además, los rechazos y estigmas socio-familiares de muchos y la coacción judicial de otros.

⁶³ Se utiliza el concepto de trayectoria como:

"Las circunstancias excluyentes que conforman las trayectorias, con sus tramas y marañas, tienen más peso de lo que frecuentemente se le atribuye; desplazan al sujeto pero no lo predeterminan. Las estructuras excluyentes que conforman el sustrato de una organización social que orilla y expulsa. Los excluidos son actores que representan papeles que les han sido asignados, autores que escriben el guión de su propia trayectoria y agentes que lo ejecutan unas veces con sentido y otras, sin él". (García Roca, 2006:9).



LA RELACIÓN DE AYUDA

La relación de ayuda es definida por Madrid Soriano (2006: 82) como:

“Un encuentro personal entre una persona que pide ayuda para modificar algunos aspectos de su forma de pensar, sentir y actuar, y otra persona que quiere ayudarle, dentro de un marco interpersonal adecuado”.

Desde un posicionamiento crítico⁶⁴ se entiende que los adolescentes no aprenden al “margen” de sus preocupaciones cotidianas, sino que, por el contrario, el aprendizaje queda mediatizado por sus vivencias y necesidades, y mucho más en este tipo de colectivo, por eso el trabajo que se realiza en la ETB frecuentemente abarca temas que no son estrictamente relacionados a la adquisición de habilidades técnicas laborales. Esto significa trabajar aspectos personales que están dificultando el proceso de crecimiento personal e inserción social.

“El acompañamiento social y el equipo educativo son los dos pilares metodológicos que posibilitan al alumnado una referencia, una figura en quien confiar y en quien apoyarse para abordar cualquier inquietud, conflicto o problemática que pueda interferir en su proceso formativo y de incorporación sociolaboral”(Monitor 1).

La ETB a veces se convierte en la “última esperanza” de los padres, que quieren dar una salida “digna” a los hijos. Esto conlleva expectativas inadecuadas por los padres y una sobrecarga para el equipo de profesionales de la escuela, que tienen que desarrollar un trabajo de intervención socioeducativo que no les compite y para el cual no están tan instruidos.

“Cuando tenemos plazas, cogemos todo lo que viene, hay gente que requiere otro tipo de atención que nosotros no podemos dar. Hay padres que aunque ven en sus hijos el problema que fuere, no lo quieren reconocer y ven en la escuela taller una salida digna.”(Monitor 1)

LA MOTIVACIÓN VOCACIONAL DE LOS PROFESIONALES

La actitud positiva y un alto grado de motivación resultan fundamentales para el éxito del programa, tanto por parte de los profesionales como de los adolescentes. Resulta difícil, por no decir imposible, brindar unos conocimientos a un colectivo de estas características sin una disposición marcada por parte de los profesionales.

“Aquí nunca tengo una estabilidad laboral, vas avanzando en la vida, tienes unos años, cada vez es más difícil encontrar trabajo, joer si tienes unas cargas familiares, pero al final es una apuesta que haces

⁶⁴ “Tiene como clave el hombre autónomo, capaz de realizar su potencial completo y de crear un orden social verdaderamente humano, libre de presiones externas” según Jarvis en (Arrieta y Moresco; 1993: 38)



¿por que? yo creo que todos hemos llegado a esa conclusión: esto es algo más que un trabajo” (Profesional ETB)

A pesar de las condiciones laborales de los profesionales parece decisivo su posicionamiento en lo que concierne actitud de motivación ante los chavales y el proyecto de la ETB.

“Hay días que soy padre, hay días que soy hermano, hay días que soy consejero sentimental (...) hay día que, la verdad, no sé ni quien soy”.
(Monitor 3)

SIN ÁNIMO DE CONCLUIR

Ya hace más de dos décadas de la creación de las Escuelas Taller como recurso “experimental y extraordinario”. Su nacimiento en los 80, a raíz de unas altas tasas de desempleo juvenil, se perpetúa en la actualidad, con la profunda crisis económica que, conlleva la progresiva destrucción de empleo y junto a fenómenos como el alto porcentaje de fracaso escolar, afectando sobremanera a las capas más “vulnerables” de la población⁶⁵, parece favorecer la petitoria del recurso de Escuela Taller por parte de adolescentes palpados por uno o, sobretodo, ambos fenómenos.

Se aprecia un aumento considerable de chavales procedentes de un clima familiar hostil, con una deficiente comunicación, desequilibrio en la distribución de responsabilidades y tareas domésticas, lo que reduce las iniciativas personales incrementando otros factores que conducen al fracaso en la búsqueda de empleo de estos jóvenes (Pérez Cosín, 2001: 192).

Algunos sociólogos hablan ya de que se está produciendo una “quiebra cultural” (Tezanos, 2005) y en esta pequeña investigación se aprecia que los componentes identitario de los chavales de la Escuela Taller de Burlada, a diferencia de las de sus profesionales, no son ya las ideas, el trabajo, la clase social, la religión o la familia, sino los gustos y aficiones y la pertenencia a la misma generación y al mismo género, fenómenos propios de un proceso de individualización.

Los organismos implicados en el desarrollo de la ETB procuran, sobretodo, que se hagan las obras y se justifiquen las facturas cumpliendo los plazos asignados, preocupa más “cuantificar” (que no “cualificar”⁶⁶) la inserción laboral de los chavales, en definitiva, asignan un compromiso meramente burocrático, restando importancia a la formación

⁶⁵ Entendiendo la edad adolescente como dimensión de vulnerabilidad.

⁶⁶ Se recuerda que las Escuelas Taller es un recurso de carácter extraordinario puesto en marcha en los años 80 para combatir el paro juvenil y “cualificar” a los adolescentes y jóvenes que no se insertaban en los estudios reglados de bachillerato y formación profesional.



personal y educativa de los adolescentes. Es decir, se valora el saber instrumental como absoluto y se priorizan las explicaciones de cómo hacer por encima de todo.

Esto contrasta con la realidad de los adolescentes y es percibido por los profesionales generando cierta ambigüedad y confusión en ellos entre la demanda “oficial” (obras, justificaciones económicas, etc.) y la situación de los chavales, sus ritmos y niveles variados de adquisición de conocimientos y aprendizajes.

A pesar de los condicionantes la metodología de aprendizaje en la ETB se fundamenta en que:

El grupo, en la resolución de conflictos, se constituye como un medio socializador y de aprendizaje de códigos de comunicación y categorías ideológicas (Arrieta y Moresco; 1997: 40)

El ámbito social y personal se consolida como espacio de trabajo complementario al de formación, de hecho este se constituye como único ámbito de trabajo en el caso de adolescentes con grandes carencias, ya que por su carácter de recurso alternativo a la formación reglada y su capacidad de acoger adolescentes rechazados de esta y de otros sistemas, responde de manera más adecuada a sus necesidades.

Aunque con límites no definidos, su intervención con los adolescentes es integral⁶⁷, abordando todas sus dimensiones: profesional, relacional, noética y existencial (Madrid Soriano, 2006). Esta relación permite la comprensión lógica y orientación adecuada de las situaciones complejas de los chavales.

Es importante que se le encuentre sentido a un trabajo de este tipo, que se sienta capaz de aportar al desarrollo de los otros, dejándoles sitio en su intento de “salir adelante en la vida”.

Según el Informe UNESCO “*La educación encierra un tesoro*” (Delors, 1995:95) y en la Escuela Taller de Burlada existe una satisfacción generalizada de los adolescentes con el proceso metodológico integral de aprendizaje adoptado, de forma vocacional, por los profesionales. Se vislumbra en este proceso metodológico elementos afines a las funciones de la educación en la sociedad actual (y al paradigma crítico⁶⁸), que bajo el nombre de pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

⁶⁷ Con una intervención integral se refiere una atención global y globalizadora a la persona y al grupo, a todos los niveles y en todas las ocasiones.

⁶⁸ Propuesto por Habermas, se basa en demostrar por qué existen las contradicciones y como se pueden corregir.



Durante la investigación se ha percibido como muchos de los adolescentes de la ETB oponen “aprender en la escuela” y “aprender en la vida” (Charlot 2009: 12-15)⁶⁹. Para estos el aprendizaje académico es significativo si esta vinculado a “su vida”. Es por ello la importancia otorgada a la relación (de ayuda) durante el proceso de aprendizaje con los compañeros y los profesionales, encontrando en la Escuela Taller de Burlada “motivos para el encuentro”, al sentirse “comprendidos, escuchados y aceptados”.

El diferente tratamiento en la educación formal⁷⁰ puede ser reflejo de miradas adultas *angustiadas*, que no pueden aceptar como normal lo que realmente pasa, que confunden quizá la pretensión de ayudar y educar con el deseo de que no aparezcan riesgos y contradicciones en sus vidas y en su labor profesional (Funes 2005:37). Los chavales pueden llegar a ser vistos, no como lo que están siendo y haciendo, sino como el “desastre” que pueden llegar a ser. Quizá habría que considerar algunas de las prácticas y posicionamientos docentes que tienen lugar en las Escuelas Taller y así conseguir trasladar algunas innovaciones a las aulas de secundaria, antes de tener que recurrir a la exclusión y estigmatización de estos jóvenes adolescentes que, después de todo, demuestran no ser “tan fieros como los pintan”.

REFLEXIONES FINALES: MOTIVOS DEL “DESENCUENTRO” ENTRE ETB Y SOCIEDAD.

Se coincide plenamente con el análisis de Subirats (2009:129) en el que afirma que *“España presenta a inicios del siglo XXI, algunos grandes vectores de transformación:*

El paso de unas trayectoria individuales relativamente previsibles y seguras, a un escenario en el que las perspectivas y recorridos vitales de las personas vienen dominados por las incertidumbres y la sensación de riesgo;

Vamos pasando de una sociedad que podía ser explicada a partir de ejes de desigualdad esencialmente verticales (arriba-abajo) y materiales, a una sociedad

⁶⁹ En un estudio realizado por Charlot se concluye que para los jóvenes sujetos del estudio “aprender en la escuela, es escuchar y repetir y lo que así se aprende no sirve más que en la escuela (para tener un diploma y un buen trabajo más tarde)” mientras que “aprender la vida, mi vida, en la vida (las tres cosas son indisociables), es aprender a arreglarse en todas las circunstancias, aprender a actuar en situación, comprender a las personas y sus propias reacciones, saber lo que está bien y lo que está mal, útil o perjudicial, permitido y prohibido para si y para aquellos que se encuentran próximos. Es también, de modo reflexivo, ser capaz de vincular experiencias a principios”. (Charlot, 2009: 14)

⁷⁰ La Enseñanza Secundaria Obligatoria fue creada, en los años 90, en España, con el objetivo fundamental de ampliar las pautas de escolaridad de la población y reducir la desigualdad de oportunidades (Beltrán Duarte, 2000). Sin Embargo, las representaciones y experiencias manifestadas por los adolescentes de la Escuela Taller de Burlada parece dirigirse más hacia un modelo selectivo y académico que orientado a la igualdad de oportunidades separándose de una lógica inclusiva.



en la que se hacen más frágiles o se rompen los vínculos de integración social (dentro fuera);

Vamos pues pasando de una sociedad de clases a una sociedad atravesada por múltiples ejes de desigualdad y de diversificación social, generando por tanto una mucha mayor complejidad en el diagnóstico y en la búsqueda de soluciones.”

La realidad social va cambiando y trasformándose. Como se ha podido observar de primera mano la investigación la Escuela Taller de Burlada está siendo un fiel reflejo de estas evoluciones.

Existe una fuerte diversificación de las problemáticas de los chavales, una dificultad de acceso al mercado de trabajo y a la emancipación. A su vez los profesionales sienten cierta desafinidad con el mundo y los valores que les rodean. Todo ello conlleva una clara sobrecarga de trabajo de los profesionales de La Escuela Taller, y genera sensación de desánimo y frustración, centrando sus reflexiones más en las carencias que en las fortalezas de su trabajo y en los aspectos socialmente positivos de su labor.

Una de las preguntas a plantearse sería ¿cual es el papel de las Escuelas Taller en el nuevo escenario de la sociedad postindustrial? Por los resultados obtenidos en nuestra investigación parece evidente que la Escuela Taller de Burlada está sufriendo la creciente presión que deriva de la fractura y vulnerabilización de las instancias de socialización tradicionales (familia, barrio, trabajo) y por otro lado se esta viendo afectadas por la sobrecarga de demandas y problemas que afectan a otros servicios públicos, especialmente los judiciales y los educativos.

Conviene pues reflexionar acerca de las estructuras políticas y normativas encargadas de absorber, dirigir e integrar estas divergencias. Nos encontramos ante una normativa y unas metodologías organizacionales y de intervención nacidas en el año 1994. Se trata de una normativa que no exigiendo de una manera explícita, directa, obligatoria y profesional una formación integral en las Escuelas Taller:

No está reconociendo el aumento y la diversidad de las problemáticas individuales y colectivas de los chavales y profesionales de la Escuela Taller y de las dinámicas surgidas en ella.

Está obstaculizando, más si cabe, el cumplimiento de su objetivo fundamental de inserción laboral, no atendiendo a las necesidades y demandas reales del mercado laboral, el cual no súplica conocimientos específicos, estabilidad y fidelidad, sino flexibilidad, precariedad y adaptabilidad, lo cual requiere de una



formación sólida en actitudes, aptitudes y hábitos personales, no potenciándose estos adecuadamente en la actualidad;

Es generadora de dinámicas sutiles, facilitando mediante sus indefiniciones la intromisión de exigencias del ámbito político-económico en el proceso de trabajo y aprendizaje propios de la Escuela taller, convirtiendo así el proceso formativo, fundamental para la inserción laboral, en fiel esclavo de sus mandatos. Así se está favoreciendo el no cumplimiento de los objetivos establecidos resultando ser una inversión económicamente ineficaz.

Como afirma Subirats (2009:131) *“conviene entender que las políticas de bienestar en su conjunto, se enfrentan a dilemas y deben responder a situaciones individuales y colectivas cuya problemáticas es muy raramente atribuible en exclusiva a un sólo ámbito de esas políticas”*. Es por ello que el trabajo en red y desde perspectivas integrales y transversales va adquiriendo el carácter de alternativas imprescindibles.

BIBLIOGRAFIA

- Arrieta y Moresco (1993); en *Metodología de la Formación Ocupacional*. La acción social, Cuadernos de formación nº34. Ed. Cáritas
- Arnáiz, P. (2003); *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Archidona. Ed. Aljibe
- Beltrán Duarte, R. (2000) *Función del Discurso en las Reformas Educativas: Principios y Contexto Escolar de la ESO*. Málaga, Universidad de Málaga.
- Charlot, B. (2009) *Juventud y Educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas*. Rase, vol.2 núm1
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro*. Ed. Unesco.
- Funes, J. (2005); *“Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema”*. En revista *Educació Social* nº25.
- Gairín Sallan, J. (1992); *“Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo”* en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Grupo de Investigación de Didáctica. Universidad de Sevilla.
- García Roca, J. (2006); *“Relatos, Metáforas y Dilemas. Para transformar las exclusiones”*. En Vidal Fernández, F. (2006): *V Informe Euhem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Ed. Icaria. Barcelona
- Habermas (1977); *Theory and Practice*, Heineman, Londres
- Informe de la inclusión social en España 2009*. Caixa Catalunya. www.fundaciólaicaixa.es
- Jarvis, P. (1989); *Sociología de la educación continua y de adultos*, Barcelona, El Roure
- Kerbo, Harold; (2004); *Estratificación social y Desigualdad*. Madrid, Mc Graw Hill.



Laparra, M; Obradors, A; Pérez Eransus, B; Pérez Yruela, M; Renes, V; Sarasa, S; Subirats, J.; Trujillo, M. (2007). "Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones Metodológicas". *Revista Española del Tercer Sector*. Nº 5, pp. 15-58.

López Blasco, A.; Monje Martínez M.; Navarro Vilar, J. A.; Uceda i Maza, X (2006); *¿Existen los jóvenes desfavorecidos*. València. Ed. Consorci Pactem Nord.

Madrid Soriano, J. (2006); *Los procesos de la Relación de Ayuda*. Ed. Desclee de Brouwer.

Pérez Cosín, V.J. y Martínez Sansó, M. J. (2001) "*Una propuesta para la Calidad Total en los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo de la Comunidad Valenciana*" ponencia recogida en el Llibre de ponencias y comunicacions del 2º congrés d'Escoles Taller, Cases d'Oficis i Tallers d'Ocupació de la Comunitat Valenciana.

Proyecto del Centro de Educación Compensatoria Pedro Aniyua, (1989); Vitoria. Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Subirats Humet, J. (2009) "*Los Servicios Sociales de Atención Primaria ante el cambio social*" Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Tezanos, José Félix. (2005); *Tendencias en exclusión social y políticas de solidarida*. Ed. Sistemas, Madrid.

VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008. Madrid, Caritas Española. Fundación FOESSA.

Zacares, J.J; Ruiz, J.M; Llinares, L; Molpeceres, M. Coord; (2004); *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Ed. Cinterfor, Montevideo.



Proyecto Regeneración Integral Urbana Barrio “613 Viviendas”.

César Romero Maza⁷¹
M.I. AJUNTAMENT DE BURJASSOT

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Regeneración Integral Urbana del Barrio de las 613 Viviendas de Burjassot, cofinanciado por los Fondos FEDER, operativamente, estructura sus actuaciones en torno a cinco líneas estratégicas: la sociedad de la información; la promoción económica y mejora de la empleabilidad; la regeneración urbana sostenible; la inclusión social de colectivos desfavorecidos y mejora de la cohesión social; y la participación de la sociedad civil en los asuntos públicos.

Cada uno de ellos comprende un conjunto de medidas concretas pero sinérgicamente integradas, hasta completar un total de 37 actuaciones tendentes en su conjunto a la integración urbana del barrio en el municipio, y la integración social de sus ciudadanos en un contexto territorial de vulnerabilidad social. Un proceso global de concertación socio-económica que determina acciones urbanísticas y edificativas que redundarán en programas de intervención socio-comunitaria.

Desde el Proyecto de Regeneración Integral Urbana en el Barrio de las 613 Viviendas, cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (F.E.D.E.R.) de la Unión Europea⁷²; queremos ofrecer una panorámica del trabajo que se viene realizando en el Barrio de Acción Preferente de las 613 Viviendas⁷³ (en adelante BAP 613), en los recursos y programas especializados de menores y adolescentes.

UN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN: LAS 613 VIVIENDAS DE BURJASSOT

La ciudad de Burjassot cuenta con 39.200 habitantes aproximadamente, se ubica en el extremo sur de la Comarca de L’Horta Nord, con una densidad de población de más de 11.500 habitantes por km² (de las más altas de la Comunitat Valenciana). Esto es debido, entre otras cuestiones, a la reducida extensión del término municipal (sólo 3,5 km²) y a su proximidad y buena comunicación con la ciudad de Valencia.

⁷¹ Educador Social y Master en Prevención y Tratamiento de las Conductas Adictivas por la Universitat de València. Técnico en Intervención Social del Proyecto de Regeneración Integral Urbana del Barrio “613 Viviendas” de Burjassot. Cesar.Romero@ayto-burjassot.es.

⁷² En adelante RIU 613.

⁷³ En adelante BAP 613.



Además, en él se encuentra ubicado el barrio de las “613 Viviendas” que se podría encuadrar, desde el punto de vista urbano y social, en un barrio vulnerable, precario e inmerso en procesos de exclusión social, donde la inseguridad y el riesgo forman parte de la cotidianeidad de su población.

La sociedad del riesgo (Beck: 1998) dibuja un escenario donde el riesgo y la inseguridad han pasado a ser los modelos dominantes ante la incapacidad de los mecanismos de control y protección de la sociedad por contener en un contexto de crisis del Estado del Bienestar. En este contexto, como indica Castel (1997), una parte importante de la población vive en aquello que el autor denomina la *zona de vulnerabilidad*, caracterizada por una inestabilidad que se manifiesta en inseguridad y precariedad con respecto a su situación laboral, y en consecuencia, en una fragilidad de los apoyos sociales y familiares.

Identificamos la vulnerabilidad como:

“La aparición de diferentes problemáticas en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos, que se corresponden con un estado inicial de gravedad moderada a las que posteriormente, por medio de un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores de vulnerabilidad, pueden llegar a cristalizar en situaciones de exclusión” (López, Monje, Navarro, Gil y Uceda; 2006: 68).

En este sentido, se puede considerar que en los procesos de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad, se da una interacción permanente entre las características subjetivas del sujeto (aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones, sentimientos, etc.), su situación social (familiar, laboral, formativa, residencial, socio sanitaria, económica) y como no, la dimensión comunitaria, es decir, las situación política, económica, social de su comunidad (municipio, comarca, comunidad autónoma, estado, etc.).

Entendemos la exclusión social como:

“Un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio sanitario, económico, relacional y habitacional) y de limitación de oportunidades de acceso a los

mecanismos de protección” (Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats y Trujillo; 2007:29).

A partir de estos conceptos teóricos, veamos a continuación el proceso-socio-histórico del BAP 613, así como los programas de intervención social que a lo largo de estos años se han ido implementando para finalizar con las acciones que se están realizando a partir del proyecto RIU 613.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL BARRIO “613 VIVIENDAS”

Etapa de mayor exclusión social: 1979/1994

En el verano de 1979, ahora hace 30 años, se entregaron las llaves a los vecinos del Barrio de las 613 Viviendas. Un barrio compuesto únicamente por vivienda social⁷⁴, cuya distribución gira en torno a dos plazas bien diferenciadas: Plaza 9 D`octubre y Plaza Palleter.

La Plaza 9 d`Octubre acogió a vecinos de Burjassot que no podían acceder a la compra de una vivienda dado sus bajos niveles de renta. Personas pertenecientes a la clase obrera llegada al municipio de Burjassot en las migraciones internas entre los años 50-70. En su globalidad, se trataban de familias integradas socialmente en el municipio.

En contraposición, la Plaza de Palleter acogió a población ajena al municipio, compuesta en gran parte por familias pertenecientes a famosos núcleos chabolistas de la provincia de Valencia (cuevas Las Carolinas de Benimàmet, Barrio de Natzaret en València, Barrio El Xenillent y Zorrilla de Torrent, etc.), sin arraigo en el municipio de Burjassot y con una gran concentración de problemáticas.

Esta diferenciación en la adjudicación de viviendas realizada por el MOPU provoca desde el primer momento un abismo dentro del mismo barrio (en la actualidad se sigue apreciando esa diferencia), aunque para los ajenos al barrio, éste sea homogéneo, puesto que el barrio constituye un conjunto urbanístico uniforme. En una plaza está la población vulnerable laboralmente pero arraigada socialmente y vinculada con los procesos de integración (trabajo regularizado o desempleo, escolarización de menores, etc.).

⁷⁴ Construidas por el Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (MOPU), transferidas al Instituto Valenciano de la Vivienda de la Generalitat Valenciana; se adjudicaban en régimen de compra-venta por 50 años, y los vecinos satisfacían un cuota fija entre 1.500 y 1.800 pesetas mensualmente.



Y en la Plaza Palleter se produce la ubicación de un elevado número familias con múltiples problemas acumulados: escasos ingresos económicos, bajos niveles educativos y en un gran número sin escolarizar, escasa integración en el mercado laboral regularizado, sin sentimiento de pertenencia, identidad y de tejido social que se traduce en nula participación social, etc., minorías étnicas “marginalizadas” y “estigmatizadas” (pueblo gitano).

La concentración de problemáticas supuso una agudización en los procesos de vulnerabilidad y exclusión de los vecinos y vecinas, que ya provenían de ambientes marginales y exclusógenos, y un aumento de la vulnerabilidad social y deterioro del espacio público y social.

Asimismo, desde el inicio del barrio, se configuraron problemas propios de contextos urbanos de exclusión social: alto índice de absentismo y situaciones de abandono escolar prematuro del sistema educativo, pautas educativas de crianza carentes de límites, desempleo estructural que doblaba al del municipio de Burjassot (que a su vez era el más alto de la Comarca de L’Horta Nord). Son los años de la drogadicción de heroína (visualmente el “trapicheo” y la población deteriorada por el consumo ocupan grandes espacios públicos del barrio), la delincuencia juvenil y de adultos asociada a las drogas forma parte de la cotidianeidad, además de otros problemas asociados como la prostitución, el contagio de VIH y el desarrollo de la enfermedad en toda una cohorte de la población del barrio que, desgraciadamente, en buena parte falleció en los centros penitenciarios.

La degradación continua y permanente del barrio afectó de forma muy hiriente a la población infanto-juvenil, que buena parte de ella reprodujo en sí misma las actividades marginales de los adultos (abandono de la escuela, consumo de drogas, empleos irregulares, delincuencia juvenil, etc.). Es importante destacar las nulas expectativas de futuro de las familias y como esto se reproduce en la población infanto-juvenil. Se configura un entramado social y de expectativas estructurales y subjetivas de marginación social que condicionan la socialización (el proceso se podría encuadrar en lo que Bourdieu denomina *habitus*⁷⁵).

⁷⁵ El “habitus” es un concepto usado por Bourdieu (1991) para significar características pertinentes de condición económica y social diferentes y que condicionan si no ya determinan las conductas de las personas pertenecientes a ese habitus. En cierto sentido podemos decir que se trata de los condicionamientos sociales, pertenencia a un grupo o clase bajo lo que transcurre el proceso de socialización, y por tanto de identificación



La intervención social de la Administración representada por el Equipo Base de Servicios Sociales de la Conselleria y de la sociedad civil (Centro de Día Promoción Humana y Cultural Manantial)⁷⁶ estaba desbordada por la espiral de marginación, vulnerabilidad y procesos de exclusión en la que se había sumido el barrio.

Evidentemente, esta situación también afecta al conjunto del municipio de Burjassot, donde cada vez más se produce un sentimiento de estigmatización y de rechazo del conjunto de los vecinos de las 613 viviendas. Se realizan manifestaciones de comerciantes y vecinos por el incremento progresivo de la delincuencia y de la degradación social existente, exigiendo a las autoridades municipales su intervención con carácter urgente.

La concentración de todas estas problemáticas provoca que la Generalitat Valenciana lo catalogue como Barrio de Acción Preferente⁷⁷, lo que supuso la asunción por parte de la Generalitat de la responsabilidad pública de desarrollar un plan de actuación que abarcará programas laborales, educativos, servicios sociales, iniciativa social, etc. En la intervención social supuso la creación de un Equipo Base de Intervención ubicado en el propio BAP 613, al que se le dotó de un presupuesto escaso pero estable.

Además, se creó como órgano de coordinación y participación: la Comisión Mixta de Barrio. Una comisión compuesta por todas las administraciones públicas, entidades y asociaciones que trabajan en el barrio: Vivienda (IVVSA), Educación (Inspección educativa y centros del barrio: los CC.PP. Fernando de los Ríos y Díaz-Pintado)⁷⁸, Sanidad (Coordinador/a del área de salud), Drogodependencias (Dirección General), Bienestar Social (Dirección Territorial), Ayuntamiento de Burjassot (concejal de Bienestar social), Servicios Sociales Municipales (Coordinador/a del departamento y resto de técnicos que desarrollan en el barrio su quehacer diario), Centro de Día Manantial y el tejido asociativo del barrio (que solicita formar parte de la Comisión). Las reuniones de la Comisión Mixta permiten tomar el pulso a la realidad del barrio e informar de las actuaciones llevadas a cabo por cada uno de sus miembros, así como de las futuras estrategias de intervención, de una manera más o menos coordinada.

para las personas, conjunto de agentes, pertenecientes a ella y la adquisición no solo de modelos de comportamiento sino incluso los gustos, caracterizando una forma de vida.

⁷⁶ Inicialmente gestionado por la Asociación sin ánimo del mismo nombre y posteriormente se integra en la red de equipamientos y programas sociales de Caritas Diocesana de València.

⁷⁷ Decreto 157/1988, de 11 de octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana por el que se crea el Plan Conjunto de actuación en Barrios de Acción Preferente.

⁷⁸ C.P. Díaz Pintado desapareció con la implementación efectiva de la LOGSE en Burjassot, en su lugar se incorporaron los IES Vicent Andrés Estellés y Federica Montseny.



En cuanto a la intervención educativa, existían dos centros: el C.P. Fernando de los Ríos y el C.P. Francisco Marco Díaz Pintado, que se convirtieron en Centros de Acción Educativa Singular (CAES). El primer centro contaba con una matrícula próxima a los 900 alumnos, una gran parte de su alumnado vivía en las calles colindantes al barrio y en la Plaza 9 d'Octubre.

En cambio, el segundo centro contaba con una matrícula próxima a los 270 alumnos, siendo su inmensa mayoría vecinos del barrio de la Plaza de Palleter (fundamentalmente pueblo gitano). Resultó ser el centro donde la población proveniente del chabolismo tenía su primer contacto con el sistema educativo formal, ocasionando problemas muy graves de convivencia en el centro, convirtiéndose en el más conflictivo de Burjassot sin ningún tipo de paliativos.

En el barrio existía una Escuela Infantil conocida como "L'Escoleta", organizada como cooperativa y ubicada en la P. 9 d'Octubre⁷⁹. Estaba dirigida por la incansable y comprometida Dña. Rosa Abad, un referente para los profesionales y los vecinos del barrio (anteriormente ya ejercía de maestra en una cueva de Las Carolinas de Benimàmet con buena parte de la población del barrio).

Hemos de indicar que el Centro de Día Manantial, a lo largo de sus 30 años de vida, ha venido desarrollando programas para los menores, jóvenes, mujeres y población penitenciaria, con una gran sensibilidad social a la vez que una gran profesionalidad y solvencia técnica.

Se inicia un proceso de negociación entre la Conselleria de Bienestar Social y el Ayuntamiento de Burjassot que concluye con la municipalización del equipo base del BAP 613 viviendas. Este es el primer punto de inflexión de la actuación en el barrio; la intervención, a partir de este momento, dependerá orgánica y funcionalmente del Departamento Municipal de Servicios Sociales⁸⁰.

Los SS.SS de Burjassot se estructuraban en 2 zonas: Zona 1 municipio y Zona 2 barrio 613 Viviendas; la misma distribución de los servicios sociales son un ejemplo de la concepción que existía en ese momento en Burjassot y en sus instituciones, donde el barrio no era considerado municipio.

Etapas de municipalización: 1994-2008

⁷⁹ Antiguo barracón de los obreros que construyeron el barrio.

⁸⁰ En adelante SS.SS.

En 1994 se empieza a asumir la gestión de los recursos por parte del Ayuntamiento fruto de la municipalización del BAP 613, ese mismo año se inicia la ludoteca infantil para menores de edades comprendidas entre 6 y 12 años.

No hay asociaciones de madres y padres en los centros escolares del barrio que se hagan cargo de las actividades extraescolares y especialmente, del deporte base, como hacían el resto de AMPAS de Burjassot. El Equipo Base, el Centro Manantial y la Asociación de Vecinos crean: “*L’ Associació Escoles Esportives 613 Vivendes*”, siendo en la actualidad el referente del deporte base en el barrio.

Se impulsa el programa municipal de absentismo escolar ya que era uno de los principales problemas del barrio. En el curso 1995/96, se inaugura el Centro de Día de Atención a la Infancia “CAI 613 Viviendas”; centro de titularidad municipal y de gestión privada a través de la cooperativa que ya gestionaba la antigua “Escoleta”. Los menores y las familias derivados por SS.SS. que asisten al CAI 613 tienen preferencia respecto al resto de la población. Pretende ser un centro donde además de educación infantil, se impartan sesiones de formación a los padres, y fuera del horario lectivo, prestan un recurso de ludoteca para menores de 3 a 5 años que depende de SS.SS.

Por otros avatares, se traslada la Escuela Infantil “Caperucita Roja” de la Conselleria de Educación al Barrio de las “613 Viviendas”, concentrando el mismo los dos únicos recursos de educación infantil de titularidad pública del municipio.

En el curso 1996/97, SS.SS y Manantial ven la necesidad de trabajar con aquellos menores que mostraban conductas antisociales, abandono prematuro de la escuela, consumo de drogas, dificultad de acceso al mundo laboral, etc. Se puso en marcha la Sala de Adolescentes, un recurso destinado a chavales de 15 años en adelante, con una utilidad eminentemente preventiva.

En el año 1998, comienza el Programa Municipal de Medidas Judiciales en Medio Abierto⁸¹. El técnico responsable de dicho programa asume dos funciones: la primordial, el seguimiento y ejecución de las medidas judiciales, y la secundaria, la coordinación técnica de la Sala de Adolescentes. En ese mismo año se pone marcha el Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia (S.E.A.F.I.), donde más del 70% de las familias con las que se intervienen provienen del BAP 613.

⁸¹ Con la ley 4/1992, de Justicia Juvenil, se transfiere las medidas de medio abierto de los juzgados de menores a la Generalitat y ésta a su vez a los Ayuntamientos o a empresas, en este caso el Ayuntamiento de Burjassot asumió la gestión del programa de medidas judiciales.



En el curso 2000/01 entra en vigor la ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del menor, el 80% de los menores sujetos a medidas judiciales residían en el barrio. Con ese núcleo de adolescentes y jóvenes, se realiza una intervención individual y grupal, esta última a través de la Sala de Adolescentes. En el año 2002, inicia su andadura el Centro de Día "Los Bloques", dependiente del Ayuntamiento de Burjassot, dirigido a menores de 12 a 14 años y con una capacidad de 12 plazas.

En septiembre de 2007, se pone en funcionamiento el Centro Social Isaac Peral, en él se ubica el equipo de atención primaria. En el 2008, se traslada a dicho centro, por motivos de espacio, el Equipo de Medidas Judiciales en Medio Abierto; quedando en el barrio el Centro de Día los Bloques y las Ludotecas Infantiles. Asimismo, el equipo de dirección del Proyecto de Regeneración Integral Urbana del Barrio de las 613 Viviendas de Burjassot se ubica en el BAP 613 Viviendas.

A lo largo de estos 15 años, los Recursos dirigidos a los menores y jóvenes han ido creciendo en número y en calidad técnica.

En la actualidad, en relación a la atención de menores contamos con:

PREVENCIÓN

Educación formal

Centro de Atención a la Infancia 613 Viviendas (0-3 años).

Programa Municipal y de Conselleria de apoyo a la escolarización a través de Becas de comedor de 3 a 12 años.

Unidad de Prevención Comunitaria (UPC), realiza actividades de prevención en drogodependencias dentro de los centros escolares.

Programa Municipal de Absentismo Escolar de 6 a 15 años. En 2002, se realiza una sistematización de la intervención en absentismo escolar mediante la aprobación en el Pleno Municipal del "Programa Municipal de Absentismo Escolar", donde se establecen los protocolos de actuación.

Gabinete Psicopedagógico Municipal.

Aprobación, por parte del Ministerio de Educación, del PROA (Programa de Apoyo y Refuerzo) en el IES Federica Montseny. Un recurso que no depende directamente de SS.SS, pero que debido a sus características, se está trabajando muy estrechamente con los profesores responsables de los mismos.



Educación no formal:

Ludoteca 3 a 6 años y Ludoteca de 6 a 12 años

Centro de Día “Los Bloques” 12 a 14 años. Coordina las ludotecas anteriores.

Sala de Adolescentes. En la actualidad no es estrictamente un lugar físico, sino un grupo de chavales que realizan actividades todas las semanas y que siguen dependiendo de los técnicos de medidas judiciales.

Taller de Radio “Onda Barrio”. Actualmente forma parte de las actividades didácticas y de ocio del Centro de Día los Bloques.

Escoles Esportives 613 Vivendes. El equipo de Medidas Judiciales es el que se encarga del seguimiento y coordinación, y del impulso de la asociación.

INTERVENCIÓN

Protección

Equipo de Atención Primaria, realiza las funciones propias de Servicios Sociales con competencia en Diagnóstico e Intervención con menores en situación de riesgo.

El SEAFI, se coordina con todos los profesionales que trabajan en el BAP 613, ya que de la totalidad de casos que se trabajan desde este recurso entre el 65 y 70% son del barrio.

Reforma

Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto. En los últimos años la tendencia de los menores sujetos a medida judicial ha cambiado y se ha invertido: sólo el 25% aproximadamente de menores judicializados residen en las 613 viviendas.

Etapa de Nuevos Proyectos: 2008-2011

El departamento de SS.SS. de Burjassot ha mantenido un sello propio y una manera de hacer las cosas, siempre a mejor; el esfuerzo del equipo humano por mejorar en su trabajo ha dado resultados positivos a lo largo de los años. Esto le ha permitido redactar, presentar y ser aprobado por la Unión Europea, el Proyecto de Regeneración Integral Urbana en el Barrio de las 613 Viviendas de Burjassot, cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). Un proyecto que a nuestro juicio, marcará un antes y un después en la calidad vida de los vecinos de Burjassot y en especial, de los vecinos y vecinas del BAP 613.



La importancia de la intervención con la población infanto-juvenil se refleja en el Proyecto en el peso que tiene sobre las 37 medidas contempladas en él, 19 de ellas tienen como población diana a los menores y jóvenes del Barrio de las 613 Viviendas, nada menos que el 51% de las medidas.

De las 19 medidas mencionadas, destacaremos las que consideramos más relevantes para el objeto de la comunicación, estableciendo un orden en ellas, comenzando por las dirigidas a los más pequeños hasta los jóvenes y adultos. En primer lugar, hablaremos de las Instalaciones Deportivas, seguiremos por las instalaciones destinadas a albergar los recursos de menores, adolescentes y jóvenes; a continuación comentaremos la Escuela Permanente de Adultos, el Aula de informática y los cursos que la dotarán de contenido, y por último, el Taller Homologado de Jardinería.

Teniendo en cuenta la integralidad del Proyecto, consideramos importante dotar de contenido social toda la obra pública contemplada en el mismo, y producir el mayor impacto positivo en la población del Barrio.

En la Plaza Palleter, se cuenta con 4.500 m² aproximadamente de zonas deportivas que actualmente se encuentran en estado de abandono. En este espacio se contempla la construcción de un complejo polideportivo “condensado”, que contendrá: una cancha de fútbol 7, una cancha de fútbol sala, canchas de pádel, vestuarios, etc. Con esto se pretende, entre otras cosas, revitalizar esta plaza a través de la práctica deportiva, dando la oportunidad a los vecinos del Barrio y del resto del municipio de la utilización de instalaciones deportivas de última generación. Además, propicia el acercamiento de los vecinos de Burjassot al Barrio, ya que hasta la fecha, únicamente eran los vecinos de las 613 los que salían a practicar deporte a otras zonas del municipio.

Desde los SS.SS, se considera importante la práctica deportiva como alternativa de ocio y tiempo libre saludable para los menores y jóvenes del Barrio de las 613 Viviendas, contrarrestando así el acceso a “las otras” alternativas de ocio y tiempo libre, como son: *“la litrona, el chocolate, las discotecas”*, etc. La Asociación EE.EE 613 está conformada íntegramente por voluntarios vecinos del Barrio, y cuentan con el apoyo de los SS.SS en la gestión y asesoramiento de la actividad.

Teniendo en cuenta que la participación ciudadana está presente a lo largo de todo el Proyecto de una manera transversal, es importante contar con la experiencia y el conocimiento de esta Asociación, para el trabajo que desde el Proyecto se pretende realizar en las Instalaciones Deportivas con los menores y jóvenes del Barrio. La



utilización normalizada de las instalaciones por parte de los menores, abundará en el sentimiento de pertenencia al Barrio de forma positiva.

En la actualidad, les EE.EE. 613 trabaja con alrededor de 70 menores y jóvenes del Barrio a través del fútbol sala. La creación de nuevas instalaciones dará pie a que se trabajen otras disciplinas deportivas, aumentando tanto la oferta de deportes a practicar como el número de menores participantes. Todo esto desde una perspectiva de intervención comunitaria, donde los protagonistas son, por orden de importancia: los menores, los voluntarios y por último, los profesionales de los SS.SS.

La mejora sustancial en las instalaciones proyectadas en el Edificio del antiguo C.P. Díaz Pintado dirigidas a menores, adolescentes y jóvenes, propiciará una mejor intervención por parte de los recursos de SS.SS. y mejorará la atención recibida por parte de los destinatarios.

Para ello, se contará con una ludoteca dirigida a menores de entre 6 y 11 años, con un espacio amplio y luminoso, dotado de mobiliario adaptado donde poder trabajar aquellos ámbitos de los menores que necesitan un refuerzo (autoestima, resolución de conflictos, inestabilidad emocional, control de impulsos, retrasos madurativos, etc.) a través del juego, en un ambiente controlado y adecuado para cubrir sus necesidades educativas desde la educación no formal. En este recurso, se atenderán alrededor de 60 menores y contará con dos profesionales que trabajarán diariamente bajo la coordinación de un técnico responsable de la ludoteca.

El Centro de Día Los Bloques abandonará su actual ubicación para ocupar unas instalaciones mucho más amplias y mejor dotadas para trabajar con menores de 12 a 14 años, una etapa de transición donde dejan de ser “*niños*” y pasan a ser “*adolescentes*”. Su metodología será globalizada y progresiva, donde los menores desarrollarán actividades manipulativas, deportivas, de habilidades para la vida, etc. El número de menores atendidos en este centro estará entre 12 y 16.

La Sala de Adolescentes compartirá instalaciones con el Centro de Día. Se fundamenta como una herramienta de intervención grupal y comunitaria de carácter preventivo de primer orden. Trabajar desde este recurso permite a los educadores conocer al joven desde otro ámbito diferente al institucional, posibilitando una relación mucho más estrecha, afectiva y de proximidad con los educadores. La intervención con los adolescentes partirá de la voluntariedad de los mismos, bien sea, asistiendo al recurso o demandando otro tipo de ayuda (drogodependencias, planificación familiar, empleo, etc.).



Las instalaciones compartidas constarán de: sala de juegos, sala de ensayos, zona de talleres de formación prelaboral, las instalaciones deportivas del centro, sala de exposiciones, taller de radio, etc.

Estos recursos contarán con una evaluación continua y constante donde se evaluará el proceso y la consecución de los objetivos, así como la adecuación de la metodología empleada en el trabajo diario.

Los adolescentes son conscientes en todo momento de su entorno. A través de estas instalaciones y de los recursos que estas albergarán, proporcionaremos una alternativa más dentro de su entorno más próximo.

Una de las problemáticas más graves con las que se encuentran nuestros adolescentes es el fracaso escolar. En estos momentos de crisis económica y debido a la ingente lucha que existe por los nichos de empleo de baja cualificación, son más los que se dan cuenta de que es necesario la posesión del Graduado en Educación Secundaria (G.E.S.) para poder acceder al mercado laboral, aunque esto no garantice un puesto de trabajo.

La descentralización de recursos existentes en el municipio para una mejor atención a la población forma parte de la filosofía del proyecto, y en este punto, hemos querido destacar la previsión de unas unidades de la Escuela Permanente de Adultos que posibilitarán la obtención del G.E.S., sin necesidad de tener que desplazarse al otro extremo del pueblo.

La lucha contra la exclusión social digital toma forma en nuestro proyecto con la creación de un Aula Informática donde se impartirán Cursos de Alfabetización Informática, para reducir la llamada brecha digital, que en la época y lugar que nos ha tocado vivir. En muchas ocasiones, esto marca la diferencia entre tener acceso a empleos, recursos, servicios, etc. o no tenerlo. Igualmente se impartirán cursos de perfeccionamiento para aquellas personas que ya posean conocimientos básicos en informática, dentro de la lógica de mejorar la empleabilidad de los alumnos y ser más competitivos en el mercado laboral.

En la actualidad, contamos con 18.000m² de zonas verdes que se van a rehabilitar y necesitarán un futuro mantenimiento. Todo ello se pretende realizar a través del Taller Homologado de Jardinería que está proyectado en el antiguo Colegio Público Díaz Pintado. Dicho Taller estará equipado con el mobiliario, la maquinaria, herramientas y utillaje necesarios para impartir cursos a un total de 15 alumnos. La duración del curso será de 360 horas, con una jornada de 4 horas al día, a lo largo de 5 meses.



El área de formación incluirá obligatoriamente:

Formación Profesional Ocupacional

Sensibilización Medioambiental

Prevención de Riesgos Laborales

Este proceso de homologación de la especialidad formativa de planificación de jardinero, se realizará ante el área de planificación y evaluación de centros del SERVEF de acuerdo a la Orden de 18 de octubre de 1999, de la Conselleria de Empleo, para la Homologación de Especialidades Formativas y su impartición en los centros colaboradores de la Comunitat Valenciana⁸².

Finalizado el proceso de formación, se tiene prevista la creación de una empresa de inserción que se encargue del mantenimiento del ajardinamiento del Barrio de las 613 Viviendas; siendo este un yacimiento de empleo para los jóvenes del mismo, y un posible trampolín para desarrollar su labor como profesional de la jardinería. Además, entendemos como muy importante para el futuro mantenimiento de las zonas verdes, que las personas del Barrio las respeten; teniendo en cuenta que son los propios vecinos los que trabajan en su mantenimiento.

El objetivo no es sólo conseguir una mejora de la imagen estética del barrio, sino también que los propios vecinos sean los actores de dichas mejoras y su futuro mantenimiento. Por ello, a parte de la implantación de las cláusulas sociales en la contratación de la obra pública, hemos tenido en cuenta las dificultades de acceso al empleo que tiene la población del Barrio en general (la tasa de paro estimada se encuentra en torno al 52%⁸³), y en especial de los jóvenes, debido a su falta de experiencia laboral, bajos niveles formativos y a la crisis económica actual. Por ello, se consideró importante crear empleo teniendo en cuenta las características del Barrio.

EXPECTATIVAS

Podríamos hablar de otras medidas, como la descentralización de la unidad de prevención comunitaria, los programas de acompañamiento al empleo o el hotel de asociaciones; el proyecto fue complejo de diseñar y es más complejo en su ejecución, existe una multitud de factores que influyen e influirán en la misma. Tener una visión compleja de la realidad social nos permite prever y actuar ante las vicisitudes que nos

⁸² (DOCV 3615, 29-10-1999)

⁸³ Tasa de Paro calculada a partir de los datos obtenidos en La Encuesta sobre Condiciones de Vida del Barrio de las 613 Viviendas, Mayo de 2009.



toca vivir en el día a día de la puesta en marcha del proyecto: las instrucciones sobrevenidas, cambios en los tiempos de ejecución, problemas en la aplicación de algunas de las medidas contempladas en el proyecto, etc.

Sería inocente por nuestra parte pensar que la ejecución de este Proyecto sea fácil, que sea la panacea a todos los males que padece el BAP 613, el Proyecto por sí sólo no puede mejorar la vida en el barrio. Hemos de hacer partícipe a la población, hacer sentir que el proyecto es suyo, que hemos contado con su participación a la hora de su diseño y que contaremos con su participación a la hora de su ejecución.

Los caminos de los imprevistos en la construcción de obras de envergadura son inescrutables, esperamos que los hados tengan a bien respetar los presupuestos destinados a la intervención social. Un pequeño desfase en el cálculo del coste de una obra puede dar al traste con varias medidas sociales. A diferencia del Fondo Social Europeo, el FEDER prima la obra pública frente a las acciones sociales.

La integralidad del Proyecto nos brinda estas oportunidades:

Una mejora urbanística. Nuevas instalaciones.

Mejora en recursos y servicios.

Será un referente de participación social en Burjassot.

La estigmatización a la que, en la década de los 90, estaban sometidos los vecinos del barrio era insoportable. Los procesos de normalización que se han ido implementando en el barrio, a través de los SS.SS., de Manantial, del tejido asociativo y de los propios habitantes del barrio, ha suavizado la imagen estigmatizada que los vecinos de Burjassot tenían del barrio.

El Proyecto RIU 613 Viviendas contribuirá a la eliminación de la imagen negativa del Barrio y de sus vecinos, este hecho sería un buen indicador de la desaparición de las causas que generaban dicha imagen negativa.

El futuro de las estrategias de intervención social del barrio dependerá del impacto que las medidas contempladas en el proyecto tengan sobre la vida cotidiana de los vecinos del BAP 613, y en especial, aquellas medidas dirigidas hacia los menores y jóvenes.

El proyecto RIU 613 pretende ser un referente de buenas prácticas en la Intervención Social en barrios desfavorecidos y con población en riesgo de exclusión social, especialmente con los más jóvenes. Desde nuestra concepción, ha de ser el espaldarazo



definitivo para la integración social del barrio en la cotidianeidad de la vida social de Burjassot.

Algunos de sus objetivos fundamentales son:

Revalorizar el Barrio de las 613 viviendas, mediante un proceso de regeneración integral urbana que contempla actuaciones en el ámbito de las nuevas tecnologías, la promoción económica y el empleo, el medio ambiente, la sostenibilidad y la lucha contra el cambio climático, la lucha contra la exclusión social, la atención a grupos vulnerables, la promoción del tejido asociativo y la participación ciudadana en la gestión de los asuntos públicos.

Acercar la sociedad de la información a los ciudadanos con problemas de analfabetismo informático y exclusión tecnológica. Acercar la administración local a la población descentralizando tecnológicamente y mejorando los procesos administrativos.

Mejorar los factores de empleabilidad de la población activa o potencialmente activa, con especial atención a los grupos vulnerables, facilitando los canales de inserción y acompañamiento al mercado de trabajo. Impulsar la creación de nuevos servicios de conciliación familiar.

Impulsar la actividad económica y la regularización de la economía sumergida, tanto por ser una potencial fuente de empleo, como por su carácter de estructuración social. Conseguir la implicación de los agentes socioeconómicos

Recuperar terrenos infrautilizados, acondicionamiento de parques y jardines, recuperación de zonas deportivas y espacios comunitarios abandonados, propiciar un correcto uso del agua, eliminar residuos incontrolados incentivando la recogida selectiva, impulsar la utilización de energías renovables y la adopción de medidas contra el cambio climático.

Recuperar instalaciones públicas en estado de abandono para uso sociocultural. Descentralización y dotación de nuevos servicios de atención a los grupos más vulnerables favoreciendo los procesos de inclusión social.

Reducir la incidencia de las dinámicas de marginalización y exclusión existentes en la actualidad.

Impulsar los comportamientos cívicos y solidarios constituyendo una Red de Trabajo Comunitario, en la que se incluyan las asociaciones vecinales y los



agentes sociales más significativos. Generar procesos de apoderamiento de los grupos vulnerables para facilitar su participación en la gestión democrática y en la toma de decisiones del proyecto.

Facilitar la transferencia de buenas prácticas a través de la participación en la Red Sectorial de Iniciativas Urbanas.

Estos son los objetivos que contempla el Proyecto RIU 613 Viviendas, junto con las expectativas de que la inversión de dinero y capital humano sirvan para que nuestra sociedad sea más equitativa, y que los vecinos de las 613 viviendas tengan herramientas necesarias para formar parte de la sociedad con los mismos derechos y las mismas obligaciones.

CONCLUSIONES

La intervención social no es algo lineal. Cuando se diseñó y presentó el Proyecto, el mercado laboral español rozaba el pleno empleo, una de las medidas más innovadoras fue la implantación de Cláusulas Sociales en la contratación de la obra pública, donde se pedía como condición especial de ejecución la contratación de desempleados de Burjassot y preferentemente del BAP 613.

Dichas cláusulas se diseñaron para poder facilitar el acceso al empleo a aquellas personas que se encontraban excluidas del mercado laboral (parado de larga duración, joven sin experiencia profesional, mujeres víctimas de violencia de género). Ahora, los excluidos del mercado laboral van a seguir excluidos porque las personas que estaban insertadas laboralmente ya no lo están; gente que había empezado a “normalizar” su estilo de vida, ha dejado de percibir ingresos estables y son los que van a copar las plazas de las Cláusulas Sociales. Las personas que entraron últimas al mercado laboral han sido los primeros en abandonarlo, y serán los últimos en volver a incorporarse; el barrio es el epicentro de esta población.

De lo que en un principio se consideró muy beneficioso para el barrio, los vecinos, con buen criterio, se quejan; dicen no necesitar un centro socio-cultural, ni unas instalaciones deportivas nuevas, ni jardines bonitos; su demanda es un trabajo. Las políticas de lucha contra el paro son insuficientes y afectan a la población que se encuentra peor posicionada, en este caso la del BAP 613, y especialmente, sus adolescentes y jóvenes. Tienen una visión oscura del futuro que les espera y no ven la luz a final de este largo túnel.



En el BAP 613, los adolescentes y jóvenes corren el riesgo de reproducir las pautas de comportamiento de sus mayores, a modo de ejemplo: el tráfico de drogas es recurrente porque se consigue dinero rápido sin mucho esfuerzo (siempre y cuando no te detengan). Además de no prever las consecuencias que puede tener esa actividad, algo que puede influir decisivamente en ello, es la ausencia de expectativas; espero sinceramente, que con este proyecto podamos proporcionar alguna alternativa a su situación.

El barrio tiene sus problemas, unos se han ido suavizando lentamente a lo largo del tiempo por el aumento generalizado de la calidad de vida, por la bonanza económica, porque se ha tenido acceso a recursos y a servicios que antes no se tenían, además de la intervención de la administración, fundamentalmente de los Ss. Ss., etc.; mientras que otros problemas persisten y persistirán.

Hemos de mantenernos alerta para no “*morir de éxito*”, trabajamos al servicio de las personas, hemos de velar por el bienestar de los más vulnerables, los menores y los jóvenes. Hoy, la situación es muy cruda y desesperada, hemos de arrimar el hombro y colaborar en mejorarla.

Como administración pública, hemos de garantizar que los menores y jóvenes gocen de todos los derechos y de todas las oportunidades que brinda el Estado del Bienestar. Si estas personas lo consiguen podremos exigirles responsabilidad en un futuro, en el caso contrario, habremos fracasado en nuestro trabajo.

La continuidad de los recursos con los que se dotarán las nuevas instalaciones será responsabilidad de las administraciones públicas; la exigencia de responsabilidad a las mismas, será mucho mayor que ahora por parte de los vecinos, ya que habrá más gente con conciencia social y con las herramientas necesarias para ejercer una crítica.

La implementación del proyecto, desde nuestra consideración, será positiva para el entramado social del barrio y para las personas que lo habitan.

Bibliografía

Beck, U. (1998); *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ed. Paidós. Barcelona

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus. Madrid.

Castel, R. (1997); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós. Barcelona

Laparra, M; Obradors, A; Pérez Eransus, B; Pérez Yruela, M; Renes, V; Sarasa, S; Subirats, J.; Trujillo, M. (2007). “Una propuesta de consenso sobre el concepto de



exclusión. Implicaciones Metodológicas”. *Revista Española del Tercer Sector*. Nº 5, pp. 15-58.

López Blasco, A., Monje Martínez, M., Navarro Vilar, J.A., Gil Rodríguez, G., Uceda i Maza, X. (2006); *¿Existen los Jóvenes desfavorecidos?* Alaquàs (València), Consorci Pactem Nord.

Monje Martínez, M; Uceda i Maza, X. (2003) “El barrio de Acción Preferente 613 Viviendas de Burjassot: El proceso de normalización de viviendas en un barrio desfavorecido”, en Oteiza Echeverría (comp.) *Un lugar para vivir. Experiencias de exclusión residencial y de cómo salir de ellas en el estado español*.



“CAMINANDO HACIA EL EMPLEO. UNA EXPERIENCIA CON JÓVENES DE LA COMUNIDAD DE ALBORGÍ”.

Gabriel Deler González⁸⁴
Jose A. de La Fuente De la Torre⁸⁵

El presente artículo pretende plasmar a través de una pequeña pincelada algunos aspectos interesantes en materia de formación y acompañamiento hacia el empleo con jóvenes en situación de riesgo.

De cómo la intervención socioeducativa se dimensiona a medida que la experiencia es más cercana al mundo real del trabajo, de forma que podemos hablar de una verdadera INTERVENCIÓN INTEGRAL, puesto que permite trabajar numerosos aspectos sociales, laborales, grupales, personales,..., de las personas objeto de la intervención, que difícilmente se pueden abordar en otras acciones de manera tan global e integradora.

Asociación Acció Social La Cambra

Tras varios años de trabajo en la formación y la inserción laboral de jóvenes (cursos de formación de oficios, itinerarios integrales de empleo, prácticas en empresa, contratos laborales,...) constatamos que, año tras año, curso tras curso, se repiten con frecuencia las mismas o similares dificultades para conseguir una adecuada inserción de diferentes jóvenes y colectivos.

Los cursos de formación de oficios, antes PGS, ahora PCPI, los TFILES, Escuelas Taller,..., han sido y son recursos realmente válidos para un gran conjunto de la población adolescente con la que intervenimos. Todos conocemos casos realmente “difíciles”, chavales y chavalas “imposibles”, que, a través de este tipo de programas, “han resurgido” de sí mismos y se han insertado tanto social como laboralmente.

Tantos adolescentes y jóvenes que, “haciendo todo bien o muy bien” a lo largo del curso de formación, siguen teniendo dificultades para su inserción social, laboral,...

⁸⁴ Maestro y Educador Social. Especialista en la Intervención socioeducativa con menores y en Proyectos de Formación y Empleo. Fundador y actual Presidente de la Asociación La Cambra. Coordinador de Servicios Sociales, Área del Menor, de Gespa S.L.U., Ayuntamiento de Paterna.

⁸⁵ Educador Social del Centro de Reeducción “Colonia San Vicente Ferrer”, y Trabajador Social. Especialista en Itinerarios de Inserción Laboral. Fundador y miembro de la Junta Directiva de la Asociación La Cambra. Coordinador de proyecto comunitario Plan de Barrios, Gespa S.L.U., Ayuntamiento de Paterna.



A menudo, los motivos de estas dificultades residen en las características personales y sociales de estos: falta de hábitos, inmadurez psicológica, minusvalías, limitaciones en la capacidad de aprendizaje, falta de motivación para acceder a un empleo,...

También en su escasa o nula cualificación, o quizás “la culpa la tiene el calendario”, según el mes en que finaliza el curso de formación hay más o menos mercado, o quizás en la poca predisposición de algunos jóvenes hacia el trabajo -todos hemos oído: “sí, voy a currar ahora que viene el verano, ja...ja ...” –

Cuantas veces oímos: “yo en cuanto tenga los 16 a currar ...” y en cuestión de semanas estos mismos están hartos: “es que me explotan”, “yo por ese dinero no curro”, “es que la empresa está muy lejos”, en fin, quemados con el curro, explotados, ir a currar se les hace un mundo, y lo fácil que les resulta mandar a hacer gárgaras (siendo fino) al curro, al jefe y al que se ponga por delante.

En ocasiones tenemos que pelear además, con una primera experiencia laboral desastrosa que constituye un hándicap negativo a la hora de afrontar de nuevo la búsqueda de empleo.

Ante esto, también nos surgen algunos interrogantes acerca del “sistema”, que planteamos a modo de reflexión:

La edad laboral a los 16 años, ¿es la más adecuada?

El sistema educativo, ¿prepara a los jóvenes para el acceso al empleo?

Las empresas, ¿favorecen la incorporación/adaptación de los jóvenes a su puesto de trabajo?

Somos conocedores de experiencias que se vienen desarrollando desde hace muchos años en nuestro país, y que son modelo y referencia en el sector, desde su experiencia de formación y/o proyectos innovadores de empleo e inserción⁸⁶.

En nuestra intervención, nos encontramos a menudo ante la necesidad de disponer de nuevas herramientas, de diseñar o rediseñar nuevas estrategias para poder intervenir de manera más eficaz en el proceso de inserción de estos jóvenes, con el fin de mejorar su empleabilidad⁸⁷, sus habilidades y capacidades, el autoconocimiento personal, el

⁸⁶ Entre otras: Fundación Tomillo (Madrid), Fundación Nova Terra (Valencia),

⁸⁷ En este sentido los autores describen la realidad de la práctica educativa desde el medio formativo. En Aparisi i Romero, J.A; Marhuenda Fluixa, F (coord). La Educación que no es noticia: Voces desde la práctica educativa. Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.



conocimiento del mercado de trabajo, de la realidad social y laboral, del medio donde vive, se mueve, su motivación,...

Junto a ello constatamos también, aunque no nos guste como principio, que periódicamente las iniciativas de formación encuentran en la ausencia de contraprestación económica uno de los hándicaps para una satisfactoria participación y aprovechamiento de algunos jóvenes. Ofrecer al joven la posibilidad de obtener una fuente de ingresos complementaria (incluso incorporada) a su proceso de formación, nos parece que puede constituirse en una mejora para determinados perfiles de jóvenes.

Tampoco podemos negar la evidencia de que el joven se encuentra en una etapa vital en la que el dinero empieza a ocupar un lugar importante. El uso del dinero y la obtención del mismo, se constituyen en uno de los elementos clave en su desarrollo personal y social. Por lo tanto también debe ser objeto de la intervención socioeducativa que nos planteamos. Muchas problemáticas del joven surgen a partir de este tema (hurtos, “trapicheos” con drogas, excesos de gasto, desvaloración del esfuerzo, problemas de administración...).

PROPUESTAS HACIA EL CAMBIO.

Ante todo esto, ¿qué hacer?, ¿cómo actuar?

Nos encontramos pues ante la posibilidad de “inventar”, de crear, de buscar herramientas y/o recursos que posibiliten incidir en la mejora del proceso de orientación e inserción de algunos jóvenes que, por características personales y sociales, encuentran serias dificultades para su inserción social y laboral (o laboral y social).

Se trata de intentar subir un peldaño más en la socialización, en el conocimiento del mundo del trabajo, en la adquisición de hábitos y pautas sociales, laborales, y un largo etc.

En este sentido, la Asociación Acció Social La Cambra lleva a cabo algunas iniciativas con el fin de alcanzar este objetivo, que nos es otro que “de camino al empleo”, subir un peldaño más en la madurez y promoción personal, en el conocimiento de la realidad laboral, en los ritmos de trabajo, el trabajo en equipo, la exigencia del acabado del trabajo, la atención al cliente,...

La Cambra lo realiza a través de becas de colaboración y/o de la contratación laboral de jóvenes para la realización de distintos servicios: Reparto y/o distribución de prensa,



reparto de carteles, servicio de catering, atención y dinamización de recursos, ensobrado de publicidad,...

En el desarrollo de las acciones, se trabajan numerosos aspectos laborales y las actitudes personales que tiene que tener el trabajador/a: respeto, puntualidad, limpieza, responsabilidad en/con el trabajo, finalización y acabado del mismo, trabajo de equipo, atención al cliente,....

EL EDUCADOR-INSERTOR LABORAL.

Junto a l@s jóvenes contratad@s, se pone en marcha la figura del educador-insertor laboral, cuya función es acompañar a los jóvenes en el desempeño de las tareas, garantizar el cumplimiento de las mismas y, sobre todo, en descubrir y detectar las carencias, necesidades, actitudes, capacidades y potencialidades de los jóvenes con los que interviene.

Es en definitiva, una oportunidad educativa de intervención, planteada a través de experiencias intensas de convivencia⁸⁸, en el marco de una relación contractual/laboral.

Este tipo de acciones permite descubrir y trabajar de manera INTEGRAL numerosos aspectos personales, sociales, laborales⁸⁹, grupales, de las personas empleadas, que difícilmente se pueden abordar en otras acciones de manera tan integral e intensa.

Pretendemos que a través de estas iniciativas el trabajo se convierta en una experiencia laboral positiva, donde SE FAVORECE:

La participación del trabajador en la organización, ejecución y evaluación del trabajo, tanto individual como grupal (el trabajador realiza una evaluación del trabajo realizado)

La capacidad de relación del trabajador con el grupo y con su jefe/educador acompañante –identificación con el grupo-

El conocimiento de los recursos de la zona, del municipio.

Los aspectos laborales de la acción: contrato, nómina, derechos y deberes laborales, cumplimiento de horarios,...

⁸⁸ Si bien Tarín M. y Navarro J.J (2006). *Adolescentes en riesgo*, Madrid: Editorial CSS, utilizan la expresión desde la intervención socioeducativa, compartimos su planteamiento pedagógico en nuestra experiencia en los itinerarios de formación y empleo.

⁸⁹ Nos parecen muy apropiados y aún actuales los materiales de Fundación Adsis, *Materiales para la inserción sociolaboral "Todo puede ser más fácil"*. 1989



La gestión responsable del dinero obtenido

El aumento de valoración y confianza en sí mismo, al verse los jóvenes capaces de llevar a cabo la acción

La creatividad y participación de los jóvenes hacia otras acciones de este tipo (autoempleo)

Igualmente, destacamos como muy importante el aspecto PREVENTIVO y a la vez SOCIALIZADOR de las acciones, pues permiten:

Detectar posibles incidencias en la marcha cotidiana del joven.

Detectar posibles carencias personales y profesionales.

Acompañar y/o gestionar su continuidad en el mercado laboral.

Abrir cauces de participación/vinculación en actividades del municipio y/o del barrio.

Desde nuestra experiencia, valoramos este tipo de iniciativas como únicas en los procesos de inserción de las personas, como experiencias integrales desde el punto de vista de la intervención socioeducativa del educador social.

Ni que decir tiene que “de camino al empleo” no nos vamos a encontrar una senda fácil y llana. De eso se trata, de andar, avanzar, también retroceder, de parar, seguir, perder, buscar, ..., en definitiva, de CAMINAR Y CRECER a la vez que nuestros compañeros de viaje.

BIBLIOGRAFÍA.

APARISI i ROMERO J.A; MARHUENDA FLUIXA F. (coord). *La Educación que no es noticia: Voces desde la práctica educativa*. Tirant lo Blanch, Valencia, 2009.

TARÍN, M. & NAVARRO, J.J. *Adolescentes en riesgo*. Madrid: Editorial CSS. Madrid. 2006.

VV. AA. *Materiales para la inserción sociolaboral “Todo puede ser más fácil”*. Valencia: Fundación Adsis. 1989.

DELER, G. & DE LA FUENTE, J. Revista *Espai Social*, Colegio Oficial de Educadores y Educadoras Sociales de la Comunidad Valenciana. Julio 2009. Valencia. “*Caminando hacia el empleo*”



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA



Cuarta parte:
La justicia juvenil:
Resultados y propuestas



VNIVERSITAT VALÈNCIA



De mitos, trayectorias y políticas: adolescentes en conflicto con la ley. Reflexiones sobre el estado de la cuestión

F. Xavier Uceda i Maza⁹⁰

IIDL. Universitat de València

*“Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad.
Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros”.*
Sócrates, 469 a.c.

INTRODUCCIÓN

Al leer la frase de Sócrates, me sugiere la reflexión que si él ya lo pensaba, pues qué tenemos que decir nosotros en la actualidad, si los contextos son tan diferentes y los discursos adultos tan parecidos. Habitualmente se escucha de los medios de comunicación y de los políticos, un discurso social que acaba construyendo un “pensamiento único” y “fabricando un consenso”⁹¹ en torno a la cuestión. Se sostiene un discurso basado en la peligrosidad social de los adolescentes, en su carencia de valores y normas y en su obstinación por la comisión de delitos sin aparente motivo hasta el punto que la sociedad exige a los poderes públicos una acción contundente.

Sostendré en estas breves páginas la necesidad de cambiar la mirada y no tratar lo que de por sí es complejo, con tanta superficialidad y simpleza:

“Esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno (...) porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales” (Morin; 2003:64).

Pretendemos abordar algunos mitos de la delincuencia juvenil y para ello, se profundizará en las cifras y datos oficiales de la delincuencia y en las trayectorias sociales de los Adolescentes en Conflicto con la Ley⁹², para finalizar con algunas ideas sobre el modelo de intervención actual.

En primer lugar, cabría aproximarnos al objeto de estudio y en este caso, a los tres conceptos que delimitan el capítulo: adolescencia, conflicto con la ley y delincuencia juvenil.

⁹⁰ Trabajador Social y Sociólogo. En excedencia de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Burjassot. Investigador del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la Unviersitat de València. E-mail: francesc.ucedai@uv.es

⁹¹ Conceptos tomados de Noam Chomsky.

⁹² En adelante ACL.



El concepto de *adolescencia* pertenece a la sociedad moderna, lo gesta por primera vez Rousseau en su libro "*Emilie, Tracta sur l'Education*" en 1762, donde para el autor supone conceptualizarla como un segundo nacimiento, explicando los cambios biológicos y psicológicos como el despertar de un letargo; será en ese momento donde se pueda dar carta de naturaleza al nacimiento del nuevo "*ser social*", denominado el adolescente (Beltrán, 2002).

Una conceptualización más atingente en los tiempos de hoy sería la propuesta por Funes, Casas, Berga, Comas, Climent y Villar (2005), que precisan que es necesario hablar de "*las adolescencias*" en plural, y considerar la propia conducta de los /as adolescentes como un producto contextual:

"Su condición evolutiva puede servir, por ejemplo, para facilitar una última explicación de lo que se está viviendo y sintiendo, pero su adolescencia siempre está construida a partir de materiales y interacciones de un contexto que define el marco de las posibilidades y oportunidades adolescentes" (p.36).

El concepto de delincuencia juvenil aparece en Inglaterra en el año 1815 asociado a conductas antisociales o marginales, hechas por menores y jóvenes (Soto Rodríguez: 2001). Para referirse a esos menores y jóvenes desde el derecho se ha construido el concepto de "*menores infractores*", donde adquiere relevancia el concepto de infracción o delito, que es definido "*como la forma más grave de desviación social. El delito supondría la infracción de una norma penal, y la desviación de las normas sociales y/o culturales*" que estuvieran sancionadas en la legislación de cada país. (Rodríguez Vidales: 1996:35).

Desde las ciencias sociales, se sugiere el concepto de adolescentes en conflicto con la ley en sustitución de la clásica de menores infractores dado que la primera se sumerge en un fenómeno social donde los/as adolescentes son sujetos activos de nuestra sociedad con sus conflictos, contrariedades presentes en sus biografías individuales y las trayectorias sociales que se configuran.

Hablar de ACL no es lo mismo que hablar del fenómeno de delincuencia juvenil dado que son dos realidades coexistentes dónde una sumerge a la otra.

La delincuencia juvenil estaría formada por todos aquellos menores que hubieran cometido infracciones, sin embargo, ACL o menores infractores únicamente serían los



que cumplirían los siguientes requisitos: 1) edad⁹³ establecida en cada una de las realidades; 2) haber cometido una infracción tipificada⁹⁴; y 3) detenidos por la policía, acusados ante la justicia y con una determinada resolución, bien cautelar, bien definitiva.

Es categorizado por Manzanos Bilbao (1991), como un proceso donde existiría: la criminalidad no percibida, la criminalidad no perseguida y la criminalidad no penalizada; y por supuesto, la consecuente actuación de la institución policial y judicial. Este autor lo denominará “*proceso de selección-exclusión*”, ya que unos son seleccionados para continuar en el proceso y ser etiquetados y otros son excluidos o expulsados del mismo. Sobre los seleccionados, se desarrollará la “*tecnología del tratamiento disciplinario*” (Foucault, 1996), es decir, el proceso judicial y las medidas previstas por la ley y por tanto, éstos se construirán como adolescentes en conflicto con la ley.

Desde estas perspectivas, la delincuencia juvenil, en nuestra sociedad, ha de estudiarse “*tanto como fenómeno social de trasgresión de normas, como fenómeno socio-jurídico-político de aplicación de normas penales y de producción social de la delincuencia*” (Alvira y Caderas; 1985:48).

Iniciamos la mirada a partir de la aprobación de Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero Regulador de la Responsabilidad Penal de los Menores, que entró en vigor el 13 de enero de 2001 y que ha sido modificada en numerosas ocasiones, calificadas como una vulneración de su propia lógica, escorándose hacia el castigo y restringiendo el margen para la aplicación flexible (Funes; 2001:10-24), o como un incumplimiento de la convención de derechos de los niños y una deriva a un modelo de seguridad ciudadana, sin tomar en consideración las peculiaridades de sus destinatarios. (García Pérez; 2008:31-35).

Los datos de este análisis en su dimensión diacrónica, se corresponden con un análisis de los ejercicios del año 2001 hasta el 2007 a nivel de España y Comunitat Valenciana y, en su dimensión sincrónica del año 2006 y en la ciudad de València.

⁹³ En España abarcaría de 14 a 18 años y en Brasil sería de 12 a 18 años, por lo que ser adolescente en conflicto con la ley estaría en función de la edad biológica que se tenga en cada uno de los estados.

⁹⁴ Dependerá de la legislación de cada estado que una determinada conducta se encuentre tipificada o no.



CIFRAS, ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA DELINCUENCIA JUVENIL EN ESPAÑA.

Es preciso realizar la consideración de las cifras de la delincuencia juvenil, de su estructura y de las características de los ACL a partir de los datos oficiales.

La dificultad de las fuentes y de la determinación del índice de criminalidad oficial ya es advertida por Alvira *et al* (1985), Roldán Barbero (1999), Garrido, Stangeland y Redondo (2001), por la falta de coherencia entre las distintas fuentes de información así como los sesgos o errores que pueden contener. Las razones que se hallan detrás de esas diferencias se deben a cuestiones meramente metodológicas y a que cada institución recoge los datos y los procesa para su propio uso.

Si las estadísticas policiales son imprecisas también lo son las judiciales, ya que cualquier gestión que realice el Juez o Secretario se registra como una nueva diligencia, por lo que el mismo asunto puede reflejarse en la estadística judicial en dos o más previas (Stangeland; 1995), así como en bastantes ocasiones, diligencias previas abiertas en años anteriores, debido a la lentitud del proceso penal, aparecen también consignadas en años sucesivos (Cano Paños; 2006).

Pese a los sesgos, de acuerdo con el informe realizado en el año 2004 por el Observatorio de la Delincuencia en Andalucía, contrastando la información contenida en las estadísticas policiales, judiciales y penitenciarias, entre otras conclusiones se extrae que *“las estadísticas policiales son las más completas de las tres mencionadas y las que más nos aproximan a la realidad colectiva”* (García España; Pérez Jiménez; Benítez Jiménez; 2006:21).

Además del índice oficial, está la denominada “cifra negra” de la delincuencia es decir, todos aquellos delitos que no son puestos en conocimiento de las instituciones, por lo que la cifra real sería el conjunto de las dos.

La cifra negra de la delincuencia juvenil ha sido investigada escasamente en España, por primera y última vez en el año 1992 mediante la técnica del autoinforme por Rechea, Barberet, Montañés y Arroyo (1995) de la Universidad de Castilla-La Mancha, en su investigación se aportan conclusiones interesantes puesto que desvela datos y perfiles de ACL hasta la fecha desconocidos en la cifra oficial⁹⁵.

95 No obstante, cabe señalar que esta investigación del año 1992, centrada en Castilla La-Mancha incluye conductas que no son delictivas y a jóvenes mayores de 18 años, por tanto aunque aporta información en sus



Una vez advertidas las dificultades, nos vamos a aproximar a las cifras conocidas por diferentes instituciones con la finalidad de obtener una visión de contexto que permita saber sobre qué magnitud representa el fenómeno y su tendencia.

Cifras y datos: ¿hay más delincuencia juvenil actualmente o hay menos?

El anuario del Ministerio del interior⁹⁶ recoge los datos de los detenidos (en realidad *detenciones*, pues un adolescente puede ser detenido en numerosas ocasiones), que para el 2001 se practicaron 26.504 detenciones y 22.573 en el año 2005⁹⁷. La Fiscalía General del Estado, que recoge los datos en cuanto a diligencias preliminares⁹⁸, en el ejercicio 2001 hubo 100.176 y en el 2007 108.720 (menos que en el 2006, que hubo 110.236); y otro indicador importante es el número de personas a las que se ha aplicado la LORPM, que para el 2001 es de 98.272 y para el 2007 de 95.299, es decir un tímido descenso.

Las magnitudes globales ponen en cuestión el “*terrible aumento*” de la delincuencia juvenil, veamos ahora su traducción en tasas por cada 1.000 habitantes. Los resultados de cualquiera de los indicadores permiten afirmar, cuanto menos, una estabilización de la delincuencia juvenil y lo que es más probable, un tímido descenso si nos basamos en los datos de la policía y de las D. Preliminares. La tercera tasa hace referencia a personas que se les ha aplicado la ley, y por lo tanto su estabilización implica también un descenso al haber aumentado con las sucesivas reformas la posibilidad de ser aplicada la ley.

conclusiones, al no ser sistemática y ceñirse a las edades y comportamientos delictivos, sus resultados no son comparables con los de la delincuencia oficial registrada.

⁹⁶ Incluye los datos de la Policía Nacional, Guardia Civil y Ertzaintza. Por tanto, no están incluidos los datos de los Mossos d'Esquadra, ni de la Policía Foral de Navarra.

⁹⁷ Los Anuarios del Ministerio del Interior no recogen los datos de los ejercicios 2006, 2007, 2008.

⁹⁸ Artículo 16 de la LORPM: “*Quienes tuvieran noticia de algún hecho de los indicados en el apartado anterior, presuntamente cometido por un menor de dieciocho años, deberán ponerlo en conocimiento del Ministerio Fiscal, el cual admitirá o no a trámite la denuncia según que los hechos sean o no indiciariamente constitutivos de delito*”.



Tabla 1. La delincuencia juvenil en España.

Año	Detenidos 14-18 ⁹⁹	Tasa Detenidos (x 1000 hab)	Diligencias Preliminares ¹⁰⁰	Tasa Diligencias Preliminares (x 1000 hab)	Personas aplicadas la Ley 5/2000 ¹⁰¹	Tasa Persona aplicadas (x 1000 hab)	Habitantes 14-18 ¹⁰²
2001	26.504	13,78	100.176	57,63	98.272	51,09	1.923.312
2005	22.573	12,36	105.262	60,72	89.707	49,12	1.826.206
2006	n/c	---	110.236	59,91	94.945	52,3	1.815.260
2007	n/c	---	108.720	52,08	95.299	52,51	1.814.676

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Anuario del Ministerio del Interior, de la Fiscalía General del Estado y del Instituto Nacional de Estadística

Estructura de la delincuencia juvenil

Otra cuestión fundamental cuando hablamos de delincuencia juvenil es analizar su estructura, lo que significa, investigar el tipo de delitos.

Con la intención de clarificar la situación de los delitos y las faltas, se ha optado por realizar un cuadro-síntesis, donde se compara el año 2002 y el 2007 en porcentajes. Éstos hacen referencia a lo que representa ese tipo de delito para cada uno de esos años en el Estado y en la Comunitat Valenciana. Como se puede comprobar, la tipología de los delitos y su representación frente al total de delitos no ha variado prácticamente. Los delitos contra el patrimonio, las faltas y la categoría de otros son los principales; la variación que se produce en las faltas con un mayor porcentaje a nivel del Estado, se traslada a la C. Valenciana con los delitos contra el patrimonio.

Los delitos contra las personas representan porcentajes similares; el único ascenso es el delito de violencia doméstica y de género, donde la C. Valenciana tiene un porcentaje sensiblemente mayor para los dos años medidos. Los delitos contra la vida ocupan un espacio muy reducido en los dos años, y respecto a las lesiones, su porcentaje es similar.

Los delitos de seguridad colectiva representan un porcentaje ínfimo para ambos ejercicios y territorios.

⁹⁹ Ministerio del Interior.

¹⁰⁰ Fiscalía General del Estado.

¹⁰¹ Fiscalía General del Estado.

¹⁰² Instituto Nacional de Estadística.



Tabla 2.- Estructura de la delincuencia juvenil en España y la Comunitat Valenciana.

	2002		2007	
	C. V.	España	C. V.	España
Contra la vida	0,074	0,11	0,12	0,17
Violencia doméstica y género ¹⁰³	3,75	2,61	5,81	3,54
Lesiones	14,04	15,06	14	14,78
CONTRA LAS PERSONAS	17,864	17,78	19,93	18,49
CONTRA LA LIBERTAD E INDEMNIDAD SEXUAL	0,74	1,19	1,73	1,42
Daños	5,51	6,06	6,84	7,25
Hurtos	9,23	7,27	17,21	8,74
Robo con fuerza	11,72	16,49	10,08	8,03
Hurto de uso	9,06	7,06	4,93	4,2
Robo con violencia	13,18	8,25	12,63	9,55
CONTRA EL PATRIMONIO Y EL ORDEN SOCIOECONÓMICO	48,7	45,13	51,69	37,77
Contra Seg. Tráfico	1,29	1,34	0,45	0,99
Salud Pública	0,77	1,61	0,73	0,98
DE SEGURIDAD COLECTIVA	2,06	2,95	1,18	1,97
OTROS	20,28	11,44	16,69	14,07
FALTAS	10,30	21,45	8,01	24,21

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias de la Fiscalía General del Estado

Se deduce que la estructura de los delitos y faltas prácticamente no se ha modificado. La violencia doméstica, que es el delito que en los últimos años concentra a los medios de comunicación, representa una mínima parte de los mismos ya que se encuentra entre el 3% y 6% de los delitos.

Respecto a la misma, mucho se ha debatido sobre ella pero cabría reflexionar si es algo nuevo o si esto ya venía pasando en años anteriores pero al igual que la violencia de género, ha salido del espacio privado para ocupar el espacio público.

Su mayor difusión en los medios de comunicación ha producido un mayor conocimiento, sensibilidad profesional y una acción de las instituciones. Nos atrevemos a indicar que, por los resultados preliminares de nuestras investigaciones, uno de los motivos principales de esta alarma social de la violencia doméstica es su carácter interclasista, es decir, afecta a todas las clases sociales por igual, cuestión que se da en menor medida que en los otros tipos de delitos.

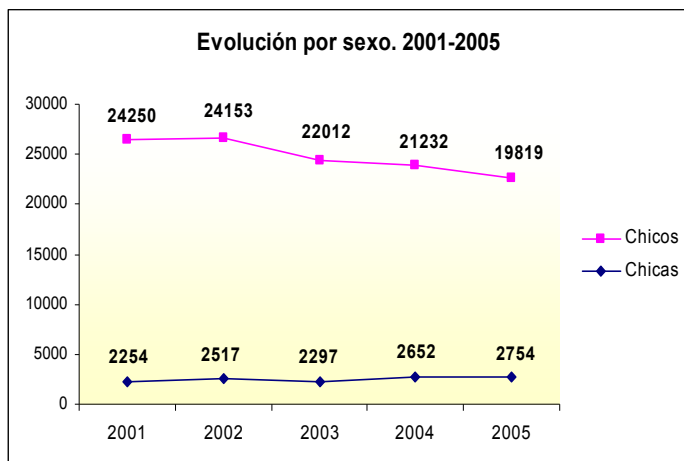
¹⁰³ Se toma como referencia el año 2005, primer año registrado por la Fiscalía General del Estado



Algunas características generales de los ACL

Veamos algunas de las características que se están produciendo en la delincuencia juvenil a través de los datos obtenidos de los anuarios estadísticos del Ministerio del Interior.

Gráfica A.- Sexo de los menores detenidos (2001-2005)

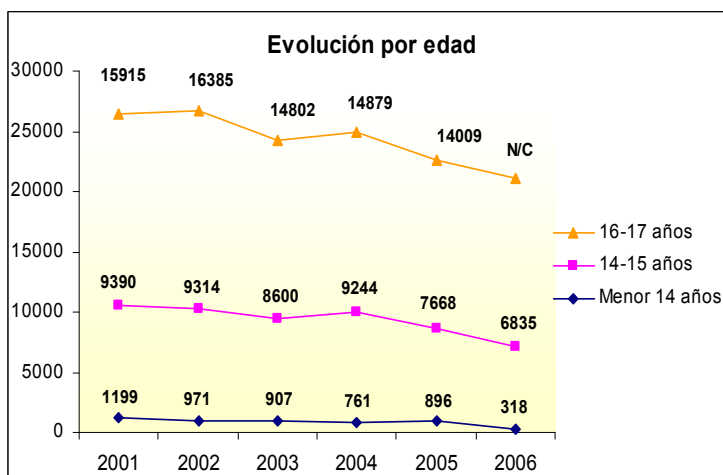


Las chicas representan un porcentaje muy inferior respecto al de chicos (9,43% en el año 2002 y el 12,2% en el 2005); su tendencia es de crecimiento leve pero sostenido en el periodo. Los chicos son el gran volumen del grupo (87,8%), pero a su vez son los responsables del descenso en los datos globales, lo que supone

un cambio en la tendencia.

Gráfica B.- Grupo de edades (2001-2006¹⁰⁴)

Acerca de la edad, el grupo más representativo entre la delincuencia juvenil es el de 16-17 años que en el año 2002 supone el 59,67%, le sigue en orden de importancia el grupo 14-15 años con el 32,24% y el grupo de menos de 14 años con tan sólo el 3,64%. Para el año 2005 (último año con datos completos) la relación



entre los grupos no se modifica ya que el grupo de 16-17 años supone el 62,06%, el de 14-15 años el 33,96% y el de menores de 14 años, el 3,96%.

¹⁰⁴ En el año 2006 únicamente se recogen los datos de menores de 14 años y del grupo 14-15 años, del grupo 16-17 no constan en el anuario, así como tampoco constan datos de delincuencia juvenil en el anuario de 2007-2008.



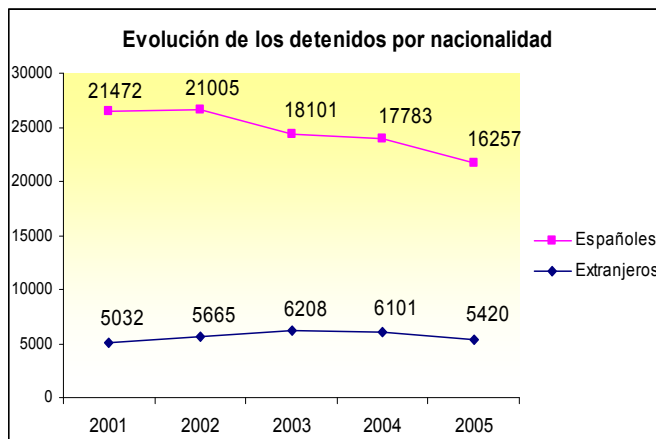
En cuanto a tendencia, los tres grupos han visto reducido su número total, pero dos grupos se han destacado por el descenso, los menores de 14 años con el 26,52% y el grupo de 14-15 años con el 27,1%. El grupo de 16-17 años lo ha hecho solamente en un 11,97%.

En definitiva, el grupo de 16-17 años supone casi 2/3 de las detenciones y a su vez, la tendencia es al descenso suave o a estabilizarse; el grupo de edad de 14-15 años prácticamente sería el otro tercio de detenciones pero con una tendencia más pronunciada en el descenso; y el grupo de menores de 14 años es inapreciable y con tendencia al descenso.

De acuerdo con los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, la migración exterior en España ha sido el factor clave del crecimiento en los últimos años, puesto que ha representado entre el 84,4% y el 92,8% del crecimiento demográfico anual durante el periodo 2002 a 2007.

La inmigración en España, al tratarse de un fenómeno relativamente reciente en el tiempo, está todavía constituida en la mayoría de los casos por una primera generación, procedente del Magreb, Latinoamérica y países del este.

Gráfica C.- Comparativa menores detenidos nacionales y extranjeros (2001-2005)



Como se puede observar, las detenciones totales han descendido desde el año 2002, pero un dato muy significativo es el porcentaje de las detenciones de menores extranjeros. Si se observan las cifras de ese año, los menores extranjeros detenidos son el 21,2% del total de los menores detenidos, pero ese porcentaje sube en el año 2003 al 25,5% y se queda

estable en los años 2004 y 2005. Justamente, en esos dos años, el total de detenidos desciende, sin embargo, la participación de los menores extranjeros se mantiene estable en torno al 25%.

Existe un estudio llevado a cabo por Serrano Gómez (2002:412-413) dentro del contexto de la delincuencia de menores extranjeros, en el cual se realiza una comparación entre el número de detenciones de menores extranjeros con el de menores de nacionalidad



española, relacionando a su vez dichas cifras con las de menores residentes españoles y extranjeros. Las cifras de detenciones en el caso de los menores de nacionalidad española en el año 1997 fueron de una detención por cada 170 nacionales; por el contrario en el caso de los extranjeros dicha cifra baja de un modo considerable para situarse en una detención por cada 18,59 residentes comprendidos en las edades arriba indicadas. Estos datos sirven para poner de manifiesto cómo los menores y jóvenes de nacionalidad extranjera son detenidos proporcionalmente en muchas más ocasiones que los de nacionalidad española.

El mayor porcentaje de extranjeros detenidos, entre otros motivos, se debe a que una parte de la población extranjera se encuentra en situación de irregularidad, por lo que la comisión de una infracción penal determina su detención con independencia de la entidad de la misma

DE LA BIOGRAFÍA INDIVIDUAL A LA TRAYECTORIA SOCIAL: EL MODELO ECOLÓGICO Y EL PARADIGMA DE LA VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), a partir del que se desarrolla el marco conceptual del desarrollo humano, permite abordar que la desprotección infantil, la vulnerabilidad y exclusión de los adolescentes, puede ser comprendido si se considera como un producto final de una disfunción fundamental en un complejo ecosistema con numerosas variables interactuando. Este modelo considera al individuo en su red de interacción actual (contexto), quedando fijada esta relación entre sujeto y entorno a una dinámica circular de influencias recíprocas.

La vulnerabilidad y la exclusión social se encuentran en el modelo ecológico desde el momento que se relacionan mediante la interacción social el microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema, formando todos ellos una red de interacciones que confluyen en las biografías individuales y en los escenarios¹⁰⁵ colectivos¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Los escenarios cotidianos son definidos por Pérez Cosín (coord.), Gómez Moya y Julve Negro (1999: 92), desde la óptica que “la realidad social tiene una dimensión cotidiana más o menos amplía en función de la socialización que ha tenido cada individuo o persona, nos referimos en el ámbito territorial por ejemplo al barrio en donde residimos, la ciudad en donde estamos empadronados o la comunidad como identidad cultural, lingüística o religiosa”.

¹⁰⁶ “Toda persona, incluso aislada, forma parte de los grupos que existen en la vida social. Se la tiene, también, que ubicar en su entorno o contexto social particular: todos vivimos en un barrio, en una ciudad, en una región particular. Este entorno tiene una vida cultural, una vida asociativa, deportiva, comercial, educativa, política, económica, etc.; en el seno de las cuales el individuo evoluciona, se realiza como persona, se debate y lucha.” De Robertis (1994:15).

La sociedad del riesgo (Beck: 1998) dibuja un escenario donde el riesgo y la inseguridad han pasado a ser los modelos dominantes ante la incapacidad de los mecanismos de control y protección de la sociedad por contener en un contexto de crisis del Estado del Bienestar. Esta nueva modernidad, que en su nivel estructural genera nuevas formas de desigualdad, tiene consecuencias en la creación de nuevos riesgos biográficos que afectan la vida cotidiana.

En este contexto, como indica Castel (1997), una parte importante de la población vive en aquello que el autor denomina *la zona de vulnerabilidad*, caracterizada por una inestabilidad que se manifiesta en inseguridad y precariedad con respecto a su situación laboral, y en consecuencia en una fragilidad de los apoyos sociales y familiares.

Se identifica la vulnerabilidad como:

“La aparición de diferentes problemáticas en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos, que se corresponden con un estado inicial de gravedad moderada a las que posteriormente, por medio de un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores de vulnerabilidad, pueden llegar a cristalizar en situaciones de exclusión” (López, Gil, Monje, Navarro y Uceda: 2006: 68).

El *concepto exclusión* nace vinculado a las transformaciones del mercado de trabajo actual, sacudido por reconversiones industriales, deslocalización, flexibilidad laboral, que han hecho pasar de un modelo basado en la ocupación estable a un modelo basado en la precariedad laboral pero junto a ello, el concepto integra la creciente inestabilidad de los vínculos sociales.

En este sentido se puede considerar que en los procesos de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad, se da una interacción permanente entre las características subjetivas del sujeto (aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones, sentimientos...), su situación social (familiar, laboral, formativa, residencial, socio sanitaria, económica) y como no, la dimensión comunitaria, es decir, las situación política, económica, social de su comunidad (municipio, comarca, comunidad autónoma, estado, etc.).

En cualquier caso, la *definición de exclusión social* adoptada es:

“Un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o



riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio sanitario, económico, relacional y habitacional) y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección” (Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats y Trujillo; 2007:29).

La aportación principal de esta nueva perspectiva es que se deja de hablar de colectivos excluidos como un estado para incidir en los procesos que se dan en las biografías personales. Éstos pueden conducir a los fenómenos de ruptura y crisis de identidad, poniendo el énfasis en la crisis del vínculo social. Como indica Castel (1995), el concepto de exclusión social no puede legitimar la existencia de dos mundos –los integrados y los excluidos- sin analizar que hay una relación de interdependencia entre ellos.

En este contexto se produce además una dinámica social perversa de individualización de los riesgos (Beck, 1998), el exponente máximo es que la sociedad amparada en el discurso de la igualdad de oportunidades atribuye sólo a los individuos, las responsabilidades del éxito o fracaso. Eso implica que también el éxito o fracaso del adolescente es su responsabilidad individual.

Bauman nos dirá que, en lugar de hacerse flexible, esta sociedad, por el acceso a la igualdad de oportunidades, se ha hecho “*frágil y fría*” (2003: 87), es decir, precaria y vulnerable, siendo en esencia más fácil descender que ascender en las oportunidades sociales.

Nos situamos en unos tiempos de vulnerabilidades sociales y de incertidumbres para todas y todos, y éstas repercuten directamente en el día a día del menor, del adolescente, de la familia, de la escuela, del barrio, etc., es decir, del contexto social en toda su globalidad.

Por eso se vuelve imprescindible realizar una mirada de aproximación real a las complejidades personales, familiares y sociales de nuestro tiempo, las cuales se encuentran representadas en cada uno de los adolescentes con los que se interviene diariamente.

Estas realidades sociales de cariz global se expresan en las biografías personales de los adolescentes, en sus familias, en los barrios, en las comunidades, etc. y se trasponen en trayectorias sociales que:

“Tienen más peso del que a menudo se le atribuye; desplazan al sujeto pero no lo predeterminan. Las estructuras excluyentes que conforman el sustrato de una organización social que orilla y expulsa. Los excluidos son actores que representan papeles que les han asignado, autores que escriben el guión de su



propia trayectoria y agentes que lo ejecutan, unas veces con sentido y otras sin él". (García Roca; 2006:9)

La sociedad de hoy nos pide "buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas". Sin duda, en los adolescentes y en la intervención social se observa abrumadoramente estas contradicciones, donde las desigualdades sociales, en el mejor de los escenarios, quieren ser resueltas con acciones individuales de profesionales de centros o medio abierto. (Beck; 2002:2).

El adolescente representa la trayectoria que le ha tocado vivir por ser inmigrante, por pertenecer a una minoría étnica, por vivir con una familia desestructurada, por sufrir situaciones de pobreza económica, por tener graves dificultades para mantener la vivienda, por sufrir carencias de estímulo a su entorno social y educativo, entre otros. Siendo estos elementos constitutivos de la desigualdad social y que no pueden ser abordados desde soluciones biográficas, es decir, individuales, provoca el desconcierto en la acción profesional.

Esta opción de relacionar el paradigma de la vulnerabilidad y la exclusión con el modelo ecológico permite conectar el fenómeno de los ACL (que no es en sí lo mismo que la delincuencia juvenil), con una dimensión estructural y subjetiva del fenómeno.

En este contexto social es donde se ha de ubicar al ACL; la investigación realizada en la ciudad de Valencia, y de la que se aportan algunos datos preliminares, permite especialmente ubicar a los adolescentes en las trayectorias sociales. A partir del análisis de 286 expedientes de ACL, se ha podido realizar la transposición de las biografías individuales a las trayectorias sociales.

Algunas de las características de los ACL de la ciudad de Valencia del año 2006.

A.-Colectivos especialmente vulnerables

Se han identificado dos colectivos especialmente vulnerables como son el pueblo gitano y la población inmigrante.

Tabla 3. Pertenencia al pueblo Gitano

Minoría Cultural	Total	%
No Pueblo Gitano	219	75%
Pueblo Gitano	62	22%
N/C	5	2%
Total	286	100%

Obviamente, la única minoría cultural no es el pueblo gitano pero sí la de mayor presencia histórica en España; por otra parte, ha sido una minoría que ha estado presente o mejor dicho, sobrepresentada en el



mundo de la delincuencia.

Del análisis se muestra que un 22% (62 casos) de los adolescentes pertenecen al pueblo gitano o así estaban identificados por los informes del equipo técnico¹⁰⁷. En cualquier caso, los datos muestran una sobrerrepresentación de la población gitana entre los ACL¹⁰⁸. En consonancia todos los informes sobre la situación social en España son ubicados como la población de mayor situación de exclusión social¹⁰⁹.

Tabla 4. Zona de Origen

Zona de Origen	Total	%
España	216	76%
Europa del Este	14	5%
Latinoamérica	23	8%
Magreb	20	7%
Subsaharianos	7	2%
Asiático	0	0%
UE-15	1	0%
NC	5	2%
Total	286	100%

El 76% de los ACL proceden de España y un 22% del extranjero.

En relación a las distintas procedencias, cabría señalar que un 7% son del Magreb, un 8% latinoamericanos, un 5% de Europa del Este, un 2% subsahariano y las otras procedencias son prácticamente inexistentes.

Tabla 5. Inmigrante 1ª o 2ª generación

Inmigrante	Total	%
1ª Generación	64	98,5%
2ª Generación	1	1,5%
Total Inmigra.	65	100%

Respecto al análisis de primera o segunda generación, los datos son totalmente determinantes; en estos momentos, los adolescentes inmigrantes dentro del ámbito de la justicia juvenil en un 99% son de primera generación y en un 1% son de segunda generación. Esta realidad es muy diferente a la francesa donde los ACL son segunda e incluso tercera generación. Sin duda, los procesos migratorios en España son más recientes, pero también nos dice que la segunda generación, si no se actúa desde ahora, es también una población especialmente vulnerable.

¹⁰⁷ Puede haber adolescentes que no hayan sido identificados como gitanos o que el profesional del equipo técnico no lo haya hecho constar en el mismo.

¹⁰⁸ Se calcula que en España hay 700.000 gitanos, de los que 21.385 viven en la provincia de València y entre 9.000 y 12.000 en la ciudad de València. En la ciudad de València en el año 2006, había censados 805.304 habitantes, y sólo el 1,11% pertenece al pueblo gitano pero sin embargo, el 22% de los ACL son identificados por el equipo técnico como gitanos.

¹⁰⁹ Vease VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España.



Tabla 6. Inmigrante en situación regular o irregular

Inmigrante	Total	%
Sit. Regular	20	31%
Sit. Irregular	43	66%
NC	2	3%
Total	65	100%

Respecto a la situación de los 65 inmigrantes, el 66% se encuentran en situación irregular y un 31% regularizados.

Estos datos, en cuanto a la población inmigrante, están mostrando la especial vulnerabilidad de estos adolescentes, en unos casos derivada del proceso de inmigración y en otros del proceso de acogida en su nueva sociedad. Por otra parte, la documentación es un elemento clave, la irregularidad excluye de la participación y de la integración socio-laboral¹¹⁰.

B.- Una cuestión especialmente reveladora: la trayectoria educativa

Tabla 7. Nivel de instrucción

El nivel de instrucción consolidado es muy homogéneo: un 80% sólo posee certificado de escolaridad, un 1% PGS¹¹¹, un 9% no escolarizado y 4% han estado escolarizados en algún momento en su país; finalmente sólo un 4% tendría consolidado el Graduado en Secundaria Obligatoria.

Nivel de Instrucción	Total	%
Graduado (ESO)	12	4%
Certificado Escolaridad	226	80%
PGS (PCPI)	4	1%
Escolarizado en su país	12	4%
No escolarizado	26	9%
No Consta	6	2%
Total Adolescentes	286	100%

No obstante, un 20% de estos adolescentes continúan vinculados al sistema educativo, por lo que los datos podrían mejorar sensiblemente en cuanto a la obtención del Graduado en Secundaria. Aunque en muchos de ellos se señala la existencia de absentismo escolar o de otros indicadores que hacen presumir que el dato de los Graduados en Secundaria no se modificará substancialmente.

Los indicadores del proceso educativo medidos han sido: absentismo, abandono, inadaptación y desfase curricular.

¹¹⁰ El informe Foessa (op.cit.) también aporta datos muy interesantes sobre la especial vulnerabilidad del colectivo de inmigrantes.

¹¹¹ Programas de Garantía Social y actualmente denominados PCPI, Programas de Cualificación Profesional Inicial.



Tabla 8. Proceso educativo

Criterio agrupación (Presencia indicadores)	Total	%
Presencia de 1	53	19%
Presencia de 2 o más	45	16%
Presencia de todos	123	43%
Sin ninguno	27	9%
(No escolarizado o esc. en su país)	32	11%
No Constan datos	6	2%
Total	286	100%

Con respecto al *proceso educativo* se comprueba que los ACL escolarizados, han seguido procesos disruptivos y caracterizados por el absentismo, abandono, desfase curricular e inadaptación. En un 43% estaban presentes todos los indicadores, es decir, eran procesos educativos absolutamente fallidos; en un 16%, dos de ellos; y en un 19%, uno de ellos, que en el 99% era absentismo escolar, preludio del abandono. Sólo en un 9% no se hacía constar ninguno de ellos. En un 11% que no consta, se refiere aquellos que no han estado escolarizados o lo estuvieron únicamente en su país, llegando al estado español todavía en edad obligatoria y no siendo escolarizados, es decir, unos lo abandonaron porque nunca entraron en el sistema escolar y otros lo abandonaron por el proceso migratorio.

Tabla 9. Momento del abandono

Con respecto al momento del abandono escolar, es llamativo que un 16% se produzca en 1º de la ESO, es decir con tan sólo 12-13 años, y un 25% en 2º de la ESO; el abandono en 3º de la ESO afecta al 14% y al 4% en 4º de la ESO; es decir, el abandono en los 2 primeros cursos de la ESO asciende al 41%. El porcentaje ascendería en sentido negativo un 14% si se incorporaran los que consta que nunca han estado escolarizados o lo han estado escasamente en su país y al llegar aquí no lo han sido, aunque tuvieran edad obligatoria. Sumando todos los abandonos de los que hay constancia, la cifra quedaría en torno a un 72%.

Momento Abandono	Total	%
No hay abandono/No consta	79	28%
Abandono 1º ESO	46	16%
Abandono 2º ESO	70	25%
Abandono 3º ESO	41	14%
Abandono 4º ESO	12	4%
Abandono al llegar al país	12	4%
No escolarizados	26	9%
Total	286	100%

C.- El grupo y el ocio factores des (estructurantes)

Tabla 10. Grupo de iguales.

Los delitos se realizan en grupos de iguales y en esta tabla los ACL se mueven en grupo como todos los adolescentes, pero en este caso predominan los grupos de riesgo es decir, aquellos en los que se realizan conductas transgresoras, delictivas en un 71% frente a los que no se encuentran participando en grupos de riesgo, que son un 17%.

Grupo de iguales	Total	%
No consta	18	6%
G. riesgo nacionalidad	177	62%
G. riesgo otra nacionalidad	4	1%
No factores riesgo	50	17%
Sin relaciones	15	6%
2 Grupos de Referencia: uno de riesgo y otro no	22	8%
Total	286	100%

Por otra parte, es de resaltar que los ACL, se mueven en grupos de riesgo de su propia nacionalidad en un 63%, en dos grupos, uno de riesgo y otro no, en un 8%, y finalmente un 5% consta como adolescente sin relaciones.

Tabla 11. Ocio y tiempo libre

Ocio y tiempo libre	Total	%
No consta	61	21%
Act. programadas	16	6%
Callejeo	197	69%
Fin de semana	1	0%
Ocio solitario/Sin ocio	11	4%
Total	286	

En cuanto al ocio, en un 69% de los informes se valora que el tiempo de ocio es denominado "callejeo", sin supervisión sobre lo que se realiza; tan sólo en un 6% aparece la realización de actividades programadas y en un 4% el ocio solitario, es decir, adolescentes que el tiempo de

ocio lo pasan solos y sin relaciones.

El porcentaje de los que no tienen relaciones o grupo de iguales y el de ocio solitario es similar, existe una correlación entre ambos dos.

D.- Una herencia recibida

Tabla 12.- Antecedentes delictivos

La existencia de antecedentes delictivos en las unidades familiares es un indicador importante, puesto que puede evidenciar un núcleo de familia donde la delincuencia, las medidas judiciales, los

Antecedentes delictivos	Total	%
No consta	213	74,5%
En el núcleo familiar	60	21%
Otros familiares	8	2,8%
Ambas	5	1,7%
Total	286	100%



ingresos en centros penitenciarios es cotidianeidad; en los informes se hacía constar que en un 26% de los ACL tienen personas del entorno próximo en el centro penitenciario, y en un 74% no consta nada al respecto.

ALGUNAS REFERENCIAS AL MODELO DE INTERVENCIÓN¹¹²

La intervención con ACL ha de conjugar la doble lógica del proceso, es decir, el cumplimiento de una medida judicial supone el control de esa medida y la intervención socio-educativa.

Para afrontar estos procesos de intervención con ACL, se ha de optar por una perspectiva holística que considere las variables ecológico-sistémicas que configuran el contexto socializador antes mencionado. Es fundamental incorporar el diseño de diagnósticos y proyectos de intervención socio-afectivos que fortalezcan los vínculos comprensivos con su realidad, potencien sus factores de protección y minimicen los riesgos (modelo de resiliencia)¹¹³.

Para todo ello es preciso realizar un trabajo en equipo, creando equipos multidisciplinares que integren la lógica interdisciplinar en la intervención, coordinándose con los centros educativos, programas de inserción laboral, de salud, estructuras comunitarias y vecinales y asumiendo que, lo individual y lo colectivo forman parte del sujeto. Sin ello, sin contexto, no hay transformación, quizás hay adaptación mientras dure la medida judicial; ésta es la diferencia clave entre un modelo únicamente conductual y adaptativo y un modelo de concientización¹¹⁴. Obviar que nuestros adolescentes son personas sociales y relacionales, que forman parte de dinámicas contextuales y que son atrapados por ellas o transformados con ellas, únicamente pueden abocar a un itinerario de fracaso colectivo en la intervención.

A modo de ejemplo, sirva este comentario en una entrevista con equipos técnicos de centros de internamiento:

“Los adolescentes responden muy bien a la terapia individual, en el centro se estabilizan, mejoran, asumen normas, se vuelven respetuosos, reconocen que lo

¹¹² Para profundizar en ello, véase el monográfico número 87, de la Revista de Servicios Sociales y Política social dedicado a *Intervención social con Adolescentes*.

¹¹³ Es definido por Fraser, Richaman y Galinsky en 1999 como: sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo; mantener la competencia bajo presión, esto quiere decir saber adaptarse con éxito al alto riesgo; recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida. (en Villalba Quesada; 2006)

¹¹⁴ Formulado por Freire en sus obras *“Pedagogía del Oprimido”* y *“Pedagogía de la Autonomía”*.



que hicieron esta mal, etc.; pero luego vuelven a su casa, su barrio y su contexto y se olvidan de todo, y la dinámica vuelve a empezar,(...)"(G 2. 08-07-2009)

Éstos son cambios puntuales, adaptativos al centro, conductuales y circunstanciales pero nunca liberadores desde la óptica de Freire. Cabe reconocer que la intervención, en apariencia fue buena, pero no fue transformadora, ni dialógica, ni contextual.

Implica considerar las medidas privativas de libertad¹¹⁵, las de medio abierto¹¹⁶ y otras que finalizan en el juzgado y no son propiamente medidas (como la amonestación y la reparación y conciliación con la víctima), no como mero cumplimiento de medida sino como oportunidad de intervención socio-educativa con los ACL y entender que todo el proceso es uno; es decir, desde la detención a la finalización debe guiar *"el superior interés del menor"*, y los diferentes servicios que intervienen no son *"compartimentos estancos"* donde cada uno hace aquello que se considera más eficaz, sino que la mirada es global y va más allá de los servicios, puesto que no son más que un *continuum* de la intervención.

La pieza angular del proceso es la prevención e intervención en la comunidad, es decir la intervención preventiva, cuando en los adolescentes todavía no se ha personalizado el conflicto, el joven está en peligro, es vulnerable sin más, pero su biografía individual está inmersa en las trayectorias sociales de vulnerabilidad, es ahí donde cabría desplegar programas y recursos ambiciosos que fueran referentes de prevención primaria.

En el proceso de intervención, y en el caso que el adolescente haya entrado en el centro, juega un papel fundamental el establecimiento del vínculo por parte del equipo de medio abierto para preparar el momento en el que se ha de volver a la comunidad, pues ese momento es de suma *"fragilidad"*, ya que se deja la supervisión continua y permanente del centro, pues como señalan Navarro y Tarín (2006:206) se ha de proceder *"situando en un mismo plano el medio abierto y el residencial, ya que las fluctuaciones entre ambos son continuas. La especialización de los servicios debiera ser una prolongación de la atención primaria, la separación administrativa de los servicios conlleva falta de correspondencia en la intervención"*.

Las instituciones de la comunidad deben priorizar la intervención con estos adolescentes en sus acciones formativas y de inserción socio-laboral, atenciones a adicciones, ocio y

¹¹⁵ Internamiento cerrado, semiabierto, abierto y terapéutico y permanencia de fin de semana en centro.

¹¹⁶ Libertad vigilada, prestación de servicios en beneficio de la comunidad, realización de tareas socioeducativas, tratamiento terapéutico y privación de permisos y licencias.



tiempo libre, etc.; por supuesto, coordinadas con la institución judicial, que es la matriz del proceso.

Algunos datos de la intervención en la Comunitat Valenciana

Algunos datos preliminares de la investigación realizada, nos llevan a pensar que la intervención en el contexto de prevención y en el contexto de inserción en el espacio comunitario se encuentra, cuanto menos, colapsada y con dificultades de realización. Los datos pertenecen a la Comunitat Valenciana pero se ha comprobado su similitud con la ciudad de Valencia. Las medidas han seguido una tendencia de crecimiento constante, tanto en medio cerrado como abierto, pero especialmente en medidas de medio abierto como la libertad vigilada o la prestación de servicios en beneficio de la comunidad.

Tabla 13.- Medidas Privativas, No privativas y Cautelares en la C. Valenciana.

C. VALENCIANA		2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
Privativas de libertad	I. Cerrado	84	128	131	156	129	136	764
	I. Semiabierto	198	457	603	713	491	487	2949
	I. Abierto	11	14	21	28	12	14	100
	I. Terapéutico	39	82	101	121	91	123	557
	Perman. F/S Centro	40	97	50	49	35	33	304
	Perman. F/S Domicilio	44	39	62	110	69	57	381
No privativas de libertad	Trat. Ambulatorio	9	11	16	22	6	11	75
	Asist. Centro Día	1	3	5	8	5	9	31
	Libertad Vigilada	641	1229	1786	2152	1944	2412	10164
	Conviv. otra persona/ grupo	6	11	26	20	35	72	170
	PBC	85	308	499	708	576	585	2761
	T. Socioeducativas	11	47	101	263	124	247	793
	Prohib aprox/comunic.	0	0	0	0	3	9	12
Cautelares	Internamiento	320	313	344	344	401	440	2162
	Otras medidas	186	258	239	362	348	393	1786
TOTAL		1675	2997	3984	5056	4269	5028	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección Gral. Justicia y Menor de la Generalitat Valenciana.

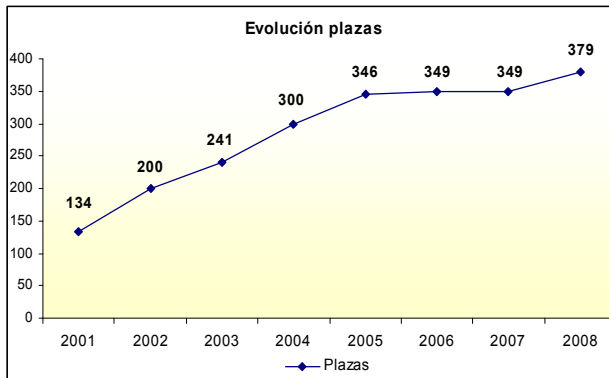
En cuanto al número de técnicos para su seguimiento en medio abierto, su crecimiento es escaso para la atención del número de medidas y para la implementación de un modelo de intervención como el mencionado anteriormente (de 68 en el 2001 a 86 en el 2008 en toda la Comunitat Valenciana).

El Ayuntamiento de Valencia, en su memoria del 2008, hace constar que la ratio de cada técnico se encontraba en 28,5 casos, representando dicha ratio la carga más alta por profesional en la existencia del programa (MPMJ; 2008:6). Al respecto, en la misma memoria se dice que:



“Sería necesario incrementar los actuales recursos humanos asignados al mismo, con objeto de poder afrontar desde una ratio razonable educador/menores, los mínimos exigibles técnica y administrativamente”. (pág 18)

Gráfico D.- Evolución del número de plazas de medio cerrado



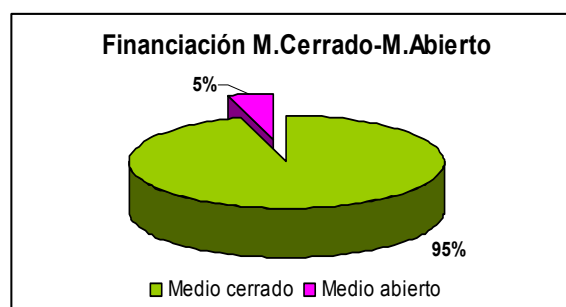
El medio cerrado ha ido incrementando progresivamente el número de plazas, quizás porque un internamiento exige una plaza disponible y ello es un mandato judicial que resulta difícil “esquivar”.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Justicia y Menor de la Generalitat Valenciana.

La Administración Autónoma está “desatendiendo” gravemente la intervención en medio abierto (en libertad vigilada la Ley no dice si un técnico puede realizar el seguimiento a 15 ó 35 adolescentes) y dando una respuesta únicamente a las cuestiones del medio cerrado.

Adquiere mayor significado para observar el modelo de la Generalitat Valenciana analizar el presupuesto ejecutado por la misma, donde se destina el 95% para la ejecución de las medidas privativas de libertad frente al 5% para las medidas de medio abierto o no privativas de libertad.

Gráfica E.- Financiación en Medio Cerrado y en Medio Abierto



Fuente: Elaboración propia a partir de datos públicos del DOCV y de datos suministrados por la Dirección General de Justicia y Menor de la Generalitat Valenciana.

En el año 2008 se habrán destinado como mínimo 41.981.690,00 € al medio cerrado frente 2.071.690,00 € al medio abierto.

Tabla 14.- Aportación de Conselleria y coste de plaza.

Plaza / año 110.769,2 €	Coste anual 2008 41.981.526,8€
-----------------------------------	--

Año	Aportación Conselleria (€)
2005	1.716.086,30
2006	1.854.596,82
2007	2.071.690,00
2008	2.071.690,00

Fuente: Elaboración propia a partir de datos públicos del DOCV y de datos suministrados por la Dirección General de Justicia y Menor de la Generalitat Valenciana.

Se huye de una acción de prevención y de intervención a medio y largo plazo y se actúa sobre la urgencia del caso, de tal forma que la intervención queda sujeta al cumplimiento de una medida judicial (lo estrictamente regulado y exigido por los juzgados de menores); lo socioeducativo dependerá de personas y equipos, de sus capacidades y posibilidades y de disponer del tiempo y contexto para realizarlo (esto no está sujeto a regulación).

CONCLUSIONES

Se ha iniciado este trabajo poniendo en cuestión algunos mitos actuales como el incremento de la delincuencia juvenil, una delincuencia más violenta y agresiva, un aumento de los menores de 14 años implicados o la “omnipresente” violencia doméstica. Todo ello se ha realizado con el ánimo de iniciar la reflexión del estado de la cuestión desde las cifras, más o menos objetivas, que se nos ofrecen desde las instituciones oficiales.

Se fundamenta el fenómeno de los ACL en relación a los grandes cambios que atraviesan las sociedades postmodernas que obligan a replantearse las desigualdades sociales desde una nueva perspectiva. En estas dos últimas décadas han aparecido nuevos desequilibrios sociales, nuevas formas de desigualdad, nuevos mecanismos de segregación que dificultan el acceso de un número creciente de personas al empleo, la formación, la salud, la vivienda, que dificultan (más todavía), el ejercicio de los derechos básicos de ciudadanía.

Los procesos de cambio en la sociedad actual han puesto de manifiesto una característica básica: cada vez resulta más difícil ascender en la escala social y más fácil descenderla. Actualmente nos encontramos con colectivos en los que las condiciones de precariedad, vulnerabilidad y riesgo de exclusión social son mayores. La situación actual está suponiendo nuevas fuentes de vulnerabilidad para los adolescentes, que van desde lo estructural a lo relacional.



Pierre Bourdieu (1999), en su libro de la Miseria del Mundo, muestra perfectamente este estado permanente de “precarité” –inseguridad de nivel social, incertidumbre con respecto al futuro de los medios de vida y el abrumador sentimiento de no controlar el presente– que se combina con una incapacidad de construir proyecciones futuras y actuar coherentemente.

Se han aportado datos empíricos de los ACL de la ciudad de Valencia que permiten traspasar de las biografías individuales a las trayectorias sociales y a la cuestión de la intervención en los escenarios colectivos.

El discurso de la situación actual transmite la sensación de adolescentes peligrosos, sin control, en desbandada, ante los cuales, el mundo adulto nos tenemos que proteger y para ello la reafirmación de un modelo de seguridad ciudadana en la intervención con los ACL basado en más policías, más centros. Detrás de este discurso cabe contextualizar la modificación continua de la ley perdiendo su flexibilidad inicial, tipificando nuevas cuestiones y alargando las medidas. Esperamos, como repite una y otra vez Foucault (1978), que toda formación discursiva y política tiene una fecha de nacimiento y por tanto, una de defunción, y el actual discurso de “*peligrosidad de los adolescentes y jóvenes*” sea enterrado en breve.

Es necesario reconceptualizar las políticas de intervención (Morente 2008; 232-233), desplazando las políticas de resistencia propias del poder punitivo a favor de las políticas de promoción social, pues cabe comprender que:

“El delito es más bien la consecuencia de inconsistencias del sistema social que desatina en sus pretensiones de justicia (...) produciéndose por una incapacidad de los poderes públicos para poner al alcance de todos los ciudadanos los bienes sociales, siendo las instancias de poder las que definen los objetos de valor político, y por tanto, los que generan las posibilidades de su accesibilidad”. (op. cit. p.233)

BIBLIOGRAFÍA

Alvira Martín, F., Caderas Murillo, A.; (1985). *Delincuencia y Marginación Juvenil*. Madrid. Ed. Instituto de la Juventud.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Ed. S. XXI.

Beck, U. (1998); *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Ed: Paidós. Barcelona

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Ed. S.XXI. Madrid



- Beltrán Llavador, J. (2002). *Ciudadanía y educación: lecturas de imaginación sociológica*. Alzira. Ed. Germania.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Ed. Akal. Madrid
- Cano Paños, M.A. (2006). *El futuro del Derecho penal juvenil europeo. Un estudio comparado del Derecho penal juvenil en Alemania y España*. Barcelona. Ed. Atelier
- Castel R., (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Revista Archipiélago, nº 21, pp 27-36
- Castel, R. (1997); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós. Barcelona
- De Robertis, C y Pascal, H (1994). *La Intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*. Ed El Ateneo, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1978). *Arqueología del Saber*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P., (2004) *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire, P., (2005) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- Funes, J. (2001); *La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada*. En Revista de Educación Social, nº 18, pp 10-24 Fundació Pere Tarres. Barcelona Universitat Ramon Llull.
- Funes, J., Casas, N.; Berga, A., Comas, M., Climent, T., Vilar, J.; (2005). *El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. <http://www.fbofill.org/fbofill/multimedia/educació/monadolescents.pdf>. Barcelona. Ed. Fundació Jaume Bofill.
- Fundación FOESSA (2008): *VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España*, 2008. Madrid, Caritas Española.
- García España, E; Pérez Jiménez, F. Benítez Jiménez, M.J. (2006). *La delincuencia según las víctimas: un enfoque integrado a partir de una encuesta de victimización*. Málaga. Ed. Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología.
- García Pérez, O. (2008). *La reforma de 2006 del sistema de justicia penal de menores*. Revista Política Criminal. Nº 5. pp 1-31 http://politicacriminal.cl/n_05/a_1_5.pdf
- García Roca, J. (2006). "Relatos, Metáforas y Dilemas. Para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández, F. V *Informe Euhem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Barcelona. Icaria.
- Garrido Genovés, V. Stangeland, P.; Redondo, S. (2001). *Principios de criminología*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Laparra, M; Obradors, A; Pérez Eransus, B; Pérez Yruela, M; Renes, V; Sarasa, S; Subirats, J.; Trujillo, M. (2007). *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones Metodológicas*. Revista Española del Tercer Sector. Nº 5, pp. 15-58.
- López Blasco, A., Monje Martínez, M., Navarro Vilar, J.A., Gil Rodríguez, G., Uceda i Maza., X. (2006). *¿Existen los Jóvenes desfavorecidos?*. Alaquàs (València), Consorci Pactem Nord.



Manzanos Bilbao, C. (1991). *Cárcel y marginación social*. Guipuzkoa. Ed. Tercera Prensa-Hirugarren-Prentsa, S.A.

Morente Mejías, F. (dir) (2008). *El Laberinto Social de la Delincuencia. Jóvenes adolescentes en la encrucijada*. Madrid. Ed. Dykinson, S.L.

Morin, E. (2003). *Educación en la era Planetaria*. Ed. Gedisa.

Pérez Cosín, J. V. (coord.), Gómez, J., Julve, M. (1999). *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. València. Ed. Gules.

Tarín M. & Navarro, J.J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid, Editorial CCS

Rechea, C, Barberet, R, Montañes, J., Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los Jóvenes*. Madrid, Universidad Castilla La Mancha.

Rodríguez Vidales, E. (1996). *Conducta Desviada Delincuencia y Criminalidad*. pag 173-194. En: Almaraz, J., Gaviria, M., Maestre, J. (1996) *Sociología para Trabajadores Sociales*. Madrid. Ed Unviversitas, S.A.

Roldan Barbero, H. (1999). *Concepto y alcance de la delincuencia oficial*. Revista Internacional de Sociología (RIS), nº 23, pp31-60.

Serrano Gómez, A. (2002). *Delincuencia juvenil y movimientos migratorios*. Revista Actualidad Penal, nº 16 pp399-413

Soto Rodríguez, J. (2004). *Delincuencia juvenil, Educación de Calle*. www.windows/temp/Vcvwzkr.htm

Stangeland, P. (1995). *La delincuencia en España. Un análisis crítico de las estadísticas judiciales y policiales*. Revista de derecho penal y criminología, nº 5 pp803-839.

Villalba Quesada, C. (2006). *El enfoque de resiliencia en Trabajo Social* en VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Zaragoza, 17-19 de mayo de 2006

Fuentes documentales

Anuarios del Ministerio del Interior 2001-2008. Ministerio del Interior

Información facilitada por la Dirección General de Justicia y Menor de la Generalitat Valenciana.

Memorias Fiscalía General del Estado 2001-2008.

Memoria del Equipo de Medidas Judiciales 2008. Ayuntamiento de Valencia.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



CONSIDERACIONES A LA JUSTICIA JUVENIL

Lolo Sendón.¹¹⁷

La responsabilidad penal de menores (1): A quién se exige: quién es menor

La responsabilidad penal de menores se exige a las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o en las leyes penales especiales.

No se aplica a los menores de catorce años, para los que se observan otras normas de protección y educación de menores previstas en el Código Civil y en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero sobre protección jurídica del menor, debiendo dar cuenta a la Entidad Pública que tenga atribuida la competencia sobre menores en la Comunidad Autónoma de que se trate para que adopte medidas tendentes a la reeducación y protección del menor de 14 años que hubiera observado una conducta reprochable.

PREAMBULO

Los adolescentes y jóvenes que han entrado en el sistema judicial de menores y son considerados culpables por algún hecho cometido, pasan a engrosar la estadística oficial de la Delincuencia Juvenil.

Pocos llegan por las mismas razones, la casuística del por qué de la comisión de una falta o delito se llena de innumerables elementos singulares.

El contacto estrecho con estos chavales y chavalas, sus realidades y contextos socio familiares y culturales, nos hacen llegar a unas conclusiones que nos han de servir ya no solo para el tratamiento de los mismos (acción de técnicos de base) sino que además debería llevar a la reflexión y cuestionamiento del método a los equipos técnicos de fiscalía en su función de valorar y orientar medidas y en consecuencia en la posterior imposición de las mismas (aparato judicial).

Quizás el *Hecho Probado* necesario para dictar cualquier sentencia y posterior cumplimiento de una medida, es leído habitualmente como estilo narrativa sin más y es la base para considerar una sentencia u otra. Un adolescente o joven no es solo un Hecho Probado puntual, aunque las consecuencias del mismo pueden ser de por vida. El

¹¹⁷ Educador Social. Educador del Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto. Fundación del Padre Fontova (Nazaret), Alicante.

² Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores



sistema tiene como fin último la reinserción y es conocedor de estas fisuras en su funcionamiento.

Los condicionantes muchas veces son obviados al tratar a todos por igual y como se sabe no hay cosa más injusta que tratar a los diferentes de manera igual. Esto debe de tenerse en cuenta.

Desde el campo del derecho la explicación es clara y justificada. La justicia debe de ser ciega. Por tratarse de menores considera otras circunstancias; *para la elección de la medida o medidas adecuadas se atenderá, no sólo a la prueba y valoración de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor.*

Si queda clara su formulación en el campo de lo social consideramos que no es del todo así en su posterior ejecución pues los márgenes están muy encorsetados. No porque nos imaginemos atenuantes, palpamos y damos otro valor a las muchas veces difícil realidad y esfuerzo para salir de ella por parte de estas mentes tiernas y cuerpos en soledad.

El encargo de reinsertar, normalizar, prevenir... esta puesto en los distintos interlocutores sociales (educadores, trabajadores sociales, psicólogos, profesores...). Necesitamos hacer pedagogía social para que se entienda como vemos nosotros este complejo asunto.

LAS CONSIDERACIONES

El presupuesto que manejamos no quiere decir que a un chaval por hacer un robo con violencia se le encierre y a otro, se le pongan 50 horas de prestación en beneficio a la comunidad y máxime en iguales condiciones de lo ocurrido (compartimos la necesidad de resarcimiento de la víctima), ya que sería injusto y contra productivo al menos teórica y socialmente. Ahora bien, en el terreno práctico, en el posterior desarrollo educativo de la ejecución de la medida, distinguimos perfiles, maneras de proceder, acciones que sirven y otras que no nos son útiles, medidas de castigo sin más o medidas educativas aun siendo más duras... esto debe de ser conocido por los implicados en este fenómeno que se ha dado en todos los tiempos y que nunca ha dado síntomas de mejora y que cada día preocupa más.

Los cientos de menores que pasan por nuestro programa (por nuestras manos y en nuestras cabezas) tienen un nexo común han cometido un hecho probado como delito



por un juez y les ha funcionado el pesado aparato administrativo y judicial.

Después de este largo itinerario, en la mayoría de los casos, aun a sabiendas que el enfriamiento del hecho y sus consecuencias resta eficacia a lo educativo, adquiere protagonismo el rol del educador.

En el primer encuentro con un menor o joven junto a su familia, es donde se da inicio a saldar la responsabilidad para con la sociedad, con el objetivo primero y ultimo de no dar motivos para volver a verse en otro proceso. En este apasionante viaje es desde donde se destapan estas reflexiones.

Si ningún menor es igual atendiendo a sus circunstancias tampoco son iguales cuando se da la comisión de un hecho susceptible de ser considerado delito, es decir, hay que hacer un esfuerzo en definir los motivos y no caer en el tópico: menor/joven que comete un delito= Delincuente.

COMO LOS VEMOS

Distinguimos claramente unos perfiles definidos por unas variables recurrentes en las características personales y del entorno así como propiamente el hecho en sí a considerar en sus tratamientos. Quedarían recogidos en estos grupos.

Los tres más numerosos serian:

Delincuente.

Infractor.

Trasgresor.

Además existen otros grupos muy concretos en base a la singularidad de los hechos que comenten:

Violencia intrafamiliar (maltrato que los hijos ejercen contra los padres).

Pertenencia a bandas juveniles (fenómeno cada día es más preocupante).

Trastornos de Conducta (problemas de salud mental).

Que diferenciamos de unos y otros, sin entrar en la infinidad de matices considerados por las distintas disciplinas y que sea sencillo de entender.

Delincuente:

En estadística de Justicia Juvenil serian todos pero en nuestra experiencia de trabajo en



la calle, son el grupo que consideramos menos numeroso quizás sea porque cuando uno es más virulento en su carrera delictiva ya está cerca o en la mayoría de edad y por tanto dada la lentitud del sistema acaba saldando sus penas en “Justicia de Mayores” pues ya ha cometido delitos con más de 18 años.

Algunas características que encontramos en los casos atendidos:

Ánimo de lucro.

Historia personal complicadas. adolescencia difícil, carente de límites, poca asertividad, dificultad para empalzar.

Problemas en escolarización, poca formación, fracaso escolar, absentismo. Dificil acceso al mercado laboral.

Referencias familiares o en el entorno inmediato con posibles problemas de consumo o ambientes delictivos.

Con estos cuatro elementos nos podemos dar cuenta cual es la población a la que nos referimos y por supuesto fácil de entender, que es la que más carga de atención y recursos necesita para reconducir la situación.

Infractor:

Quizás este sea el grupo más numeroso con el que se interviene en medio abierto. Puede llegarnos por una pelea en un instituto, pasando por no parar el ciclomotor a requerimiento de un policía local a un hurto en un centro comercial.

En este grupo dado su tamaño y características el alcanzar, la no reincidencia es el objetivo matriz. Entendemos que un hecho puntual que se da por un contexto concreto (con unos amigos, por no controlar, con posible consumo etc.) tiene que servir para aprender que donde vivimos no se puede hacer lo que uno quiera y por tanto hacerlo tiene una respuesta (consecuencias) y una responsabilidad a asumir.

En ellos encontramos puntos en común y como más generales:

Primer contacto con la justicia de menores.

Pre y adolescente miembros de grupos de iguales donde hay que marcar un rol, una actitud, una apariencia...

Búsqueda de un lucro puntual para satisfacer la necesidad de consumo.

Vinculo familiar presente, en numerosas ocasiones con problemas de autoridad y



desazón en el control de sus hijos. La estructura educativa y de funcionamiento es inconsistente.

Con formación básica aunque pocos con la ESO terminada. Han abandonado los estudios por no aguantar en el aula, dar problemas y querer se adultos y trabajar para obtener dinero para satisfacer sus necesidades. Comenzaron con absentismo puntual para acabar abandonando.

A partir de los 16 años con ganas y necesidad de trabajar. tres tipos: empleables, básicos, precarios cada uno con características muy definidas. Necesidad de acompañamiento para encontrar empleo. Precisan de varias experiencias laborales.

El mundo de las drogas presente o con primeros contactos y sin percibir los riesgos.

La amplitud del abanico de los casos nos dificulta definir con mayor precisión al grupo de menores infractores. Es importante señalar que la gran mayoría, alrededor del 78% no vuelve a pasar por este equipo al no conocerse reincidencia. Del resto algunos vuelven a ser sujetos del programa y otros acaban en el grupo anterior (delincuentes).

Trasgresor:

Este grupo fundamentalmente se define:

Pre y adolescencia e incluso jóvenes pertenecientes a grupos de iguales, deseosos de reafirmar su contra cultura, su anti sistema.

El lucro no es el objetivo ante el hecho, es el hecho en sí mismo lo que les da identidad.

La familia está preocupada y presente en todo el proceso educativo. Suelen tener red de apoyo.

Los estudios adquieren valor, aunque no quiere decir que concluyan la ESO y buscan alternativas (tipo academias).

Su paso por la Justicia Juvenil es circunstancial y ninguno suele reincidir. El propio proceso (policía, fiscalía, juez) ya sería suficiente.

Violencia Intrafamiliar:

Este grupo se considera, no tanto por el número, sino por el incremento en los últimos años. El propio nombre define el hecho.

Núcleos familiares donde los primogénitos quieren o se han hecho con el poder de



decisión en su casa, en cuanto a dictar las normas (dinero, horarios...) y ante la negativa de los padres, acaban ejerciendo violencia hacia ellos.

Estos casos suelen llegar orientados para recibir pautas educativas por parte del educador y terapias familiares en recursos especializados de manera que les permitan reestructurar la dinámica y colocar cada elemento en su lugar.

Una característica es que la familia pone la solución de sus problemas en la figura del educador con fe ciega, costándole asumir la lentitud del proceso para que se den los cambios a una situación muy arraigada en la estructura y con connotaciones en la mayoría de casos, en la pareja y en la crianza.

Bandas Juveniles:

Aunque no se reconoce abiertamente, este fenómeno cada vez se está dando más en nuestro entorno.

En otros países, fundamentalmente latinos, pertenecer a grupos con estructura jerárquica, con reglas y objetivos concretos, es algo que ocurre y está normalizado. Con la llegada de inmigración, se está transportando también estos modos de funcionar. Los menores y jóvenes que llegan e incluso las generaciones nacidas aquí, se unen por sentirse más protegidos y por identificación a jóvenes que ejercen de líderes. La comisión de los hechos está sujeta a estos espacios de grupo, de contextos y entre rivalidades con otras bandas. Esto no se soluciona únicamente con el sistema judicial y la figura del educador con un sujeto concreto. Hay experiencias de transformar estos grupos naturales en asociaciones y en otros modelos que tengan cabida y mayor aceptación. En definitiva reorientar su finalidad en busca de mayor integración y prevenir conflictos.

Trastornos de Conducta:

No por enumerarlo en último lugar es sinónimo de menos importante. Si acaso en cuanto a preocupación, es el grupo de más difícil por la complejidad en el tratamiento.

Este menor puede estar en los grupos anteriores. La enfermedad puede tener diagnóstico o no, ha podido ser tratada o carece de tratamiento, puede ser conocida por su entorno desde niño o les ha cogido por sorpresa fruto del consumo de drogas. En definitiva es un grupo duro en cuanto a que pueden generar daño a su alrededor y no son plenamente responsables. Esto incrementa el desbordamiento de las familias.

La Salud mental infantil, es un campo poco dotado y cuesta entender el por qué, así se



sabe y es considerado por los propios responsables pese al incremento de las patologías.

Y AL FINAL:

Lo que queda es sufrimiento para todas las partes: víctima, menor, familia, sociedad.

Las víctimas_ como personas receptoras de la violencia en lo físico, psíquico o en sus pertenencias y deseosas de ser compensadas.

Menores y jóvenes_ como personas que su proyecto de vida se está viendo en dificultades y en la mayoría de los casos como hemos dicho sin otra opción.

Familia madres y padres desorientados que siente impotencia y se cuestionan. A los que les toca pagar los platos rotos aún pidiendo ayuda antes de que ocurra.

Sociedad con elevados costos económicos, mucha sensación de inseguridad y percibiendo impunidad al delito.

Pensamos que poniendo la mirada en pequeñas cosas estaremos ayudando a circular en mejores condiciones por la sociedad a estos chicos y chicas:

Pequeños cambios en lo social en clave de cómo nos situamos ante los niños y niñas en las áreas educativas básicas, en sus derechos y obligaciones, estaríamos paliando una gran parte de este problema que a todos nos atañe.

Los Servicios Sociales tienen que huir de la creencia que solo necesita ayuda quien la pide, perdiendo de vista que en el desconcierto, hasta la demanda de ayuda resulta difícil. Es necesaria la intervención comunitaria, próxima y accesible, que posibilite la prevención, la promoción, la resolución de conflictos y por tanto evite sufrimiento y deterioro de la estructura social.

Pequeños cambios en lo escolar dando la voz de alarma cuando un niño o niña es agresivo, se encierra en sí mismo, no come, no acude a clase... además de intentar por todos los medios incluirlos y rescatarlos y huir de la creencia que el problema solo lo tienen que aguantar hasta las 5 de la tarde y son otros los encargados de su solución.

Pequeños cambios en los padres: padres y madres que desde el desconocimiento están creando niños y niñas infelices, generando en ellos, rabia que cargan contra el resto. Acudir a escuelas de padres casi por obligación, en el momento que se da el primer indicador de riesgo en sus hijos y huir de la creencia que los años dotaran de sentido



común a esas vidas. Uno acepta con mayor agrado la ayuda cuando se dan esperanzas de solución y es acompañado para encontrarla.

En cuanto al ámbito judicial, en concreto:

Abogamos para que sin más demora se trabaje en mayor número de casos desde los juzgados la medida, de amonestación la cual sería suficiente para que muchos menores y sus familias entendieran su responsabilidad.

Abogamos para que desde los juzgados u otros interlocutores trabajen la reparación de daños entre el autor de los hechos y la víctima como manera más lógica y conciliadora de solucionar los problemas (reparación extrajudicial).

Abogamos a que la carga de los recursos públicos vayan encaminados al trabajo en el medio natural donde se dan los problemas y por tanto donde se han de dar las soluciones ya que no es posible huir de la realidad. A más recursos en prevención mayor rentabilidad de inversión segura de futuro.

Abogamos a que la justicia se aplique con todas las consecuencias a los menores merecedores de ello pero que también sea igual de contundente con los adultos responsables de que no se cumplan sus derechos y asuman su responsabilidad , en concreto: recursos de salud, recursos en educación, recursos de inserción laboral ...

Proponemos que los jóvenes (como referencia la propia edad máxima que establece esta ley en algunos casos, 23 años) aun siendo juzgados por justicia de mayores y en el peor de los caos acaben en prisión tengan la posibilidad de tener un educador posteriormente, para orientar y acompañar en su proyecto de vida.

“LA REINCIDENCIA EN LA COLONIA SAN VICENTE FERRER”. (2001-2006)

Pedro J. López Ferri¹¹⁸

Introducción

Hay cierta incertidumbre respecto a la propia definición del término. Nosotros que tomamos como punto de referencia el contexto de un centro de reeducación – como es la Colonia San Vicente Ferrer – vamos a entender la reincidencia como la nueva imposición de una medida judicial por la comisión de un delito por parte de un menor de edad que previamente tenía al menos, otra medida judicial en su haber.

Somos conscientes que esta definición puede llegar a tener cierta carga de ambigüedad, no ser escrupulosamente científica o no ser demasiado concisa. En este mismo respecto, hemos de subrayar que no se ponen de acuerdo unánimemente los teóricos de la cuestión. A continuación pasamos un breve esquema acerca de este tema en concreto¹¹⁹:

Tabla 1. Acepciones de reincidencia.

Responsable y año	Definición aproximada de reincidencia
Redondo et al. (1993)	Ser encarcelado en edad adulta.
Escofet y Pérez (1994)	Cometer un nuevo delito.
Duncan et al. (1995)	Ser arrestado.
Rechea et al. (1995)	Autoinformada
Funes et al. (1996)	Nueva entrada en el sistema de justicia juvenil.
Sanchez Meca (1996)	Reingreso en un centro o cárcel.
Benda et al. (2001)	Ser encarcelado en adultos.
Jennings (2003)	Ser acusado de un nuevo delito.
Forcadell et al. (2004)	Recibir medida penal o informe de asesoramiento por parte del equipo técnico de Fiscalía.

Fuente: Elaboración propia con datos de Capdevila et al. (2005)

No es nuestra intención en este momento ahondar en esas disquisiciones semánticas sino más bien reconocer la importancia que este asunto despierta dentro de las aspiraciones de las políticas sociales de todas las administraciones públicas en materia de menores infractores.

En una reciente investigación realizada por nosotros mismos dentro del ámbito de la Comunidad Valenciana y para el mismo periodo de edad, se pone de manifiesto la gran importancia que desde los diferentes ámbitos de la justicia juvenil se le concede al asunto de la reincidencia pero paradójicamente – y eso también se puede comprobar dentro de

¹¹⁸ Trabajador Social y Licenciado en Sociología. DEA en Sociología. Universitat de València. Educador Social del Centro Educativo “Colonia San Vicente Ferrer”. Consellería de Justicia y AA.PP.

¹¹⁹ Datos extraídos de la investigación de Capdevila et al. (2005) “ La reincidencia en el delito en la justicia de menores”. Centro de Estudios Jurídicos, Barcelona.



la mencionada investigación- pocas o ninguna son las acciones que se llevan a cabo para evaluar, medir, ponderar, reflexionar,... y por consiguiente, actuar para reducir sus índices.¹²⁰

Las teorías criminológicas actuales ponen mucho énfasis en distinguir entre delincuencia juvenil y carreras delictivas juveniles. Rechea (2001) incide en la idea, y estamos totalmente de acuerdo en ello, que muchos jóvenes se implican en conductas delictivas durante la etapa de su adolescencia pero no todos, sólo algunos persistirán más allá de este periodo evolutivo. La persistencia en estas conductas será lo que permitirá prever el desarrollo de una carrera delictiva que se prolongará más allá de la mayoría de edad. Es en este sentido que muchos autores inciden más en la importancia que tiene la reincidencia juvenil como factor afianzador de la conducta delictiva que en las variables personales, sociales, culturales o de otro tipo que puedan explicar la causalidad.

Con todo y con eso nos percatamos que se le concede importancia a esas incipientes carreras criminales y a su posterior reincidencia, para poder anticiparse a sus consecuencias cuando estos jóvenes lleguen a ser adultos. Nos entristece sobre manera pensar que la importancia solo radica en las previsiones a la hora de hacerse adultos pero, así y todo, intentaremos aprovechar lo interesante que tienen esos estudios.

Así pues, conocer la tasa de reincidencia no tiene únicamente un valor estadístico por conocer la situación criminógena de un determinado contexto geográfico en un periodo de tiempo determinado, sino que tiene también un valor predictivo para prever posibles conductas posteriores de los sujetos.

En esta comunicación nos centraremos en el estudio de un centro de menores concreto, la Colonia San Vicente Ferrer, y un lapso de tiempo de 5 años, concretamente desde la entrada en vigor de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor (en adelante LORPM) en el 2001 hasta el 2006.

Reincidencia en la Colonia San Vicente Ferrer

Durante el periodo seleccionado “pasaron” por la Colonia casi 400 jóvenes (en concreto 397). De los cuales 332 son chicos y 65 son chicas, con una proporción de 83’5% de hombres y 16’5% de mujeres. Hay un handicap importante a la hora de comentar estos datos y que influye de forma notable en la estadística y es que el primer año y parte del segundo año, de entrada en vigor de la Ley 5/2000, los centros de reeducación se

¹²⁰ López Ferri, P. (2009) “Los menores y la reincidencia en el delito: el caso de la Colonia San Vicente Ferrer”. Valencia.

“vaciaron” de internos de la antigua legislación salvo de los menores con delitos extremadamente graves y se fueron paulatinamente poblándose de menores pero de modo muy lento y progresivo dando cierto margen para la adaptación de los nuevos equipos educativos,...y además por la ya consabida lentitud del aparato judicial en resolver expedientes y dictar sentencias. Es sobre todo por ese motivo, por el cual las cifras del primer año son tan bajas numéricamente hablando.

Además de estos datos vamos a cruzar algunos de estas cifras con otras variables que nos han parecido de relevancia como la edad, el sexo, el lugar de procedencia y el tipo de delito y que nos ayudan a profundizar en cada una de las cifras.

Me gustaría hacer una apreciación, los datos que aquí se ofrecen son los de los chicos/as que han pasado por el centro y que son personas mucho mas “activas” en lo que a comisión de delitos se refiere mientras que los datos mejoran presumiblemente cuando comentamos los guarismos a nivel autonómico.

Para empezar, comentar que lo que ocurre en los estudios que se conocen a nivel nacional, es que el número de personas que han cometido un solo delito sea sensiblemente superior a las personas que reinciden – es decir que comenten mas de un delito -.Esa es la tónica, también, es lo que ocurre en el ámbito de la Comunidad Valenciana y en otros estudios acerca de la reincidencia a los que hemos tenido acceso¹²¹. La particularidad de la presente investigación radica en que se dan ciertas similitudes en cuanto a determinadas tendencias pero no hablamos de todos los menores infractores del ámbito autonómico sino, como hemos mencionado anteriormente, solo de los ingresados en un centro de menores que suelen ser notablemente más reincidentes.

El primero de los datos hace referencia a las cantidades absolutas y aparecen 212 jóvenes que han cometido, en el lapso de tiempo estudiado, solo un delito y 185 jóvenes que han cometido más de un delito. En porcentajes, podemos hablar de algo más del 53% del único delito frente al 46% de menores reincidentes.

La tónica imperante es, tal y como hemos señalado anteriormente, que a excepción del año 2004 en el que el índice de reincidencia es mayor que el índice de sólo un delito, el resto de años se repite la tónica contraria: hay mayor cantidad de menores que han cometido un solo delito que de menores con más de un delito.

¹²¹ Sobre todo son de relevancia las investigaciones catalanas y madrileñas al respecto. En Cataluña “La reincidencia en el delito en la justicia de Menores” de Manuel Capdevila. En Madrid, un estudio mucho menos exhaustivo de la Agencia madrileña para la Reeducación y Reinserción del Menor denominado “Reincidencia delictiva en Menores Infractores de la Comunidad de Madrid”

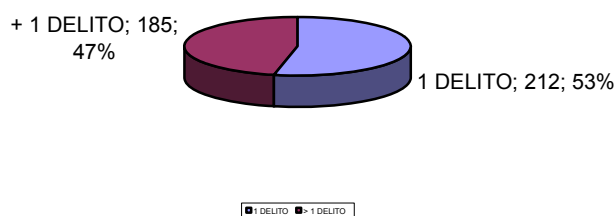


Tabla 2. Reincidencia por año y por número de delitos.

Años	Cantidad de delitos	
	1 delito	+ 1 delito
Año 2001	23	10
Año 2002	53	39
Año 2003	48	29
Año 2004	24	39
Año 2005	32	27
Año 2006	38	35
total	212	185
%	53,4%	46,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. REINCIDENCIA EN LA COLONIA 2001-2006



Fuente: Elaboración Propia

Edad.

Si focalizamos nuestra atención en la variable edad podemos percatarnos de algunas realidades claras como por ejemplo que a mayor edad del menor, mayor es la reincidencia. Los menores mas reincidentes, en este caso, son los chicos/ as de 17 años seguidos de los de 16. Y esta tónica se repite todos los años estudiados especialmente en el año 2004 en el que aparecen mas menores reincidentes que menores con un solo delito.

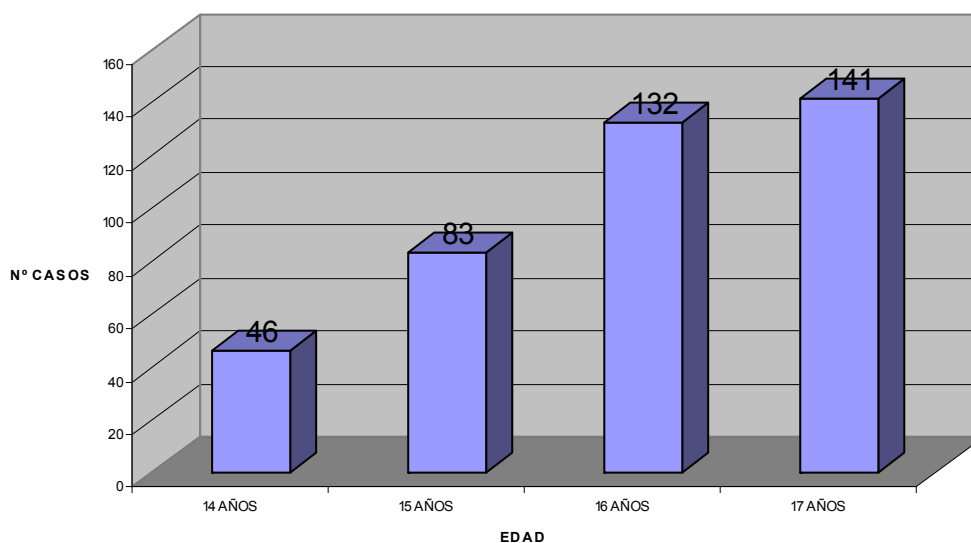
Pero si se aprecian algunos cambios que, aunque es preciso tomarlos con cierta cautela, pueden llegar a ser susceptibles de interés y de estudio con mayor profundidad; nos estamos refiriendo al hecho de que los mas jóvenes – los de 14 años- están empezando a reincidir mas frecuentemente. Si se valoran la evolución de la reincidencia por edades se puede corroborar que el índice de reincidencia de los menores de 14 y 15 años crece de modo relativamente más rápido mientras que las frecuencias en los menores de 16 y 17 años se mantienen y, a veces, se atenúan.

Tabla 3. Reincidencia por año y por edad.

Año	Edad							
	14 años		15 años		16 años		17 años	
	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito
Año 2001	1	1	2	1	12	5	8	3
Año 2002	6	4	11	9	17	10	20	15
Año 2003	6	3	10	9	14	10	18	7
Año 2004	4	6	5	7	6	11	9	13
Año 2005	3	2	9	6	9	8	12	10
Año 2006	4	6	7	9	13	14	8	12
Subtotal	23	26	44	42	68	64	77	64
Total	46		86		132		141	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico2. REINCIDENCIA POR EDAD 2001- 2006



Fuente: Elaboración propia.

Sexo.

La variable sexo es también un aspecto de relevancia. Conjugando esa variable con el objeto de nuestro análisis, la reincidencia, nos encontramos un fenómeno desconocido en la historia de la justicia juvenil en nuestro país y es que está aumentando



exponencialmente las cifras de reincidencia juvenil femenina en una gran progresión nunca vista aunque siguen lejos de igualar a los varones.

Parecidos indicadores ocurren con el análisis de la reincidencia en el delito de las menores: se está produciendo un buen incremento porcentual de la reincidencia femenina que en los primeros años de estudio apenas aparecía y en los dos últimos se acerca al 20%.

Intuimos que este dato tiene mucho que ver con factores culturales y sociales tales como la tipología del delito cometido. Podemos constatar que las mujeres son las principales encausadas en delitos de violencia intrafamiliar que es un delito con escasa o nula reincidencia una vez que se ha empezado a intervenir con el menor y con la familia.

Existen otros motivos tales como, que se está considerando por parte de jueces y fiscales de menores que éste es un delito de importante alarma social, cuando se dan casos de estas características en la mayoría de las ocasiones se interna de manera cautelar al menor o a la menor lo que favorece que se empiecen a trabajar las terapias antes que con otros delitos y eso facilita enormemente la reeducación.

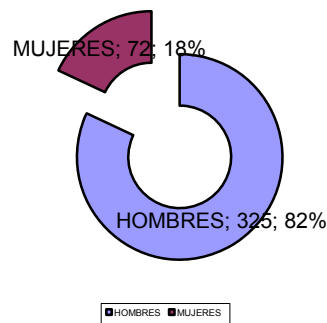
Otro de los motivos es el nivel cultural de las personas que cometen este delito que es medio o medio/ alto; en otras palabras, que las chicas que delinquen por delitos de violencia doméstica son personas con un cierto nivel de estudios y que viven en una aparente ambiente normalizado, lo que facilita la tarea a los profesionales de la reeducación ya que sus familias colaboran activamente con el trabajo que se viene desarrollando dentro del centro.

Tabla 4. Reincidencia por año y sexo.

Año	Sexo			
	hombres		mujeres	
	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito
Año 2001	18	10	4	1
Año 2002	48	5	10	4
Año 2003	59	11	7	0
Año 2004	18	37	6	2
Año 2005	22	22	10	5
Año 2006	28	39	6	3
total	164	168	48	17

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3. REINCIDENCIA POR SEXOS 2001-2006



Fuente: Elaboración propia.

Tipo de delito.

Reincidencia y tipo de delito son unos términos fuertemente relacionados. Determinados delitos son, digámoslo así, mas proclives a la reincidencia que otros. Por ejemplo, hay delitos que son exclusivamente masculinos como el delito sexual, otros delitos cometidos mayoritariamente masculinos como son los relacionados con la salud como es el caso del tráfico de drogas o mayoritariamente femeninos como el maltrato filio parental. Hay otro tipo de delitos en los que los guarismos están mas igualados como son los delitos de robos en sus diferentes variedades -los mas frecuentes- pero sí se observan diferentes tendencias que consideramos importante, resaltar como es el progresivo aumento de la violencia en la comisión de dichos actos, especialmente en las mujeres¹²².

En los delitos contra la propiedad hay años que hay gran reincidencia y años en la que es mas baja pero ocurre de manera alternativa con lo que no podemos concluir una línea de tendencia clara aunque en su cómputo general está la balanza inclinada hacia el lado del único delito en contraposición al del reincidente por un porcentaje aproximado al 60% para el primer caso y al 40 % para el segundo.

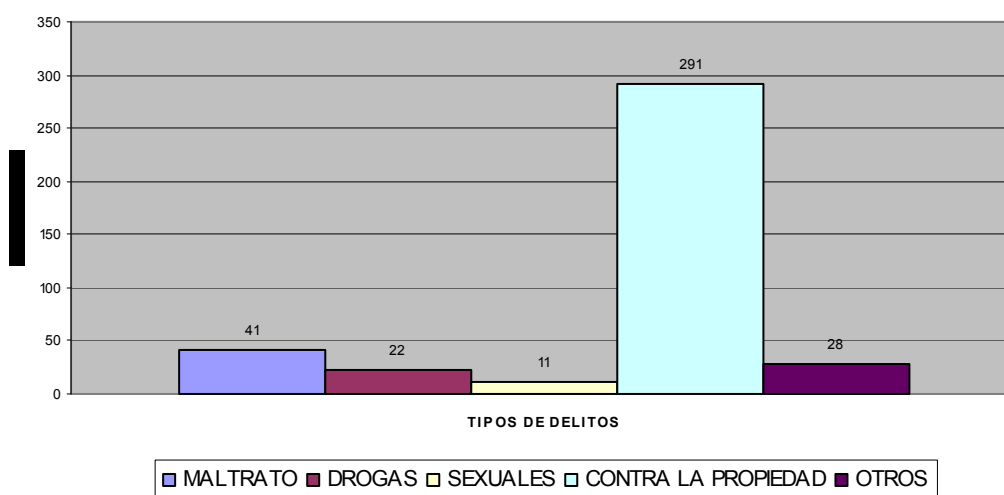
¹²² Antes en los delitos contra la propiedad había gran cantidad de los mismos que se cometían sin violencia o sin intimidación, lo que se conocía popularmente como "al descuido" pero hoy día el uso de violencia, de agresión verbal o física, o de uso de elementos intimidatorios como armas de cualquier tipo, están siendo muy frecuentes.

Tabla 5. Reincidencia por año y tipo de delito.

Año	Tipo de delito									
	maltrato		drogas		sexuales		Contra la propiedad		otros	
	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito	1 delito	+ 1 delito
2001	0	0	1	2	1	1	19	5	2	2
2002	4	2	2	6	0	1	46	27	1	3
2003	3	1	0	4	0	1	43	19	2	4
2004	3	1	2	2	0	0	15	33	1	1
2005	7	2	0	3	0	1	24	18	1	3
2006	14	4	0	0	4	2	14	27	0	8
Total	29	10	5	17	5	6	161	129	7	21

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. REINCIDENCIA POR TIPO DE DELITO 2001- 2006



Fuente: Elaboración propia.

Lugar de procedencia.

Por último nos interesaba especialmente el cruce de datos entre la reincidencia y el lugar de procedencia de esos menores delincuentes ya que ha sido uno de los argumentos mas esgrimidos por diferentes sectores de la sociedad para defenestrar al fenómeno migratorio como elemento delictivo por definición.

Como se puede observar en la tabla siguiente y en el gráfico posterior, y hablando siempre en porcentajes absolutos, las 4/5 partes de los menores que cometen delitos y son ingresados en el centro de reforma analizado, son españoles. Es cierto que los últimos años del estudio se observa un leve aumento de los casos de menores extranjeros pero no creemos que sea nada reseñable especialmente cuando

consideramos que la población extranjera que ya llegado a España durante la última década ha crecido mucho mas que la tasa de delincuencia inmigrante.

Pero hablemos primero de los datos de la población española. Por ejemplo podemos comprobar que han pasado muy pocos menores de la provincia de Castellón pero sin embargo de Alicante hay una gran cantidad de ellos casi tan alta como los menores de la provincia de Valencia¹²³.

Asimismo podemos comprobar que la reincidencia de menores valencianos experimenta, durante los últimos años del estudio, un aumento progresivo ya que mientras que en los primeros años analizados los datos son claramente positivos al abundar más los menores ingresados con un solo delito, los últimos años estudiados la tendencia es la contraria. Algo parecido ocurre con los menores que llegan de Alicante.

Pero son curiosos los datos pero analizado con el resto de menores españoles porque ahí si podemos comprobar claramente como la mayoría de los menores internados son muchos mas reincidentes que los que no lo son – o sea que podemos suponer que la reincidencia no entiende mucho de regiones o que el perfil del reincidente tiene en cuenta el hecho de cometer sus delitos fuera de su lugar habitual de residencia probablemente por que en esos lugares ya está mas controlado y en otras provincias se le concede cierto anonimato, detalle susceptible de importancia a la hora de delinquir.

Y respecto de los menores extranjeros es interesante señalar que obedecen a unos patrones nada definidos; no obstante podemos fijarnos en algunos detalles como por ejemplo que los menores norte africanos¹²⁴ llegan España y cometen sus delitos, y en consecuencia, son internados en centros durante los primeros años de la entrada en vigor de la Ley – sobre todo los años 2002 y 2003- , mientras que el resto de años la evolución es estable y hay muy pocos ingresos. Con el resto de extranjeros no existe correlación clara relacionada con el paso de los años sino que se han mantenido estables esas proporciones.

Lo que si ha ocurrido- y este dato si puede llegar a suscitar cierto interés, volviendo al tema de la reincidencia, es que los menores extranjeros internados han sido la gran

¹²³ Es necesario señalar que , según la Ley 5/2000, el menor debe ser internado lo mas cerca posible del lugar de residencia de las familias y si tenemos es cuenta que Alicante tiene sus centros de reforma en Villena y en Alicante podemos rápidamente sacar la conclusión que en esa provincia hay mucha “demanda de plazas” o poca “oferta institucional” .

¹²⁴ Y cuando hablamos de menores africanos nos estamos refiriendo, en casi un 90% de los casos, a menores del Norte de África sobre todo de Marruecos.



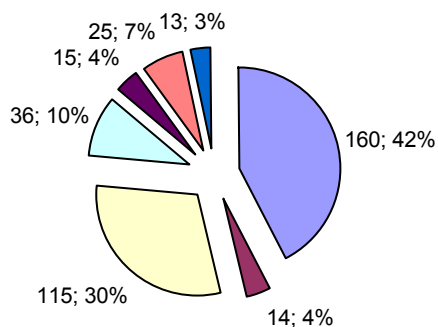
mayoría reincidentes en cualquiera de las tres áreas de procedencia que hemos definido previamente, tanto africanos, latinos como europeos del Este.

Tabla 6. Reincidencia por lugar de procedencia.

Año	Lugar de procedencia													
	Valencia		Castellón		Alicante		Resto España		África		Europa del Este		América Latina	
	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.	1 del.	+ 1 del.
Año 2001	20	3	0	0	2	2	0	1	1	1	0	3	0	0
Año 2002	21	13	2	4	20	8	2	7	6	4	0	2	2	1
Año 2003	16	9	0	1	19	9	0	1	1	7	1	2	0	0
Año 2004	9	10	2	2	9	11	1	4	1	1	0	2	2	3
Año 2005	10	9	1	1	12	8	4	5	0	1	1	2	0	3
Año 2006	18	24	0	1	7	8	4	5	1	1	1	1	1	1
total	94	68	5	9	69	46	11	23	10	15	3	12	5	8

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5. REINCIDENCIA POR LUGAR DE PROCEDENCIA 2001- 2005



■ VALENCIA ■ CASTELLON ■ ALICANTE ■ RESTO ESPAÑA ■ EUROPA ESTE ■ AFRICA ■ AMERICA LATINA

Fuente: Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

CAPDEVILA, M. et al. (2005) *“La reincidencia del delito en la justicia de menores”*. Barcelona, Edit. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.

COLONIA SAN VICENTE FERRER. Memorias anuales de los años 2001 al 2006.

FORCADELL, J. et al. (2004) *“Evaluación de la reincidencia de los jóvenes desinvernados del centro Educativo L’Altzina”*, Barcelona. Edit. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.

GIMENEZ- SALINAS COLOMER, Esther (1988) *“Menores en conflicto: ¿Quién los protege?”*. Barcelona, Revista de Treball Social, núm. 109.

GONZALEZ CIEZA ET AL. (2008) *“Reincidencia delictiva en menores infractores de la Comunidad de Madrid: Evaluación, características delictivas y modelos de predicción”*. Madrid. Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor.

LOPREZ FERRI, P. (2009) *“Los menores y la reincidencia en el delito: el caso de la Colonia San Vicente Ferrer”*. Universitat de València.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



La Intervención con Adolescentes en Conflicto con la ley: Un análisis desde el Trabajo Social

*María García Muñoz*¹²⁵
M.I. Ajuntament de Burjassot
*Francisc Xavier Uceda i Maza*¹²⁶
Universitat de València

Introducción

Nuestra intervención se realiza en el municipio de Burjassot, municipio que limita al norte con Godella, al este y sur con Valencia y al oeste con Paterna; con sus 39.250 personas y sin posibilidad de expansión geográfica, su densidad de población se convierte en una de las más altas de la Comunitat Valenciana, más de 11.500 hab/ km².

Tras varias investigaciones que hemos realizado sobre la situación de nuestros menores, las medidas judiciales y nuestra metodología de intervención; creemos importante dedicarle también un espacio a las dificultades que nos encontramos en la praxis, a modo de análisis crítico, así como nos autoimponemos el deber de ser propositivos en las conclusiones.

A modo de ejemplo hemos realizado un análisis cuantitativo de las dificultades encontradas en los años 2007 y 2008 que nos permitan dialogar sobre ellas y construir propuestas.

¿Son los adolescentes en Conflicto con la Ley adolescentes Vulnerables? ¿Influyen los procesos de exclusión social?

La sociedad postindustrial y postmoderna se ha desarrollado bajo cuatro ejes fundamentales: el individualismo, la competitividad, el intercambio y el consumismo. Estos ejes han provocado que el abordaje de los fenómenos sociales se realice desde una perspectiva individualista, donde se atribuye al individuo, ya sea desde una perspectiva de víctima o de victimaria, ser el causante y culpable primero y último de la situación, por lo que también lo será de su evolución e itinerario futuro.

¹²⁵Trabajadora Social. Coordinadora del Programa Municipal de Medidas Judiciales. Departamento Municipal de Servicios Sociales. Ajuntament de Burjassot. e-mail: maria.garcia@ayto-burjassot.es

¹²⁶ Trabajador Social. Excoordinador de Atención Primaria de los Servicios Sociales de Burjassot. Profesor de Trabajo Social en la Universidad Pública de Navarra y actualmente investigador del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. Universitat de València. e-mail: xavi.uced@unavarra.es



La sociedad del riesgo (Beck: 1998), dibuja un escenario donde el riesgo y la inseguridad han pasado a ser los modelos dominantes ante la incapacidad de los mecanismos de control y protección de la sociedad por contenerlos en un contexto de crisis del Estado del Bienestar. Esta nueva modernidad, que en su nivel estructural genera nuevas formas de desigualdad, tiene consecuencias en la creación de nuevos riesgos biográficos que afectan a la vida cotidiana.

En este contexto se produce además una dinámica social perversa de individualización de los riesgos (Ibíd.), cuyo exponente máximo es que la sociedad amparada en el discurso de la igualdad de oportunidades, atribuye solo a los individuos las responsabilidades del éxito o fracaso; de este proceso global no son ajenos nuestros adolescentes, más bien son una expresión específica de ello.

Se obvia que nuestra sociedad “pone en situación de riesgo”; “vulnerabiliza”, y “excluye” a nuestros adolescentes en multitud de procesos como serían:

Cuando por *problemas de inestabilidad material, social y/o afectiva* los niños/as y adolescentes carecen o pierden las oportunidades para acceder a instituciones, espacios o ámbitos de formación que les permitiría construir las capacidades para integrarse al mundo laboral y por lo tanto, a otras relaciones sociales.

Cuando la *necesidad de formación y preparación para el futuro* se ve confrontada con la de cooperar en la subsistencia familiar o propia, en un contexto de precarización del trabajo y falta de oportunidades laborales que se suman a la escasa e incompleta profesionalización de los/as más jóvenes ante un entorno que demanda experiencia.

Cuando, por *debilitamiento o falta de referencias familiares, institucionales y/o grupales* y bajo el riesgo de perder las características de su identidad, los niños/as y adolescentes se ven encaminados a construir otras referencias y a adoptar otras normas (muchas veces no aceptadas socialmente) a través de la pertenencia a un grupo, uso de drogas o actividades que les conducen a la violencia.

Cuando los *niños/as y adolescentes no encuentran espacios de reconocimiento familiar o grupal*, ni cuentan con espacios institucionales para intercambiar y comunicar sus experiencias y encontrar empatías y solidaridades.

Cuando por su *apariencia física, orientación sexual, pertenencia a minorías étnicas o por su residencia en contextos urbanos desfavorecidos* son rechazados es decir, descalificados socialmente, estigmatizados y depositarios de sospechas.



Cuando por parte de la *opinión pública, de los medios de comunicación o de personas significativas* de su mundo social, es descalificado en su identidad, desvalorizado como persona y reducido, a través de apreciaciones, a la categoría de nadie.

Cuando se *descalifican las pertenencias culturales y cuando lo que aprecian los niños/as y adolescentes como parte de su identidad* –su grupo étnico, su lengua o sus costumbres– se convierte en un objeto de discriminación, como en el caso de una educación homogeneizadora de las diferencias culturales.

Cuando *no se promueven espacios de producción y participación* en los que se construya una pertenencia y una identidad, imposibilitando a los niños/as y adolescentes la posibilidad de ejercer sus derechos y responsabilidades y de asumir la plena ciudadanía.

Cuando *la sociedad ejerce el locus de control externo*, sin analizar y evaluar, depositando su acción en el control del fenómeno, pero no ejerciendo su función de prevención primaria ni secundaria, atribuyendo la culpa y el reproche a los adolescentes. Como señala Martínez Reguera, (1999.151), cabe distinguir entre la “conciencia” de culpa, de la “atribución” de culpa, la primera les atribuye interiormente responsabilidad; la segunda les señala desde fuera, como dignos de reproche, estigmatizando y etiquetando.

Sin lugar a dudas, para ser causantes de una infracción, sencillamente cabe tener capacidad de acción, pero para ser responsables, se requieren procesos de interiorización y maduración.

*“El muchacho, capaz de discernir, dueño de sus impulsos y libre de ataduras ajenas, o sea, maduro para su edad, sí es responsable de su propia conducta. Pero el muchacho inmaduro no es necesariamente responsable de su inmadurez, la cual sí es responsable de su conducta.”*Martínez Reguera, E (1999:159).

Nuestra mirada sobre el adolescentes supone adoptar una estrategia basada en el principio de unidad del sujeto en su contexto más cercano, y ello no es nuevo para trabajo social, ya Mary Richmond, en su *Social Diagnosis*¹²⁷ (1917), proponía una concepción de trabajo en la que primaba la consideración de la persona en su ambiente.

¹²⁷ Existe una versión reciente traducida al castellano, publicada en 2005 por la editorial Siglo XXI y el Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de España.



De Robertis (1994:13), incide que el abordaje colectivo¹²⁸ de los fenómenos sociales en trabajo social nos permite designar *“las necesidades o los problemas que atañen o que conciernen a más de una persona, y se habla entonces de necesidades colectivas y de problemas colectivos”*; es por ello que nuestra intervención ubica al adolescente en conflicto con la ley en los diversos grupos a los que pertenece: familia, tiempo libre, trabajo, grupo de iguales, amigos, sistema educativo, entorno de residencia y judicial.

“Toda persona, incluso aislada, forma parte de los grupos que existen en la vida social. Se la tiene, también, que ubicar en su entorno o contexto social particular: todos vivimos en un barrio, en una ciudad, en una región particular. Este entorno tiene una vida cultural, una vida asociativa, deportiva, comercial, educativa, política, económica, etc.; en el seno de las cuales el individuo evoluciona, se realiza como persona, se debate y lucha.” (Ibíd.:15).

El trabajo social ha configurado el espacio de lo comunitario o colectivo como el espacio de lo local¹²⁹ (Hamzaoui: 2005), espacio privilegiado donde lo global puede ser observado y analizado, y desde donde se pueden diseñar estrategias de intervención local. En la configuración de la lógica de lo local se muestra la nueva cuestión social, y es en ella donde el trabajo social ha desarrollado históricamente sus procesos de debate, análisis e intervención.

“El postulado es que lo local y el territorio, como lugares de toma de conciencia de los fenómenos de precarización y de marginalización, son terrenos de acción relativamente controlados, y se puede deducir que es localmente como estos fenómenos pueden ser resueltos”. (Hamzaoui, 2005:81).

El abordaje desde la lógica comunitaria o colectiva conlleva el análisis desde y en los escenarios¹³⁰ (Pérez Cosín et al: 1999) de los adolescentes en conflicto con la ley; con ello nos referimos a los escenarios o entornos típicos de éstos adolescentes, es decir, el

¹²⁸ La autora justifica la utilización de colectivo preferentemente a comunitario, por la imprecisión del segundo, por la abundancia de definiciones que resultan incluso contradictorias y *“demasiado diferentes para hacer una síntesis operativa, utilizable en la práctica de los trabajadores sociales”* De Robertis (op.cit.:12-14).

¹²⁹ *“En efecto, redescubrir lo local como el lugar ideal de aprehensión, de análisis y de intervención acerca de los problemas no es nuevo en el trabajo social”.* (Hamzaoui; op.cit.:79).

¹³⁰ Los escenarios cotidianos son definidos por Pérez Cosín (coord.), Gómez Moya y Julve Negro (op.cit: 92), desde la óptica que *“la realidad social tiene una dimensión cotidiana más o menos amplia en función de la socialización que ha tenido cada individuo o persona, nos referimos en el ámbito territorial por ejemplo al barrio en donde residimos, la ciudad en donde estamos empadronados o la comunidad como identidad cultural, lingüística o religiosa”.*



escenario de la infracción, de la acción policial, de los juzgados, de los centros de internamiento, del medio abierto, y los centros penitenciarios. En estos escenarios se produce la intervención policial-judicial y social, y por ello son espacios idóneos de análisis puesto que en su funcionamiento y en el desarrollo de su acción pueden ser una nueva fuente de vulnerabilidad y exclusión o de fortalecimiento del sujeto y sus redes.

Se plantea un análisis de variables colectivas en cuanto a necesidades pero de repercusión en los sujetos en cuanto a su trayectoria y a la interacción social con la que construyen su subjetividad, es decir el fracaso escolar puesto que afecta al 40% de la población en edad escolar en la Comunitat Valenciana es una cuestión colectiva, pero a su vez en nuestros adolescentes es subjetiva y personal puesto que les ubica en una situación de desventaja en relación al mercado laboral difícil de compensar sino existe una estrategia para ello.

Nos gustaría poder hablar de una intervención sencilla y simple, pero eso no sería una intervención sino quizás un “expediente judicial” al que tenemos que darle salida, que por cierto cada vez son más burocráticos y dificultosos pero sin llegar a ser la complejidad de nuestros adolescentes.

“Huimos de esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno (...) porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales”. Morin (2003:64).

Sirva como ejemplo alguna de nuestras situaciones diarias: ellos acuden hoy a su primer día de Escuela-Taller o PCPI¹³¹, si hemos tenido la suerte de poder obtener una plaza, después de muchos “ruegos y peticiones” y mañana lo abandonan porque en su familia no les parece que sea algo importante o porque en la escuela-taller no han generado todavía el “vinculo necesario” para mantenerlos y como trabajadores sociales nos damos cuenta que les hemos de acompañar durante varios días hasta que la integren en su vida. Esto es la complejidad en la que nos movemos, es decir, la propia del sujeto en su proceso de interacción social con el contexto.

¹³¹ Programas de Cualificación Profesional Inicial, anteriormente denominados Programas de Garantía Social.



Modelos teóricos de intervención

Los fundamentos teóricos necesarios para contextualizar la intervención estarían en consonancia con los modelos que se proponen a continuación:

Modelo ecológico-sistémico: especialmente las aportaciones de Bronfenbrenner (1987) donde se considera al individuo en su red de interacción actual (contexto), estando sujeta la relación entre sujeto y entorno a una dinámica circular de influencias recíprocas y significativas. Permittiéndonos esto ubicar la intervención de forma espacio-temporal.

Modelo de Resiliencia: siguiendo la síntesis que realiza Villalba Quesada; (2006), donde señala que es necesario comprender cómo las personas responden positivamente a situaciones adversas y cómo usan este conocimiento para adoptar una posición de potenciar las fortalezas, la adaptación positiva, la competencia y la autoeficacia de los adolescentes.

Modelo de concientización: desde las aportaciones de Paulo Freire (2005), que desarrolla una pedagogía para el trabajo con las personas y grupos más desfavorecidos brasileños, desarrollando una conciencia crítica de la situación social, política, cultural y económica que permita iniciar un proceso transformador de aquello que no sea positivo de su vivencia social.

Teoría de la acción comunicativa de Habermas: todo conflicto se genera por una distorsión en la comunicación entre los emisores y los receptores, en este sentido, la resolución del conflicto tan solo se podrá realizar a través de una acción comunicativa sin distorsiones. (Hernández Aristu; 2006).

Los modelos expuestos no cabe utilizarlos como “puros”, la práctica nos dice que más bien trabajamos entre una superposición de modelos y lo que es más recomendable desde un planteamiento ecléctico de integración de modelos, desarrollando con cada adolescente o grupo aquellas pautas de cada modelo que son útiles en cada una de las intervenciones.

Dificultades en la intervención

Es importante señalar que la Ley de Responsabilidad Penal del Menor española¹³² exige una responsabilidad individual al mismo, poniendo en funcionamiento un proceso de intervención “individualizante” obviando el espacio social donde confluyen individuo y sociedad. Por ello, la relevancia de la intervención individual en la ejecución de medidas judiciales, puesto que al fin y al cabo, los informes emitidos a juzgados son sobre el

¹³² En otros países como Inglaterra la Ley prevé también sanciones a los padres, así como medidas de intervención.

menor, su cumplimiento y su evolución; no sobre su familia y su entorno. Esta es la disyuntiva en la que nos encontramos, lo que se nos pide por expediente y lo que sería necesario trabajar en cumplimiento del “interés supremo del menor”, finalidad de la propia Ley 5/2000.

En este ámbito individual (pero colectivo o comunitario), nos encontramos una gran serie de dificultades en nuestra intervención, de las cuales vamos a tratar diferentes aspectos que en el caso de nuestra intervención, son representativos nuestra cotidianeidad.

Aunque nunca debemos olvidar que una de las grandes dificultades en nuestra intervención con menores infractores es la motivación de los mismos por el cumplimiento de la misma, ya que son menores que vienen por imposición judicial no por propia voluntad, cosa que produce un rechazo siendo esta la primera dificultad a salvar.

No obstante, esta dificultad es un reto y una oportunidad para acercarse al mundo de la vida de estos adolescentes y jóvenes que tan habitualmente las instituciones arrinconan en sus programas.

La formación y la inserción laboral es uno de los puntos más importantes que articulan nuestra intervención con los menores infractores, y también uno de los que nos plantea un mayor número de dificultades por diferentes razones: el nivel de instrucción de menores (la mayoría no poseen ni el certificado escolar), la trayectoria educativa de los mismos (absentismo, fracaso escolar, rechazo a la institución educativa, etc.), la falta de habilidades y hábitos para una real inserción laboral, los escasos recursos para la formación e inserción laboral y la inadecuación de los mismos.

En lo que respecta a los años 2007 y 2008, debemos tener en cuenta que la mayor parte de jóvenes con los que se intervino desde el programa, eran mayores de edad o cerca de serlo, por lo que la intervención se enfocó a la inserción laboral, más que a su formación. Puesto que muchos de ellos tenían ya familia a cargo que debían mantener (es un ejemplo más de la necesidad de planificar la intervención sobre el contexto global del adolescente o joven).



Tabla 1.- Situación formativa y laboral de los adolescentes en conflicto con la ley de Burjassot en los años 2007 y 2008.

	AÑO 2007	AÑO 2008
Escolarizados	2.5 %	7.7 %
Realizado algún recurso prelaboral	2.5 %	15.4 %
Trabajado y mantenido el trabajo durante la medida	30.7 %	12.8 %
Trabajado durante la medida pero han perdido el trabajo	15.3 %	5.1 %
No escolarizados, no recurso prelaboral, no trabajo	38.75 %	53.88 %
No datos	10.25 %	5.12 %

Fuente: Elaboración Propia a partir de los expedientes de menores de los ejercicios 2007 y 2008 del Programa de Medidas Judiciales de Burjassot.

El porcentaje de menores escolarizados es muy pequeño, esto se debe a la edad de los jóvenes de esos dos años, y a que son chavales que presentaron en su etapa escolar: problemas de absentismo, fracaso y abandono escolar, conflictividad, etc.; por lo que el retorno al sistema educativo formal no es una opción para ellos, ni es viable (ya han sido excluidos del mismo y esto no es individual sino colectivo).

En lo que respecta al empleo, vemos como en el 2007 representa un 30.7 %, mientras que en el 2008 un 12.8 %; es en este punto donde comienza a verse las consecuencias nefastas de la crisis económica en la que nos encontramos, donde los primeros en ser expulsados son aquellos que más débilmente habían entrado en el mercado de trabajo.

Durante la etapa de expansión de la construcción nuestros chavales tuvieron cabida en el mundo laboral como peones de albañil y similares. Trabajos donde no se les exigía formación, simplemente fuerza física; además les permitía ganar bastante dinero si hacían bastantes horas aunque eso les supusiera un gran deterioro físico que a larga les pasaría factura. Es decir, un trabajo accesible sin cualificación y con una ganancia económica importante, pero dotado de una gran precariedad en el mercado laboral.

Con la caída de la construcción, esta vía de inserción laboral quedó cortada, dificultándose en gran medida el acceso al mundo laboral de estos jóvenes; no tienen formación ni recursos personales para realizar una adecuada búsqueda de empleo, aunque en la situación actual del mercado laboral, esto tampoco asegura unos resultados positivos.

Esta es una de las razones por las que se da un porcentaje mucho más alto en la realización de cursos prelaborales en el 2008 que en el 2007. En parte de estos cursos, se ofrece una ayuda económica, cosa que representa un pequeño incentivo para los jóvenes. La otra razón del incremento de este porcentaje, es la llegada de menores más

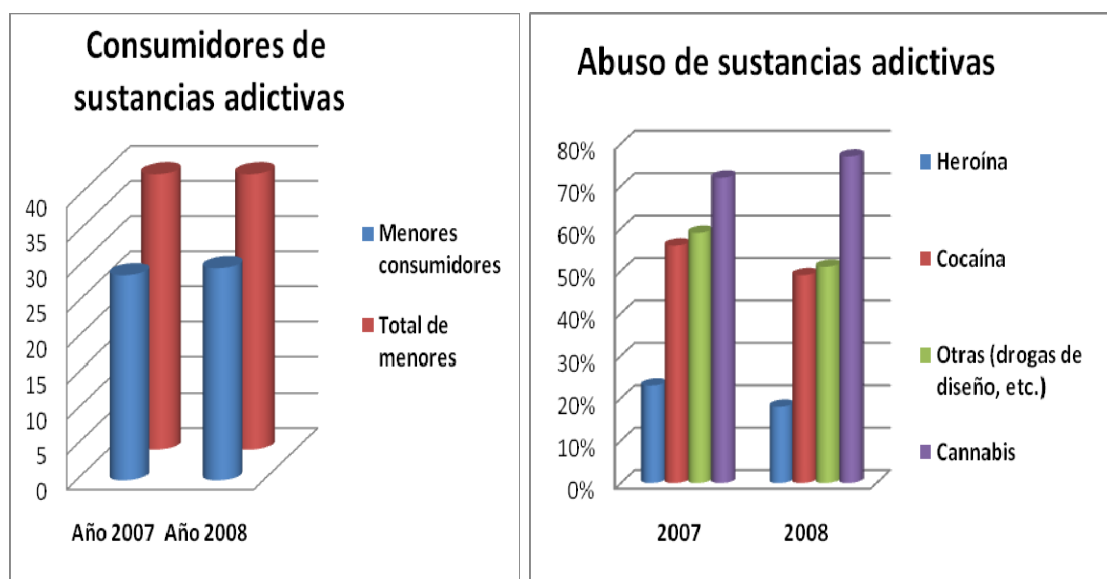


jóvenes, de 16 años (una edad más factible de participación en ellos por la estructura de los recursos y porque todavía no son adolescentes tan insertos en trayectorias de exclusión o con necesidades familiares).

De todas formas, el dato más significativo de esta tabla es el número de chavales sin escolarizar, sin realizar un curso prelaboral ni trabajar, un 38.75 % en 2007 y un 53.88 % en 2008; cifras muy elevadas que implican no sólo una falta de formación y motivación de los chavales sino también una absoluta respuesta del sistema, por una parte cuando tenían edad escolar y por otra parte para ofrecerles recursos y programas que les facilite una “segunda oportunidad” de formación.

Otro de los ámbitos en lo que encontramos dificultades en la intervención, es el relacionado con los *problemas de consumo de sustancias adictivas*. El problema de consumo cada vez es más preocupante en la intervención con adolescentes puesto que va en aumento, y las cifras son alarmantes¹³³. La situación de estos dos últimos años queda reflejada en las siguientes gráficas:

Gráfico 1. Adolescentes en conflicto con ley consumidores de sustancias adictivas y tipos de sustancias de las que abusan.



Fuente: Elaboración Propia a partir de los expedientes de menores de los ejercicios 2007 y 2008 del Programa de Medidas Judiciales de Burjassot.

Debemos apuntar que cuando hablamos de un problema de consumo de sustancias adictivas, estamos hablando de un abuso de las mismas, es decir, de menores que ya

¹³³ Para ampliar información, véase Uceda, X., Romero, C., Y García, M. Adicciones de los adolescentes en conflicto con la ley: ¿uso y/o abuso?, ¿programas y recursos?

tienen formado un hábito de consumo que traspasa los límites del fin de semana y uso lúdico de dichas sustancias tan socializadas en nuestra sociedad¹³⁴.

Según marcan estas gráficas, del total de menores a los que se le ha ejecutado una medida judicial durante estos dos años en el municipio de Burjassot, se encuentran entre un 70 y 75 % el número de menores que presentaban un abuso de drogas.

Un tipo de abuso, si atendemos a la segunda gráfica, que en gran parte de los casos podemos observar pautas de policonsumo, es decir, no se abusa de una sola sustancia adictiva si no de diferentes a la vez. Siendo el cannabis el que obtiene las puntuaciones más altas, un 72 y 77 %, la cocaína puntúa un 56% en 2007 y un 49% en 2008, estando muy igualada a las drogas de diseño, un 59% en 2007 y un 51% en 2008.

El dificultad que nos encontramos con esta situación es primero, una falta de formación adecuada en el tema de drogodependencias, ya que este ámbito no es nuestra especialidad. Y segundo, los recursos disponibles o no existen o son inadecuados para esta población; sirva como ejemplo que no existen recursos de desintoxicación y deshabituación de sustancias adictivas para menores en la Comunitat Valenciana (La Generalitat dispone de 10 plazas concertadas en Murcia dirigidas a adolescentes en situación de riesgo).

Los recursos ambulatorios, las UCAs, están diseñados para adultos, con estética y funcionamiento de adultos, al que un adolescente o joven no se acercará por el mismo. Las propuestas que se les realizan son “medicalizadas” y ajenas a su realidad, deberíamos pensar en estrategias de reducción de daños y de asunción de responsabilidad. Por ejemplo, en alguna ocasión hemos desarrollado talleres con los adolescentes sobre qué drogas conviene no mezclar, o para qué se hacen 15 canutos si con tres ya tienen los efectos, o ya que se va a fumar los canutos igual, hacerlo en los momentos adecuados, nunca antes de ir a clase o al taller ni durante el recreo.

En cuanto a recursos no ambulatorios, el único con el que contamos son los centros de internamiento terapéutico, a los que se accede mediante una sentencia judicial de internamiento en régimen cerrado en centro terapéutico, en la Comunitat Valenciana sólo existe uno y consta de tan sólo 12 plazas (Centro Pi i Margall). Además, debemos de tener en cuenta que el internamiento terapéutico no es una medida específica para la deshabituación de sustancias adictivas, sino que también contempla problemas de salud mental (anomalías o alteraciones psíquicas, alteraciones graves de la conciencia de la

¹³⁴ Por poner un ejemplo, un acontecimiento social como una boda o una despedida de soltero/a, no es raro que se acabe consumiendo grandes cantidades de sustancias.

realidad). Por lo que esas 12 plazas no son exclusivas para menores con problemas de consumo de sustancias adictivas; incluso nos atrevemos a decir por nuestra experiencia, que en varios de los casos que nos hemos encontrado cumpliendo este tipo de medida no lo hemos visto justificable, pues no cumplían los requisitos para este tipo de recurso.

A nivel judicial, vamos a destacar dos de los aspectos que dificultan nuestra intervención con los menores infractores: la demora del procedimiento judicial, entre la comisión del delito y la derivación de la sentencia a nuestro programa para su cumplimiento, y la inadecuación de las medidas impuestas a los menores.

La demora¹³⁵ existente entre la comisión del delito y la derivación de la medida impuesta para su ejecución. De las medidas derivadas al Programa de Medidas Judiciales en medio Abierto de Burjassot, en el 2008, se ha calculado una demora de 20 meses entre la comisión del delito y la derivación a nuestro programa para su ejecución. Este hecho implica una dificultad de gran magnitud, pues no existe una inmediatez en las consecuencias de los actos de los menores, quienes se sienten impunes de todo castigo hasta que les llega la primera medida judicial pudiendo acumular una gran serie de medidas.

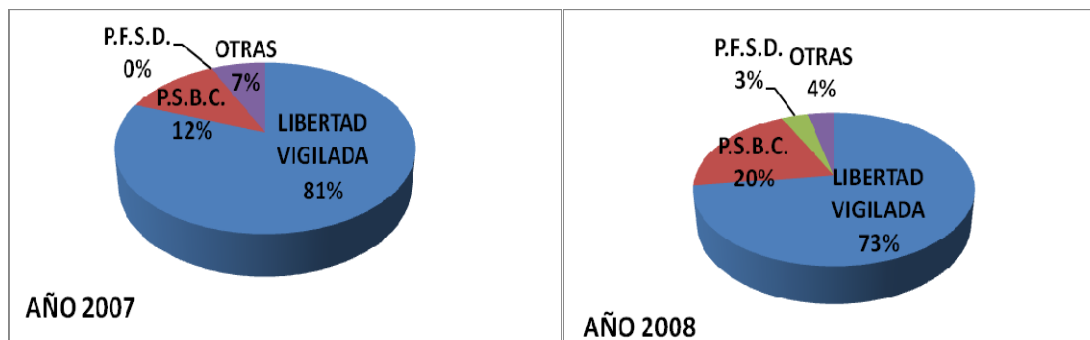
Además, resulta muy complicado conseguir una comprensión y verdadera responsabilización sobre los hechos cometidos cuando estos ocurrieron hace casi dos años; es como si a un niño le castigáramos hoy por un jarrón que rompió hace dos años, el castigo pierde su sentido educativo y pasa a ser represión e incluso en algunos casos nos atreveríamos a decir venganza fundamentalmente a partir de la reforma de la Ley que permite a la acusación particular solicitar medida y supervisar la ejecución.

Según la ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del menor, en la medidas impuestas a los menores infractores deberá primar la vertiente educativa, atendiendo a la situación del menor y ser la más adecuada para potenciar su buena evolución. Dentro del gran abanico de diferentes medidas que plantea la ley en los años 2007 y 2008, estos son los porcentajes de medidas que se han ejecutado:

¹³⁵ Para ampliar información véase Uceda, X., Romero, C. y García, M. "La demora de la actuación judicial: consecuencias en los/as adolescentes en conflicto en la ley".



Gráfico 2.- Medidas de medio abierto impuestas a los Adolescentes en conflicto con la ley de Burjassot en los años 2007 y 2008.



Fuente: Elaboración Propia a partir de los expedientes de menores de los ejercicios 2007 y 2008 del Programa de Medidas Judiciales de Burjassot.

Como podemos ver, existe una gran presencia de la medida de libertad vigilada, la cual en el caso de venir condicionada, suele ser con un contenido formativo laboral (aunque no haya recurso disponible o si lo hay quieran admitir al adolescente que remitimos). Se trata de una medida estrella que deja en manos del técnico de medidas judiciales la intervención con el menor, no siendo un síntoma de confianza plena en dichos técnicos ni un indicio de libertad para ellos, sino de una falta de recursos (un equipo técnico para atender a 4 juzgados y el de guardia¹³⁶) tanto para conocer la verdadera situación de los chavales como para ejecutar el resto de la tipología de medidas¹³⁷.

Ante esta situación, el pensamiento más común de los técnicos implicados en el proceso (equipos técnicos, juzgados, conselleria, etc.) es: qué necesidad existe de fijar los contenidos o imponer esta medida más inusual o poco común aunque puede que más adecuada, si cuando llegue la medida seguramente no existan los recursos. Pues que sea el técnico de libertad vigilada quien con su “creatividad individual” subsane las deficiencias colectivas y estructurales de carencia de recursos de todo tipo para la población juvenil.

En el caso del municipio de Burjassot, el fenómeno de *la inmigración* no se ha hecho todavía muy presente en lo que a menores infractores respecta; el número de menores inmigrantes que pasaron por el programa durante los años 2007 y 2008 fue ínfimo. Esto no quita que no hayamos podido constatar algunas dificultades encontradas en la intervención con ellos.

¹³⁶ Para ampliar información véase Uceda, X., Romero, C. y García, M. *Multidisciplinares e interdisciplinares: ¿Y los/as adolescentes qué?*

¹³⁷ Para ampliar información véase Uceda, X., Romero, C. y García, M. *Interés supremo del menor vs Recursos para aplicación de Medidas Judiciales en Medio Abierto*

La dificultad más importante que nos encontramos es la relacionada con la legalidad de su estancia en el país. La ausencia de permiso de residencia, o la procedencia de estos permisos, es decir, si el permiso de residencia se ha obtenido por agrupamiento familiar, este permiso depende de la persona que solicitó el agrupamiento, en el momento que esta persona pierda su permiso lo pierde automáticamente el menor. Esto sitúa a estos menores en una situación especialmente complicada, pues sin permisos de residencia no se pueden trabajar aspectos como la formación y la inserción laboral, por ejemplo.

La crueldad de nuestro sistema es que está condenando a la “irregularidad” a personas que anteriormente eran legales, y que ahora por perder el trabajo pasan a ser ilegales ellos/as y sus parientes si su permiso estaba asociado al reagrupamiento familiar. Situación todavía más “cruel” y propia del abandono del sistema es la situación de “menores no acompañados” que han estado en un centro de protección o de reforma y cuando llega a nuestro programa no tienen la documentación en regla porque no se la han tramitado o porque no la puede renovar por tener antecedentes, esto sería el ejemplo de la exclusión en su máximo nivel.

En lo que respecta a la intervención familiar, la problemática familiar de los menores sujetos a medidas judiciales de Burjassot se puede resumir con las siguientes características:

Escasos recursos económicos y poco estables.

Sin pautas educativas adecuadas.

Elevada violencia relacional intrafamiliar.

Elevada desestructuración familiar (monoparentales, con menores tutelados, con menores acogidos, con familiares en prisión, etc.).

Familias numerosas con la dificultad añadida de tener alguno de los problemas anteriores.

Familias en la que trabajan ambos padres, pasan mucho tiempo fuera de casa y delegan el cuidado y la educación de los hijos, en la escuela, los abuelos o terceras personas. Intentando contrarrestar la falta de contacto afectivo con cosas materiales, ropa de marca, móviles de última generación, etc.

Esto se traduce en falta de participación y responsabilidad dentro de la dinámica familiar, rechazo, e incluso inexistencia de normas familiares, desconocimiento de los roles familiares, falta de alguno de los referentes paterno o materno, sobre todo procedentes de familias monoparentales.



A esto ha de sumársele un porcentaje importante de los jóvenes que están cumpliendo una medida judicial ya tienen una familia a cargo. Esto nos plantea una nueva línea de intervención, puesto que el trabajo ya no sólo se reduce al joven, sino que se extiende a su pareja e hijos. Hablamos de jóvenes que no han trabajado o acaban de obtener su primer trabajo y sólo llevan en él unos meses; que no tienen vivienda propia, han de vivir en casa de los padres de uno de ellos; que nunca han tenido responsabilidades ni obligaciones, y por supuesto, no tienen la madurez suficiente para asumir el mantenimiento ni la crianza de sus hijos y mucho menos, posibilidades económicas para hacerlo.

Además de la intervención individual y familiar, desde nuestro programa realizamos una intervención grupal, concebida como una labor preventiva a través del ocio y tiempo libre. Dicha intervención encuentra su base en dos conceptos clave: *los menores suelen delinquir en grupo*¹³⁸, aunque la responsabilidad penal es individual y recae en unos pocos, pero no en todos los implicados en el delito. Y *la falta de una gestión adecuada y saludable de estos menores de su ocio y tiempo libre*. Estas dos razones nos evidencian dos dificultades más en la intervención con los menores infractores:

Tabla 2. Grupo de iguales de los adolescentes en conflicto con la ley de Burjassot los años 2007 y 2008.

	2007	2008
Grupo de iguales normalizado	10.25 %	15.38 %
Grupo de iguales conflictivo	71.8 %	71.8 %
No datos	10.25 %	5.12 %

Fuente: Elaboración Propia a partir de los expedientes de menores de los ejercicios 2007 y 2008 del Programa de Medidas Judiciales de Burjassot.

Los datos expuestos en la anterior tabla nos muestran un alto porcentaje de menores con un grupo de iguales conflictivo, cosa que hace necesario superar la intervención individual planteada en la ley y plantear una intervención grupal, puesto que la presión del grupo es un factor importante a tener en cuenta en la evolución de los chavales.

La pertenencia a un grupo de iguales conflictivo plantea una serie de dificultades considerables, puesto que el grupo potencia las conductas negativas que llevan en muchas ocasiones a delinquir y entre ellos mismos se refuerzan las conductas delictivas, intercambian anécdotas, etc. De forma, que las opciones en la intervención quedan limitadas a un trabajo con el grupo, en el caso que sea posible, o el tratar de separar al

¹³⁸ Para ampliar información véase Uceda, X., Romero, C. y García, M. "La importancia del grupo para el solista".



menor de dicho grupo de iguales, tarea harto difícil (O sino pensemos cuando nosotros éramos adolescentes, que era lo fundamental en nuestra vida: nuestros/as colegas por encima de todo).

Tabla 3. Gestión del ocio y tiempo libre de los adolescentes en conflicto con ley de Burjassot en los años 2007 y 2008.

	2007	2008
Realizan actividades deportivas en su tiempo libre	2.56 %	5.12 %
Realizan actividades culturales en su tiempo libre	0	2.56 %
Asisten algún recurso de ocio y tiempo libre	0	0
Tienen un ocio saludable	5.12 %	5.12 %
No datos	10.25 %	5.12 %

Fuente: Elaboración Propia a partir de los expedientes de menores de los ejercicios 2007 y 2008 del Programa de Medidas Judiciales de Burjassot.

Como podemos ver en la tabla, el porcentaje de menores que realizan una gestión adecuada de su tiempo libre y de ocio es ínfimo, lo que implica un alto porcentaje de chavales con demasiado tiempo libre y sin actividades adecuadas para ocuparlo.

Debemos destacar que la oferta de ocio y tiempo libre que tenemos actualmente, tampoco cumple en la mayor parte las expectativas de los menores de hoy en día, además de que suponen un considerable gasto que muchos de ellos no se pueden permitir. Es más barato hacerse unas “litronas” y unos “petas” en el parque, que ir al cine, costearse un curso de informática o pagar las cuotas de pertenecer a un equipo de fútbol o a un gimnasio. El resultado es un 82 % de los menores con los que hemos trabajado en 2008 sin ninguna actividad saludable que ocupe sus grandes espacios de tiempo libre.

Propuestas de Acción

Barriga (2009) propone distinguir entre procedimiento y proceso en la intervención del trabajador social. Del procedimiento dice que es predecible, con un principio y un final identificables y con paso predefinidos. Por el contrario, se refiere al proceso diciendo que carece de toda posibilidad de predicción absoluta y no es lineal, porque los acontecimientos que lo forman pueden darse en espacio y tiempos diferentes. Por lo tanto, los procesos son incontrolables por uno o varios profesionales. Y es ahí la complejidad de la intervención, donde lo individual es colectivo y lo colectivo es individual, y donde se diferencia entre la acción sobre el expediente judicial y la intervención con el adolescente.



En lo que respecta al procedimiento, como hemos señalado antes, las dificultades más relevantes que nos encontramos son la demora de la actuación judicial y la inadecuación de las medidas impuestas que influyen de forma muy negativa sobre el proceso.

Uno de los grandes problemas que observamos en el sistema judicial de menores es el tratamiento de los mismos, un menor se corresponde a “x” expedientes judiciales, dependiendo de los delitos imputados. Y cada uno de estos expedientes judiciales pertenece al juzgado que le haya sido asignado, sin tener que ser siempre el mismo; por lo que un menor puede tener causas abiertas en los cuatro juzgados de menores. Esta reducción de los menores a expedientes judiciales, no contempla la globalidad del menor, pasando cada vez por distintos técnicos, que desconocen su situación y su trayectoria delictiva, y que a su vez, crean más desconfianza y desorientación en él.

Si la primera vez que a un menor se le ha incoado un expediente judicial en uno de los juzgados de menores, el resto de expedientes que tenga fueran llevados por el mismo juzgado, tratado por los mismos técnicos, al menos nos aseguraríamos de tener una visión más global y un conocimiento más certero de la situación de los menores y de su evolución, cosa que facilitaría la adecuación de las medidas. La objetividad del procedimiento judicial requiere una atención focalizada en el delito no en la persona, pero en cuestión de menores, si buscamos el supremo interés del menor, debemos de conocer al menor, su situación individual, familiar y social, y así, poder abogar por una vertiente educativa y no meramente represiva.

La cuestión de la demora en el procedimiento judicial, a parte de la burocracia que envuelve estos procedimientos y la naturaleza de los mismos a fin de salvaguardar los derechos de los implicados en ellos, aspectos de los que no somos expertos por lo que no podemos profundizar. Sin embargo, sí somos conocedores del colapso del sistema por un aumento vertiginoso de los expedientes judiciales, el pasillo de fiscalía de menores cada vez se ve más repleto, y el número de medidas judiciales que se nos derivan a los programas de medidas judiciales también va creciendo.

Ante esta situación sí tenemos dos propuestas a realizar: la primera es la potenciación de las reparaciones extrajudiciales, y la segunda una mayor inversión en prevención. La mediación y la reparación extrajudicial, son dos recursos contemplados en la ley 5/2000, dos buenas herramientas de trabajo con los menores si se dotan de los recursos humanos y materiales adecuados; permitiendo a los técnicos responsables realizar una

verdadera intervención con los menores y sus familias, consiguiendo un acercamiento del menor a las víctimas y un entendimiento de la gravedad y consecuencias de sus acciones, sin necesidad de abrirles un expediente judicial que los etiquete ya como menores infractores.

La prevención, es otro de los puntos importantes a trabajar, según nuestra experiencia y estudios que hemos realizado¹³⁹, más del 50% de los menores sujetos a medidas judiciales han estado sujetos primeramente a medidas de protección. Debemos plantearnos qué está fallando en nuestro sistema de protección cuando un porcentaje tan alto de los menores que pasan por él acaban siendo adolescentes en conflicto con la ley.

Atendiendo a este hecho, desde el programa de medidas judiciales de Burjassot trabajamos en coordinación tanto con el SEAFI como con el programa absentismo, con los menores que comienzan a tener conductas delictivas iniciando nuestra intervención desde que se pone en marcha el procedimiento judicial (declaración en fiscalía, entrevistas con el equipo técnico, juicios, detenciones, etc.).

Esto nos permite acompañar a los menores desde el inicio del proceso, explicándoles en todo momento qué está pasando, haciéndoles reflexionar sobre los hechos, ganándonos su confianza para la futura intervención cuando se haya de ejecutar la medida judicial, evitando en gran parte de los casos la reincidencia o en su defecto, una gran acumulación de causas; y además, proporcionar al equipo técnico de juzgados y fiscalía una información actualizada en todo momento de la situación y evolución del menor, facilitando así la decisión sobre la medida más adecuada a imponer.

Sin embargo, esto no deja de ser un trabajo de reducción de daños, nunca podrá ser prevención, puesto que estos menores ya han delinquido; la diferencia es que nosotros los conocemos antes de haberseles impuesto la medida judicial pertinente, por lo que los acompañamos durante el procedimiento judicial. Además, no podemos abarcar a todos los menores que comienzan a delinquir, sólo tenemos constancia de los que nos comunican los otros programas, o como ya antes hemos mencionado, la gran mayoría de estos menores pertenecen a un grupo de iguales conflictivo, son ellos mismos los que ofrecen nuestros servicios a sus amigos.

¹³⁹ Véase Uceda, X., Romero, C. y García, M. "De la protección a la judicialización: menor en riesgo versus menor de riesgo".



Las limitaciones en el caso de la intervención con adolescentes en lo que se refiere a recursos tanto formativos, laborales, relacionados con drogodependencias, ocio y tiempo libre, la demanda es la creación de recursos adecuados para el trabajo en estos ámbitos con los adolescentes. Y en los casos de que existan dichos recursos, potenciar su expansión; es el ejemplo de las escuelas taller, que siendo uno de los recursos formativo-laborales más adecuados para este cometido (dos años de formación, preparación para el graduado escolar, perciben un sueldo suficientemente cuantioso para que las familias apoyen la permanencia de los menores en este recurso) son los que menos se conceden. Mientras que otros programas como los Talleres de formación e inserción laboral, o los Talleres para la contratación, con una duración de 4 meses los primeros y 9 meses los segundos, encontramos una gran oferta; pero qué hacemos con un menor de 16 años que ha acabado después de 4 meses uno de estos talleres de fontanería, quién lo va a contratar sin formación suficiente ni mayoría de edad, qué va hacer el año y medio que le resta hasta tener 18 años y tener al menos una posibilidad de obtener una trabajo aunque sea sin cualificación.

No se le puede pedir al trabajador social que sea un experto en cuestiones policiales y judiciales, drogodependencias, inmigración, mediación familiar, animación sociocultural, orientación laboral, etc.; de forma que un mismo técnico sea capaz de realizar una intervención individualizada con cada adolescente abarcando todos estos ámbitos, eximiendo a la comunidad de toda responsabilidad y obligación.

La existencia de unos recursos adecuados con expertos en cada uno de los ámbitos, no sólo tendría como resultado una intervención más efectiva en aquellos aspectos que el trabajador social de medidas judiciales tiene deficiencias; sino que permite otra línea de intervención más interesante a nuestro entender. Una intervención que va más allá de la derivación a distintos recursos, desentendiéndose del menor; sino de acompañamiento y apoyo en todo el proceso. Esto nos permite trabajar con el menor, además de los problemas específicos que presente, el tener que desenvolverse en distintos contextos para solventar los diversos problemas, tratando cada vez con personas distintas, potenciando en la medida que se pueda la autonomía del joven, minimizando así la dependencia que se crea hacia el técnico.

Sin duda, nuestra propuesta se basa en la utilización de los modelos teóricos expuestos anteriormente, desde una perspectiva abierta y complementaria donde la clave está en el



acompañamiento que podamos realizar al adolescente y joven que le ha tocado pasar un tiempo con nosotros.

En esto coincidimos plenamente con Alonso y Funes (2009), cuando nos apuntan que en el trabajo con adolescentes la manera puede ser más importante que la ayuda prestada. Y como señala los autores los procesos de cambio en adolescentes y en general necesitan ser acompañados, necesitan que se les atienda en clave de acompañamiento.

Se afirma la necesidad de hacer posible que los recursos trabajen en clave de acompañamiento lo que se viene a recalcar es que la efectividad de las acciones sociales, terapéuticas o educativas está asociada a la “compañía”, tomando como referencia lo señalado por Brent Richardson (2001) cuando señala que “*la relación terapéutica empática es un ingrediente esencial para facilitar un cambio positivo en jóvenes antisociales*”, y desde la concreción que el apoyo social que implementamos es el proceso de transmitir varias formas de capital humano, cultural, social y material (Cullen, Wright, Chamlin, 1999), que ello ha de realizarse desde espacios relacionales próximos, afectivos y vinculantes para los adolescentes.

Bibliografía

Alonso; I.; Funes; J. (2009). “El acompañamiento social en los recursos socioeducativos” en *Revista de Educación Social*, nº 42. Barcelona, Fundació Pere Tarrés.

Beck, U. (1998); *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Ed. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Paidós.

De Robertis, C y Pascal, H (1994). *La Intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*. Ed El Ateneo, Buenos Aires.

Freire, P., (2005) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Ed. Siglo XXI.

García, M. y Romero, C. “Trabajo Social y adolescentes en riesgo de exclusión”, presentada en el *XI Congreso Estatal de Trabajo Social*, en Zaragoza los días 6, 7 y 8 de mayo de 2009.

Hamzaoui, M. (1999). *Le travail social territorialisé*. Bélgica. Université Libre de Bruxelles. La versión española es de 2005 titulado: *El trabajo social territorializado. Las transformaciones de la acción pública en la intervención social*, traducida por Josefa Fombuena Valero. Publicada en València por Publicacions de la Universitat de València (PUV) y Nau llibres.

Hernández Aristu (2006). *Trabajo Social en la Postmodernidad*. Zaragoza,, Ed. Certeza.

Martínez Reguera, E. (1999). *Pedagogía para mal educados*. Madrid. Ed. Popular.

Morin, E. (2003). *Educación en la era Planetaria*. Ed. Gedisa.



Pérez Cosín, J. V. (coord.), Gómez, J., Julve, M. (1999). *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. València. Ed. Gules.

Richardson, B (2001) *Working with challenging youth*. Philadelphia: Brunner-Routledge.

Richmond, M.E. (1995). *El Caso Social Individual. Diagnóstico Social (textos seleccionados)*. Madrid. Ed. Talasa.

Uceda, X., Romero, C., Y García, M. “Adicciones de los adolescentes en conflicto con la ley: ¿uso y/o abuso?, ¿programas y recursos?” presentada en el *VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*, en Granada del 9 al 11 de abril de 2008.

Uceda, X., Romero, C. y García, M. “Multidisciplinares e interdisciplinares: ¿Y los/as adolescentes qué?”, en Vargas Vargas, D. (2008) *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre programas de cumplimiento de medidas judiciales para menores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Uceda, X., Romero, C. y García, M. “Interés supremo del menor vs Recursos para aplicación de Medidas Judiciales en Medio Abierto”, en Vargas Vargas, D. (2008) *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre programas de cumplimiento de medidas judiciales para menores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Uceda, X., Romero, C. y García, M. “La importancia del grupo para el solista”, presentada en Vargas Vargas, D. (2008) *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre programas de cumplimiento de medidas judiciales para menores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Uceda, X., Romero, C. y García, M. “De la protección a la judicialización: menor en riesgo versus menor de riesgo” en Vargas Vargas, D. (2008) *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre programas de cumplimiento de medidas judiciales para menores*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Villalba Quesada, C. (2006). “El enfoque de resiliencia en Trabajo Social” en *VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*, Zaragoza, 17-19 de mayo de 2006.

“EL TRABAJO CON FAMILIAS Y MENORES JUDICIALIZADOS CON CONDUCTAS DE MALTRATO FAMILIAR”.

Josefa Sánchez Heras.¹⁴⁰

M^a José Ridaura Costa.¹⁴¹

Cristina Arias Salvador.¹⁴²

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se va a presentar está basada en el trabajo que se desarrolla en el CE “Colonia San Vicente Ferrer”, desde el año 2004, con las familias y los/as chicos/as que se encuentran en el centro cumpliendo una medida judicial por un delito de maltrato familiar, por haber agredido a sus padres física y/o verbalmente. Así, es en este año y como respuesta a las demandas de los propios padres, cuando en la Colonia se crea y comienza a desarrollarse el “*Programa de Intervención con familias y menores con conductas de maltrato*” (Sánchez Heras, J.; Ridaura Costa, M.J.; Arias Salvador, C.; 2009).

La “Colonia San Vicente Ferrer” es un Centro de Reeducción de menores infractores en el que trabajamos con jóvenes y adolescentes, de ambos sexos. Está gestionado desde sus inicios (1922) por la Congregación de Terciarios Capuchinos Amigonianos. El centro está ubicado en el término municipal de Burjassot (Valencia), y alberga 72 plazas para cumplimiento de medidas en régimen cerrado, semiabierto, abierto y convivencia en grupo educativo.

Nuestro trabajo se nutre fundamentalmente de la perspectiva Cognitivo-Conductual. Durante el presente trabajo se expondrá el contenido general del “*Programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres*”, contextualizándolo dentro del marco del Centro de Reforma Colonia San Vicente Ferrer. Se describirán los cinco bloques de intervención de los que consta el programa (Padres individualmente; Hijos individualmente; padres en grupo (Escuela de Padres); Hijos en grupo; Padres más hijos), ubicando cada uno de ellos en las diferentes fases de la intervención (Evaluación, Hipótesis; Intervención y Seguimiento), y concretando los objetivos de cada bloque y la metodología utilizada. También se destacarán los resultados obtenidos tras la evaluación del programa.

¹⁴⁰ Psicóloga. Centro Educativo “Colonia San Vicente Ferrer”. Consellería de Justicia y AA.PP.

¹⁴¹ Psicóloga. Centro Educativo “Colonia San Vicente Ferrer”. Consellería de Justicia y AA.PP.

¹⁴² Pedagoga. Centro Educativo “Colonia San Vicente Ferrer”. Consellería de Justicia y AA.PP.



POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE EL PROGRAMA

“El Programa de Intervención con familias y menores con conductas de maltrato”, va dirigido a las familias y a chicos y chicas, de entre 14 y 18 años que se encuentren en la Colonia cumpliendo una Medida Judicial, de forma cautelar (pendiente de juicio) o firme (juzgado y condenado), por un delito de maltrato familiar. Por haber ejercido conductas violentas, verbales, físicas o contra objetos, en el domicilio familiar.

Destacar que esta tipología de delito ha cambiado significativamente el perfil de los/as chicos/as con los que nos encontrábamos en el ámbito de Justicia Juvenil, hasta el año 2004. Hasta este momento trabajábamos con chicos y chicas que provenían de ambientes con escasos recursos económicos, sociales y familiares, de barrios deprimidos, con antecedentes familiares de prisión y drogas, con amplio historial delictivo y a nivel académico, con un nivel curricular muy bajo, siendo muchos/as de ellos/as analfabetos/as. Sin embargo, los chicos y chicas que agreden a sus padres son de familias de un nivel cultural y económico medio, incluso medio-alto y en general poseen un nivel académico bastante adecuado a su edad. Asimismo, en la mayoría de los casos no tiene más historial delictivo que el delito por el que han ingresado en el centro, aunque en algunos casos ya están realizando algunas conductas predelictivas o incluso tiene algún juicio pendiente por delitos comunes.

INICIO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Siempre ha existido la violencia y agresividad en el seno familiar. Sin embargo, en los últimos años, en España, cada día oímos más hablar de un tipo. La agresividad y violencia ejercida de los/as hijos/as hacia sus padres.

No podemos afirmar que este tipo de violencia haya aumentado en número de casos. Sin embargo sí podemos decir que, en los últimos años, el número de denuncias presentadas por agresiones de hijos/as hacia algún miembro familiar ha aumentado significativamente, año tras año.

Los datos estadísticos, como lo contempla la Memoria General de la Fiscalía de 2009, revelan un importante incremento de la violencia ejercida por los/as hijos/as adolescentes sobre sus progenitores. Durante el año 2004, la Fiscalía de Menores de Valencia inició 259 diligencias preliminares por violencia doméstica de género, mientras que en el año 2008 fueron 537.

Como consecuencia, el número de menores que ingresan en Centros de Reeduación de Menores por maltrato familiar, también ha aumentado considerablemente. Concretamente, en el Centro Educativo Colonia San Vicente Ferrer, en el año 2004



ingresaron ocho menores por este motivo, siendo los ingresos de los años posteriores los siguientes: 2005-18 chicos; 2006-22; 2007-27; 2008-33 menores y en 2009, hemos tenido 35 ingresos por un delito de maltrato familiar.

Así, nos fuimos encontrando con una nueva realidad. Crecía el número de menores internos en centros de reeducación por haber agredido a sus padres, y también crecían los padres que buscaban ayuda y que necesitaban entender qué estaba pasando en el seno de sus familias. Estos padres se sienten desorientados ante la difícil tarea de educar, y en muchas ocasiones, con sentimientos de culpabilidad por las consecuencias de ello. Es en este contexto donde surge este programa. Con él, intentamos dar respuesta a la demanda que los propios padres nos realizan.

A lo largo de estos años hemos trabajado con más de 130 familias, y basándonos en nuestra experiencia, destacamos dos aspectos fundamentales de la violencia filio-parental. Por un lado que se trata, en la mayoría de los casos, de un problema aprendido y no genético, y por otro, que es un problema que tiene dos direcciones, los padres y los hijos.

Consideramos que los problemas familiares deben conceptualizarse como un problema, cuanto menos, dimensional. Se establecen dinámicas familiares negativas, en las que, tanto en su origen como en su mantenimiento, participan los padres y los/os hijos/as, siendo por tanto ambas partes responsables del proceso y por consiguiente, siendo necesaria su implicación en la intervención para manejar y cambiar conductas inadecuadas que se están retroalimentando mutuamente.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS DEL PORGRAMA

El programa de intervención con familias y menores con conductas de maltrato se desarrolla dentro de un marco mucho más general. En la Colonia San Vicente se trabaja desde una metodología basada en la Pedagogía Amigoniana. En ella se cree en el necesario protagonismo del joven en su proceso de formación. Sólo con su participación y voluntad se puede conseguir un cambio de actitudes y el despertar de otro tipo de valores que promuevan su crecimiento.

Asimismo entiende que el grupo educativo constituye una verdadera unidad social de tratamiento e intervención, formada por educadores y jóvenes con un funcionamiento autónomo y en un ambiente familiar. Así, el trabajo con los 72 chicos, a los que damos atención pedagógica, se realiza en pequeños grupos educativos, de entre 12 y 14 plazas, estructurándose bajo criterios de homogeneidad y complementariedad. En ellos se promueven actuaciones que tienen como punto de partida el medio cultural, los



gustos, aptitudes y posibilidades de sus miembros, dando así respuesta adecuada a sus necesidades e intereses peculiares.

El ambiente educativo es el primer agente resocializador que actúa sobre el menor recién ingresado. La intervención del equipo educativo sobre los jóvenes crea un entorno ordenado y armonioso que posibilita y facilita el desarrollo de toda intervención individualizada.

Dentro de este marco general se desarrolla el programa que estamos tratando, cuyo objetivo general es disminuir hasta llegar a extinguir los comportamientos agresivos y violentos de los hijos hacia sus padres, mejorando la relación entre ellos.

Para alcanzar dicho objetivo, se trabajaba a través de cinco bloques de intervención (Padres individualmente; Hijos individualmente; padres en grupo (Escuela de Padres); Hijos en grupo; Padres más hijos), que se desarrollan en cuatro fases ((Evaluación, Hipótesis; Intervención y Seguimiento)

En la *Fase de Evaluación*, se recoge información, tanto de padres como de hijos para poder entender el problema, identificando la conducta problema, viendo que variables pueden predecirla y que consecuencias la controlan (Pastor y Sevillá, 1990).

En esta fase trabajamos con dos de los bloques de intervención: Padres individualmente e hijos individualmente.

En la *Fase de Hipótesis* se explica el origen y mantenimiento del problema, tanto a los padres de forma individualizada como en el grupo de padres de una forma más general. Se explica cuál es el problema de su hijo, por qué aparece y qué variables hacen que dicho problema se mantenga a lo largo del tiempo.

En esta fase trabajamos con dos bloques de intervención: Padres individualmente y padres en grupo (“Escuela de Padres”).

En la *Fase de intervención*, se enseñan, tanto a los padres como a los chicos, aquellas técnicas, estrategias y habilidades que les ayuden a resolver el problema. Por otro lado, se ensaya y se pone en práctica todo lo aprendido.

En esta fase trabajamos simultáneamente en los cinco bloques de intervención cuyos objetivos específicos son los siguientes:



BLOQUE-I. PADRES EN INDIVIDUAL

OBJETIVOS:

- Evaluar el problema funcionalmente.
- Entender claramente por qué se mantiene el problema de conducta de su hijo.
- Cambiar las ideas irracionales.
- Aprender a reforzar positivamente.
- Revisar los fines de semana.
- Trabajar las tareas y los contenidos del grupo.

BLOQUE-II. ADOLESCENTES EN INDIVIDUAL

OBJETIVOS:

- Asumir su parte de responsabilidad en el problema.
- Aprender a resolver problemas.
- Cumplir con las normas de convivencia familiar.
- Controlar su agresividad.

BLOQUE-III. PADRES EN GRUPO (“Escuela de Padres”)

El objetivo general de este bloque es dotar a los padres de estrategias y habilidades para mejorar sus pautas de crianza y la relación con sus hijos/as.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender qué es un problema de conducta.
- Comprender por qué se inicia y qué hace que se mantenga un problema de conducta.
- Conocer las características típicas de un adolescente.
- Conocer estrategias para aumentar y disminuir conductas.
- Entender qué significa “educar”.
- Aprender a poner normas y a supervisarlas de manera adecuada.
- Aprender a realizar y recibir críticas honestas.



Aprender a pedir las cosas, diferenciando entre pedir-exigir.

Aprender a decir NO.

Aprender a reforzar positivamente.

BLOQUE-IV. ADOLESCENTES EN GRUPO

OBJETIVOS

Conocer el significado de Habilidades Sociales

Diferenciar entre estilo de comportamiento agresivo, pasivo y asertivo, remarcando las ventajas del estilo asertivo.

Aprender a realizar peticiones de forma asertiva

Aprender a aceptar el NO

Aprender a rechazar peticiones de forma asertiva (Decir NO)

Aprender a expresar críticas asertivamente

Aprender a afrontar (rechazar o aceptar) críticas asertivamente

Aprender a hacer y recibir cumplidos.

BLOQUE-V. PADRES E HIJOS/AS

OBJETIVOS:

Mejorar la relación entre padres e hijos/as.

Mejorar la comunicación entre los padres y los/as hijos/as.

Poner en práctica las técnicas para aumentar y disminuir comportamientos.

Preparar el reencuentro y las salidas.

Realizar contratos conductuales y revisarlos periódicamente.

Afrontar el conflicto.

En la *Fase de Seguimiento*, se van observando los resultados a corto plazo, mediante la evaluación progresiva de la estancia de fin de semana por ambas partes (padres e hijos). Si existe una buena evolución de la intervención se desarrollarán sesiones puntuales de seguimiento, manteniendo el contacto telefónico por parte del equipo educativo del joven con su familia. En caso que la relación no mejore las expectativas previstas, se mantendrán tanto a la familia como al chico, los niveles de exigencia iniciales. Previo a la



finalización de la medida de internamiento del chico, será condición *sine qua non*, una sesión de coordinación con el equipo de medidas judiciales y/o con los equipos que integran los servicios sociales comunitarios o aquellos especializados de atención a la familia e infancia con el objeto de dar a conocer el recurso a la familia, el joven y asimismo transferir la intervención llevada a cabo, los objetivos trabajados y la evaluación de los mismos a los profesionales que deberán implementar el trabajo realizado a modo de continuum.

En esta fase trabajamos con los padres y los hijos, en el centro durante el periodo de internamiento, en sesiones individuales y conjuntas. Objetivo de esta fase es también observar los resultados durante el cumplimiento de la libertad vigilada, incluso una vez acabada la misma.

MARCO TEÓRICO EN EL QUE SE SUSTENTA EL PROGRAMA

El programa de intervención está diseñado basándonos en el modelo teórico cognitivo-conductual. Modelo que mejor explica y predice la conducta humana y que está avalado por numerosos estudios científicos.

El ser humano nace muy indefenso pero con una enorme capacidad de aprendizaje. Desde el nacimiento, excepto algunos reflejos, aprendemos absolutamente todo. Y en este proceso, realizamos buenos y malos aprendizajes. Es decir, aprendemos comportamientos que nos van a ayudar a ser más felices y otros que complicarán esta tarea. Así desde este modelo se entiende que todos los comportamientos se pueden modificar, mejorando la calidad de vida de las personas.

Un determinado comportamiento se puede aprender de diferentes maneras (origen). Existen varias formas de aprendizaje: por asociación, imitación, refuerzo positivo o refuerzo negativo.

Por otro lado, las conductas tienen tres niveles de respuesta que se encuentran interrelacionados. Así, hablaremos de Respuesta Cognitiva –pensamientos, imágenes y recuerdos-, Respuesta Fisiológica, -sensaciones físicas que dependen del sistema nervioso autónomo-, y Respuesta Motora –aquellos comportamientos que realiza la persona para modificar su medio-. Ante cualquier situación, la persona piensa algo determinado y en función de estos pensamientos, tiene una serie de sensaciones físicas y emociones y realiza una conducta para conseguir una consecuencia determinada. Por ejemplo: para una persona que le da miedo hablar en público, la situación sería presentar un trabajo. Pensaría que lo va a hacer fatal, que se quedará sin voz, que hará el ridículo,



etc. y sentirá tensión en los músculos, calor, taquicardia, nerviosismo. Por último, ante estos pensamientos y emociones probablemente lo que hará será decir que está enferma para no exponer el trabajo.

Dentro de la Psicología cognitivo-conductual, es muy importante el papel de los pensamientos, de cómo las personas interpretamos las situaciones para tomar una u otra decisión y para realizar distintos comportamientos.

Es distinto por lo que empieza un problema a los fenómenos por los que dicho problema se mantiene. Las conductas se mantienen porque la persona obtiene un beneficio al emitir las –refuerzo positivo–, o elimina sensaciones desagradables en su ambiente –refuerzo negativo–. Muchas veces lo que una persona evalúa como positivo a corto plazo, hace que se genere un problema a largo plazo. Volviendo al ejemplo anterior, probablemente a corto plazo el decir que está enferma le traerá un beneficio, no tener que exponerse, no tener que enfrentarse a la situación que tanto miedo, angustia y ansiedad le genera. Sin embargo, a largo plazo la búsqueda de ese beneficio, de ese alivio a corto plazo, será lo que mantenga su problema, ya que, ante la misma situación o situaciones parecidas, tenderá a comportarse de la misma manera, esto es, a evitarla. Así, con cada nueva excusa, la ansiedad será mayor y tendrá más dificultades para superarlo.

En cuanto a las conductas de maltrato en sí, y tal y como se ha comentado anteriormente, las personas nacemos sin experiencia previa y conforme vamos viviendo, aprendemos a comportarnos de una determinada manera, en función de lo que ganemos o perdamos. Los chicos que agreden, física o verbalmente, a sus padres, consiguen sus propósitos, como obtener cosas materiales, librarse de una bronca, hacer lo que quieran o sentirse bien por tener el control de la casa.

Ahora bien, si lo anterior es cierto, también lo es que cuando nacemos podemos hacerlo teniendo un *temperamento fácil* o *difícil*, y esta parte sí que es innata. Cuando hablamos de temperamento nos referimos al carácter, al conjunto de características psicológicas que tiene una persona y que, en parte, determinan su forma de comportarse, y decimos en parte, porque la mayoría de estos chicos, aunque con mucho más trabajo, podrán socializarse correctamente. Es aquí donde cobra importancia el papel de los padres y por tanto, la doble dirección del problema.

A los padres nadie les enseña a educar. Muchos se enfrentan a este desafío con voluntad e ilusión, pero no siempre con las ideas claras. Educar es una ardua tarea, que



se complica muchísimo cuando los hijos han nacido con un temperamento difícil. Pero este temperamento está y debe estar mediatizado por los padres, por las pautas de crianza que utilicen.

Los padres que utilizan unas *pautas de crianza adecuadas*, conjugan el afecto, la disciplina y la comunicación, y suponen modelos positivos para sus hijos. Saben poner límites, supervisar que no se rebasen, imponen consecuencias cuando se transgreden y refuerzan cuando se cumplen. Son aquellos que escuchan a sus hijos, que hacen un uso adecuado del “NO” y del “SÍ”, y que no caen en constantes contradicciones.

Si desde pequeños los padres no van moldeando los comportamientos negativos de los niños difíciles, enseñándoles que de esta forma no conseguirán sus objetivos, el niño crecerá y su temperamento difícil y conductas negativas crecerán con él, con la diferencia de que cuando son pequeños, son más o menos controlables, y cuando son adolescentes las conductas negativas son más exageradas y descontroladas, llegando incluso al maltrato.

PROFESIONALES QUE INTERVIENEN

EQUIPO TÉCNICO

Psicólogas y Pedagoga:

Realizan la evaluación de los casos, a través de una entrevista semiestructurada, de test y diferentes registros de observación, tanto con los padres como con los hijos.

Se encargan de realizar el diagnóstico del caso y de llevar a cabo la intervención específica en los cinco bloques de intervención descritos

Realizan los informes (propuesta, seguimiento, finales) para los organismos judiciales competentes

Acompañan a los/as chicos/as a las Comparecencias en los Juzgados de Menores

Se coordinan con el equipo educativo y directivo

Trabajadores Sociales:

Se encargan de cumplimentar el Protocolo de Acogida de cada caso durante los primeros días de internamiento en el centro, obteniendo y ofreciendo información, tanto de los chicos, de las familias de estos, de la instalaciones, del cumplimiento de la medida... etc.

Realizan los informes (propuesta, seguimiento, finales) para los organismos judiciales competentes

Buscan recursos educativos y laborales según las necesidades del menor y establecen itinerarios consensuados coordinadamente con los educadores para posibilitar el acceso estructurado a las



Se coordinan con otras entidades u organismos. Bien para obtener información de intervenciones previas, para realizar seguimientos de casos compartidos, o bien para derivar los casos una vez finalizada la medida judicial de internamiento. Deben establecer una importante conexión en la fase de seguimiento entre el menor, su familia, las instituciones público – comunitarias y ya, en menor relevancia, con el centro de internamiento.

EQUIPO EDUCATIVO, educadores sociales que con su presencia constante, cercana y activa ayudan al normal funcionamiento del grupo educativo, suponiendo modelos positivos de disciplina y afecto, y acompañando a los jóvenes y adolescentes en su proceso madurativo y reeducativo.

En constante coordinación con el equipo técnico, realizan las siguientes tareas, dentro del programa de maltrato:

Seguimiento diario de los casos,

Participación en la elaboración de objetivos del programa individualizado de ejecución (P. I. E),

Participación en la firma de contratos conductuales antes de la salida del fin de semana, con el joven, los padres y el técnico encargado del caso.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Desde nuestra experiencia, los casos que han funcionado mejor son padres que no tiene problemas con el consumo de sustancias toxico-dependientes ni trastornos psiquiátricos, que reconocen su parte de responsabilidad en el problema, entienden que el comportamiento de su hijo/a es aprendido y están dispuestos a trabajar para que ello cambie. Son padres que sienten apego hacia su hijo/a y también lo demuestran.

En los/as hijos/as observamos que es más sencillo si las conductas no han sido demasiado graves. Cuanto menos graves mejor. También es mejor si no tiene dependencia a sustancias, sienten apego hacia sus padres y asumen su parte de responsabilidad, no teniendo un gran resentimiento hacia ellos.

Destacar que el 100% de los casos mejora durante la medida de internamiento. En general los/as hijos/as cumplen con las normas impuestas por los padres durante los fines de semana, manteniendo el respeto a todos los miembros de la unidad familiar, acudiendo a casa en los horarios acordados, colaborando en las tareas domésticas, etc. Trascendido este periodo las familias se enfrentan a la verdadera prueba de fuego, ya que los chicos vuelven a casa y la convivencia no se limita al fin de semana. Por otro lado,



cuando finalizan la medida y ya sin la supervisión del centro, muchos/as de los/as chicos/as salen con la sensación de que podrán tener más libertad en casa y es posible que intenten imponerse de nuevo. Por su parte, los padres se muestran ansiosos ante el nuevo reto que supone tener que afrontar los posibles conflictos solos. En estos casos la respuesta de los padres va a ser fundamental, ya que si siguen poniendo en práctica las habilidades aprendidas en el centro y muestran coherencia, muy probablemente conseguirán salir adelante, aún a pesar de las dificultades.

APLICACIÓN EN OTROS CONTEXTOS

El programa fue diseñado para dar respuesta a la problemática con la que nos encontrábamos en la Colonia, cuando comenzaron a llegar los primeros ingresos de chicos/as por un delito de maltrato familiar. Así el programa se aplica en unas condiciones específicas, al tratarse de un Centro de Reforma. Por tanto, aunque el programa se puede aplicar en otros ámbitos (Servicio Específico de Atención Familiar, Clínica Privada, Gabinetes Psicopedagógicos, Libertad Vigilada...), es fundamental adaptarlo a la idiosincrasia de cada recurso específico.

En los Centros de Reforma, el/la chico/a se encuentra cumpliendo una Medida Judicial de Internamiento y por tanto todo el proceso se desarrolla en un ambiente muy normativo, controlado y predecible. A la hora de aplicar el Programa en otros ámbitos, hemos de tener en cuenta qué variables no controlamos. En muchas ocasiones la adhesión al tratamiento por parte de los/as chicos/as es difícil, y en este sentido, juega un papel muy importante el hecho de que se encuentren internados en un Centro de Reforma y que sean conscientes de que el objetivo de su Medida Judicial es mejorar la relación con sus padres.

Es complicado que en otros campos de intervención se pueda aplicar este programa de forma estricta. Sin embargo, sí que sería positivo y factible mantener las cuatro fases de intervención (evaluación, hipótesis, intervención y seguimiento). En cuanto a los bloques de intervención, valoramos que sí que sería necesario realizar cambios en función de factores como la disponibilidad, el grado de motivación para trabajar, tanto de los padres como de los/as hijos/as, su conciencia sobre el problema, el estado emocional, el nivel de comprensión, etc. En ocasiones será difícil trabajar con lo/as chicos/as, ya que en muchos de los casos, si no se les obliga legalmente, se niegan a acudir a los recursos.

Teniendo en cuenta las dificultades con las que se encuentran otros profesionales, unido al hecho de que hay casos en los que las conductas negativas están instauradas desde



hace mucho tiempo, las relaciones muy deterioradas, y los/as chicos/as ya son mayores. Es importante dedicar esfuerzos a trabajar desde el principio, centrando nuestro objetivo en la prevención, formando a los padres como padres cuando sus hijos/as aún son pequeños/as y formando a los/as chicos/as en valores prosociales. Hay que buscar soluciones antes de que se dé el maltrato, en aras a que la situación sea lo menos traumática para ambas partes y con el objetivos de evitar judicializar todos los casos de violencia intrafamiliar, dejando este menester únicamente para los casos más graves.

Por tanto es importante realizar una detección temprana de los casos y comenzar a trabajar cuando la problemática es incipiente o incluso cuando todavía no se ha dado. En este sentido y bajo nuestro punto de vista, cobra un papel importante el ámbito escolar, desde donde es posible trabajar en la sensibilización, apoyo y asesoramiento a los padres, a través de escuelas de padres, y se puede realizar un trabajo transversal con los/as chicos/as en diferentes áreas como la autoestima, los valores, la empatía, etc.

RESULTADOS

Desde el año 2004 hasta hoy se ha intervenido con más de 130 familias y a través del seguimiento de dichas familias, podemos decir que los resultados del programa son positivos.

Estos resultados están avalados por un estudio en el que se ha investigado longitudinalmente, desde el año 2004 hasta el 2008, la efectividad del programa y las variables relacionadas con el problema y con el pronóstico del mismo (*Sánchez Heras, J., 2008, Tesis Doctoral*). En este estudio se evaluó la mejoría teniendo en cuenta diferentes tratamientos. T1 (intervención específica, pasando por los cinco bloques de intervención del programa), T2 (intervención específica pero sin pasar por todos los bloques de intervención del programa) y NT (ninguna intervención específica, más allá de la que se ofrece educativamente a todos los chicos y chicas que ingresan en la colonia).

Pese a que no se obtienen resultados estadísticamente significativos, respecto a las tres modalidades de tratamiento, lo cierto es que sí aparece en los resultados una tendencia importante en el T1, indicando una mayor mejoría con el tratamiento completo (cinco bloques de intervención). Es importante señalar que la muestra del estudio es pequeña, pudiendo ser esta una de las razones que expliquen la tendencia y no los resultados estadísticamente significativos.

A continuación se describen las variables relacionadas con el buen y mal pronóstico en tres momentos temporales diferentes (*Sánchez Heras, J., 2008, Tesis Doctoral*).



MOMENTO	VARIABLES RELACIONADAS CON LA MEJORÍA	VARIABLES RELACIONADAS CON LA NO MEJORÍA
AL INGRESO	-Familia nuclear	-Familia monoparental padre reconstituida madre -Expulsiones por agredir al profesor -Idealización de valores marginales y machistas
TRAS EL INTERNAMIENT O	-Hacer y recibir crítica de forma asertiva - Rechazar peticiones de manera asertiva -Cumplir las normas en casa -En el hogar las normas están claras - Los padres refuerzan positivamente -Las críticas de los padres son asertivas.	-No asumir la responsabilidad de los hechos -No tolerar la frustración -Padres que no saben decir "NO"
EN LIBERTAD VIGILADA	-Estar trabajando o estudiando -Rechazar peticiones adecuadamente -Tener metas prosociales -Cumplir las normas	-No estar haciendo nada (ni estudiar ni trabajar) -Amigos con comportamientos delictivos -No asumir la responsabilidad de los hechos -Consumo de cannabis y/o cocaína -Problemas de drogas y/o alcohol en la madre -Neurosis madre

BIBLIOGRAFIA CITADA.

Proyecto Educativo Centro de Reeducción "Colonia San Vicente Ferrer". Conselleria de Justicia y AA. PP. Generalitat Valenciana.

Sánchez Heras, J.; Ridaura Costa, M. J.; Arias Salvador, C. "Manual de Intervención con familias y adolescentes con conductas de maltrato". Pendiente de publicación.

"Análisis y puesta en práctica de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres en un Centro de Menores". Tesis Doctoral de Josefa Sánchez Heras, dirigida por M^a Jesús López Latorre. Departamento de Psicología Básica. Universitat de València. 2009.

Vives Aguilera, J. A., "Identidad Amigoniana en Acción". Editorial Funlam, 2003.

L. O. 5/2000, de 12 de Enero, de Responsabilidad Penal de menores.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



“LA INTERVENCIÓN LETRADA EN EL PROCESO DE MENORES”

César Chaves Pedrón¹⁴³

Introducción.

La asistencia letrada en el proceso de menores viene a constituirse en una necesidad, en orden a preservar los derechos fundamentales del joven en el ámbito penal.

Un ámbito tan estigmatizante como el proceso penal, con la consecuencia de establecer medidas, en muchos casos privativos de libertad y estacionarios, requiere una garantía de protección de derechos del menor en conflicto con la ley. La función primordial del abogado es velar para que se cumplan todos y cada uno de los derechos de los menores inmersos en el proceso penal.

Las distintas fases en las que interviene el letrado del menor van a ser expuestas de forma resumida, y destacando los aspectos más importantes. El protagonismo del letrado cobra importancia desde el momento de la detención hasta el momento de la ejecución de sentencia, pasando por las diversas fases que vienen reguladas en la LORPM.

Resulta necesario poner de relieve los aspectos negativos que puedan perjudicar la defensa del menor, puesto que nos encontramos en una disciplina sancionadora penalmente, con las consecuencias, en muchos casos perjudiciales, que acarrearán a los jóvenes en conflicto con la ley penal.

También resulta imprescindible hacer hincapié en las mejores vías que tiene a su alcance el letrado del menor, para poder conseguir una mayor defensa de los intereses del joven que se ve envuelto en un proceso penal con muchos aspectos cuestionables.

Asistencia letrada en la fase de detención.

En el momento de la detención y estancia en dependencias policiales, el menor debe ser atendido por letrado, ya sea particular o de oficio.

La actuación letrada en esta fase es importante, pues, debe estar presente en toda declaración que realice el menor (art. 17.2 LORPM). Se puede llevar a cabo con previa entrevista reservada con él, pero eso sí sin tener acceso a las diligencias policiales que se hayan practicado en el asunto que ha dado origen a la detención en la que se encuentra el joven.

¹⁴³ Abogado. Profesor Asociado Derecho Penal. Universitat de València. Cesar.Chaves@uv.es



La actuación letrada se dificulta enormemente por la mencionada imposibilidad de acceder a las diligencias policiales; aunque se haya informado al menor, también en presencia de su letrado, del motivo de la detención, no es suficiente para poder realizar la declaración de éste con todas las garantías que derivan del derecho de defensa.

Además, existe una realidad indubitable para el que conozca la práctica habitual del procedimiento de menores, y es que si se trata de letrados del turno de oficio, el que le asista en dependencias policiales, aunque el menor declare, no será el que tenga asignado el asunto hasta el final, sino que se designará a quien le asista en Fiscalía, y si no se le toma declaración allí, se designará por el propio Colegio de Abogados que proceda.

La consecuencia lógica de la situación expuesta hace fácil la comprensión de la respuesta habitual en la práctica que es recomendarle al menor que no declare en dependencias policiales.

Asistencia en la fase de instrucción.

Trataremos de analizar ahora las distintas fases que se producen a lo largo de la instrucción, así como las posibilidades de actuación del letrado y los problemas prácticos que se producen.

Exploración en Fiscalía.

La asistencia letrada se produce, sin ningún género de dudas, en la exploración que el menor efectúa en Fiscalía de Menores. En ese momento el letrado sí tiene acceso al expediente y también a una entrevista reservada con el menor. Por tanto, aquí sí se ven satisfechos plenamente los derechos derivados de la tutela de la defensa.

Una vez realizada la exploración (declaración) del menor, se siguen los trámites de instrucción, tal y como se va a exponer a continuación.

Fase probatoria.

La práctica de pruebas se lleva a cabo en los mismos términos que sucede en el proceso penal de adultos. Se puede proponer prueba por la defensa del menor, por la acusación particular si la hubiere, y por el Ministerio Fiscal practicarla de oficio. Nótese que en el proceso penal del menor la instrucción la realiza el Fiscal de Menores, simplemente se acudirá al Juez de Menores en fase de instrucción para dictar autos (medida cautelar, incoación del expediente, restricción de derechos fundamentales, etc.). Por tanto, la



petición de pruebas de las partes debe ser dirigida al Ministerio Fiscal. Éste tiene la facultad de admitirlas y practicarlas o de denegarlas.

Llegados a este punto nos encontramos con un problema procesal que conviene ponerlo de relieve. Como se ha comentado anteriormente la decisión sobre la admisión de pruebas compete al Fiscal de menores. Para su decisión, incluso cuando ésta es denegatoria, se dicta lo que se llama el Decreto del Fiscal, es decir, una resolución que no es recurrible. Esta situación perjudica al menor respecto del proceso penal de adultos, pues en éste cualquier decisión del Juez Instructor sobre las pruebas es recurrible en Reforma y después Apelación. En estas situaciones resulta claramente perjudicado el menor, a pesar de la STC 61/1998 de 17 de marzo en la que se establece que en situaciones procesales comparables no puede resultar perjudicado el menor respecto de los adultos. Tal pronunciamiento constitucional no se respeta en la práctica por los motivos apuntados.

Es cierto que el Juez de Menores actúa como garante de libertades y derechos del menor¹⁴⁴, pero sólo recurriríamos a él en el escrito de alegaciones de la defensa, pero no anteriormente para una cuestión como ésta.

Huelga decir que cualquier práctica probatoria se debe notificar al letrado defensor para que intervenga en la misma, y así se garantice el derecho de defensa.

En esta fase es cuando se aporta al expediente el informe del Equipo Técnico adscrito a la Fiscalía de Menores, en orden a establecer la situación personal y familiar del menor y a proponer la medida más adecuada para éste¹⁴⁵. Si la parte no está de acuerdo sólo le queda aportar otra pericial en ese sentido, pero ya a su costa. Sin ánimo de cuestionar el loable trabajo de los Equipos Técnicos, queda decir que si no estamos de acuerdo con las valoraciones efectuadas nos queda muy poco margen de actuación en defensa de nuestro representado.

Por último queda reseñar la posibilidad de mediación y conciliación prevista en el art. 19 de la LORPM. Esta es una facultad de remisión por parte del Fiscal, por tanto el letrado sólo puede proponerlo pero sin más capacidad de recurso en caso de negativa. Pensemos en la importancia de este servicio, sobre todo si se consigue que el menor se

¹⁴⁴ Más ampliamente, véase, Ornos Fernández, M^a Rosario: "El Juez de Menores en la fase de instrucción del proceso penal de menores. Relaciones Fiscalía-Juzgado" en *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales*. AA. VV. Cuadernos de Derecho Judicial III-2001, Madrid 2001, p. 197.

¹⁴⁵ Véase González Cano, M^a Isabel. *Comentarios a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*, AA. VV., Sevilla 2002, p. 199.



responsabilice de su infracción y así no pase por el difícil trance del proceso penal¹⁴⁶. Esta solución tan importante para el menor y para la víctima, pues a ésta última se le repara económica y moralmente¹⁴⁷, no se utiliza con la habitualidad y frecuencia deseable.

Fase de audiencia.

Una vez concluida la instrucción se abre la fase de audiencia en la que las acusaciones (Ministerio Fiscal y acusación particular si la hubiere) hacen sus escritos de alegaciones pidiendo el sobreseimiento o acusando y solicitando la Audiencia (juicio).

Cuando se le da traslado al letrado del menor, éste puede aceptar los hechos y la medida, con lo cual sólo se tiene que hacer una comparecencia ante el Juez de Menores para que el menor confirme su aceptación (art. 32 LORPM).

Por otro lado, se puede oponer a los hechos y a las medidas propuestas con lo cual se celebrará juicio o la llamada Audiencia.

El día de la Audiencia o juicio se puede llegar a una conformidad (art. 36 LORPM), o celebrar el juicio.

La sentencia que recaiga es recurrible en apelación ante la Audiencia Provincial competente.

Ejecución de sentencia.

En la fase de ejecución de sentencia, el letrado es informado del contenido de la ejecución de la medida que se le hay impuesto al menor, a través del Plan Integral de Ejecución (PIE). Este contenido es un traslado que convierte al letrado del menor en un convidado de piedra. Sí, es cierto que en caso de desacuerdo podría acudir al Juez de Menores que ejecuta la sentencia para que se cambie el contenido de la medida. No obstante, tal posibilidad se antoja inviable en la práctica.

Actualmente se plantea la refundición de medidas que se llevará a cabo en la causa en la que se dictó la primera condena. Pero si no se hace de oficio, por parte del Juzgado o la Fiscalía, es el letrado del menor el que debe solicitar tal refundición.

Una vez se inicia la ejecución, el letrado del menor puede solicitar la suspensión o modificación de la medida por la evolución favorable del menor.

¹⁴⁶ Más ampliamente, Tamarit Sumilla, J. M. "La mediación reparadora en la Ley penal del menor" en *Justicia penal de menores y jóvenes*, AA. VV. Valencia 2002, p. 57.

¹⁴⁷ Véase, Colás Turégano, A. *La responsabilidad penal del menor*, Madrid 2002, p. 90.



Otro de los supuestos en los que interviene el letrado es para los casos de incumplimiento de la medida de libertad vigilada, pues, al ser incumplida por el menor se puede transformar en internamiento. Primero le hacen comparecer al menor ante el Juez de Menores para ser requerido a cumplirla con la advertencia de transformarla en internamiento. Una vez no atendido el requerimiento, se celebra una vista en la que el Fiscal solicita dicha transformación, y después de informar el letrado del menor, el Juez decide sobre ello; habitualmente, por no decir en todos los casos, transformándola en el aludido internamiento.

Conclusiones.

La intervención del letrado en el proceso penal del menor está para garantizar el derecho de defensa de éste, y así preservarse el respeto a los principios constitucionales que rigen un proceso penal.

La actuación letrada en algunos casos es casi testimonial y resulta maniatada, todo ello sin que podamos hablar de vulneración de los derechos fundamentales desde una perspectiva formal, pero sí material. No se puede realizar una declaración (en menores exploración) sin tener acceso a las diligencias policiales. ¿Por qué no se regula el acceso a ellas en dependencias policiales? La negativa supone que en la mayoría de los casos, por recomendación letrada, no se declara en dichas dependencias.

La denegación de pruebas debería poder ser recurrida durante la instrucción, y no esperarnos a repetir la práctica de la prueba denegada en el momento del juicio o audiencia una vez la admita el Juez de Menores. Esta situación perjudica a los menores respecto de los adultos.

Existe poco margen de maniobra cuando el letrado del menor no está de acuerdo con el contenido del informe del Equipo Técnico. Debería existir una vía gratuita de un informe redactado por otro órgano.

El letrado del menor no puede hacer nada ante la reticencia del Fiscal de remitir un expediente al servicio de mediación y conciliación. Se debería tener una posibilidad de intervención en tal decisión.

El letrado del menor debería tener una mayor presencia en la redacción del contenido de la medida para su ejecución.



En definitiva, hay momentos en los que un letrado se siente como un convidado de piedra, y esta disfuncionalidad perjudica al menor y hace desvanecer el derecho de defensa.

BIBLIOGRAFÍA

BORJA JIMÉNEZ, E. *Curso de política criminal*, Valencia 2003.

CERVELLÓ DONDERIS, V. *La responsabilidad penal del menor*, Madrid 2002. “Las medidas en el derecho penal de menores” en *Estudios sobre la responsabilidad penal del menor*, Col·lecció “Estudis Jurídics” nº 9, Castellón 2006.

COLÁS TURÉGANO, A. *La responsabilidad penal del menor*, Madrid 2002. “Aspectos penales característicos de la delincuencia juvenil” en *Estudios sobre la responsabilidad penal del menor*, Col·lecció “Estudis Jurídics” nº 9, Castellón 2006.

MARTÍNEZ GARAY, L. “Comentario al reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores” en *Revista General de Derecho Penal* (iustel.com), nº 2, noviembre 2004.

ORNOSA FERNÁNDEZ, M^a R. “El juez de menores en la fase de instrucción del proceso penal de menores. Relaciones fiscalía-juzgados” en *La responsabilidad penal de los menores: aspectos sustantivos y procesales. Cuadernos de Derecho Judicial III-2001*, Madrid 2001.

VÁZQUEZ GONZÁLEZ, C. *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*, Madrid 2003.

VIANA BALLESTER, C. “Comentario al reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores” en *Revista General de Derecho Penal* (iustel.com), nº 2, noviembre 2004.



“PROBLEMÁTICA EN LA APLICACIÓN DE LAS MEDIDAS DE MENORES”

Olga Vilardell Mir¹⁴⁸

La Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad Penal de los Menores establece en su artículo 7 las distintas medidas que pueden ser impuestas a los menores, según la mayor o menor gravedad de las acciones delictivas que lleven a cabo, siendo la más grave la imposición de la medida de internamiento en régimen cerrado y la más leve la amonestación.

De todas las medidas contempladas en la citada Ley las de mayor aplicación práctica son la libertad vigilada, las tareas socio-educativas y la medida de internamiento en régimen semiabierto.

La libertad vigilada viene definida en la Ley en el art. 7-h), estableciendo que en esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, procurado ayudar a aquella a superar los factores que determinaron la infracción cometida.

Las tareas socio-educativas, art. 7-k), consisten en que el menor lleve a cabo a las actividades específicas de contenido educativo que faciliten su reinserción social, dicha medida no podrá ser impuesta sin el consentimiento del menor, siendo siempre actividades no retribuidas.

El internamiento en régimen semiabierto, art. 7-b), supone que las personas sometidas a esta medida residan en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida. La realización de estas actividades fuera del centro quedará condicionada a la evolución de la persona y al cumplimiento de los objetivos previstos en las mismas, pudiendo el Juez de Menores suspenderlas por tiempo determinado, acordando que todas las actividades se lleven a cabo dentro del centro.

Si bien el cumplimiento de la libertad vigilada y las tareas socio-educativas se llevan a cabo conforme establece la Ley Penal del menor, la aplicación del régimen semiabierto,

¹⁴⁸ Abogada especialista en menores. Profesora Asociada de Derecho Penal. Universitat de València.

Olga.Vilardell@uv.es



así como el del abierto, genera en muchas ocasiones un incumplimiento grave en su aplicación, convirtiéndose en la práctica en un auténtico régimen cerrado.

Como se deduce de la lectura del art. 7-b), una de las condiciones que se establecen es que para poder suspender el realizar actividades fuera del centro será necesario que el Juez de Menores apruebe dicha suspensión.

La imposición de una medida de privación de libertad como es la de internamiento en régimen semiabierto debe de revestir las mismas garantías que las penas privativas de libertad de los adultos no debiéndose abusar de dicha medida puesto que en ocasiones podría resultar perjudicial para los menores ya que estas medidas pueden provocar una estigmatización en quien la sufre.

A este hecho se une la circunstancia de que cuando en un procedimiento el menor reconoce los hechos y muestra su conformidad con la medida de internamiento en régimen semiabierto, se encuentra que cuando inicia su cumplimiento dicha medida consiste, realmente, en un régimen cerrado que además según su comportamiento en el centro de internamiento podrá suponer la no realización de tarea alguna fuera del centro, lo que atentaría claramente con lo que la Ley Penal del Menor establece de forma explícita.

Por otro lado, el Real Decreto 1774/2004 de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Este Reglamento, tal como recoge en su exposición de motivos, pretende abordar un desarrollo parcial de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en lo relativo a tres materias concretas: la actuación de la Policía Judicial y del equipo técnico, la ejecución de las medidas cautelares y definitivas y el régimen disciplinario de los centros.

En el Capítulo III se establecen las reglas para la ejecución de las medidas, señalándose en la Sección 1ª, Reglas comunes para la ejecución de las medidas, en el art. 6 los principios inspiradores de la ejecución de las medidas que tendrán que cumplir los profesionales, organismos e instituciones que intervengan en la ejecución de las medidas, destacándose como principios el superior interés del menor de edad sobre cualquier otro interés concurrente, el respeto al libre desarrollo de la personalidad del menor, la información de los derechos que les corresponderán en cada momento y la asistencia necesaria para poder ejercerlos, la aplicación de programas fundamentalmente



educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros, la adecuación de las actuaciones a la edad, la personalidad y las circunstancias personales y sociales de los menores, la prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés del menor, el fomento de la colaboración de los padres, tutores o representantes legales durante la ejecución de las medidas, el carácter preferentemente interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona, la confidencialidad, la reserva oportuna y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores o en la de sus familiar, en las actuaciones que se realicen y la coordinación de actuaciones y la colaboración con los demás organismos de la propia o de diferente Administración, que intervengan con menores y jóvenes, especialmente con los que tengan competencias en materia de educación y sanidad.

En cuanto al inicio de la ejecución el artículo 10 del citado Reglamento en su punto 4º, establece la obligación para el profesional o el centro designado para que en el plazo de 20 días elabore el programa individualizado de ejecución, siempre que la medida sea la de libertad vigilada o una medida de internamiento, pudiendo ampliarse este plazo previa autorización judicial.

El programa individualizado de ejecución de una medida debe ser comunicado al juez competente, que será el que haya acordado la medida, para su aprobación. En el caso de que el juez no lo considerara apropiado habrá que realizar uno nuevo o modificar el establecido hasta la aprobación definitiva del mismo.

Las medidas de internamiento se iniciara su computo desde el día de ingreso o la firmeza de la sentencia si el menor ya estuviera cumpliendo una medida cautelar de internamiento, computándosele el tiempo transcurrido desde el inicio del cumplimiento de la medida cautelar y abonándole el tiempo pasado privado de libertad.

Una vez iniciado el cumplimiento de la medida de internamiento la entidad pública deberá presentar ante el Juez de Menores y el Ministerio Fiscal un informe trimestral sobre el desarrollo del menor y el cumplimiento por parte del mismo del programa individualizado propuesto y aprobado.

El Reglamento que desarrolla en parte la Ley Penal de Menor en el Capítulo III, Sección 3ª, marca las reglas específicas para la ejecución de las medidas privativas de libertad, y en su artículo 25, aborda la medida de internamiento en régimen semiabierto.



El artículo 25 establece en su punto 1 que los menores en régimen semiabierto residirán en el centro, pero realizarán fuera de este alguna o algunas actividades formativas, educativas, laborales y de ocio, establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.

En el punto 2 del mismo artículo se señala que la actividad o actividades que se realicen en el exterior se ajustarán a los horarios y condiciones establecidos en el programa individualizado de la ejecución de la medida.

Lo establecido en este artículo 25 del Reglamento para describir la ejecución de la medida de internamiento de régimen semiabierto coincide con la establecido en la Ley penal del menor, artículo 7, por lo tanto se desprende que la medida debe contener el realizar fuera del centro determinadas actividades.

El problema que surge en su aplicación se produce por la propia posibilidad que permite el Reglamento en el artículo 25 ya que textualmente recoge que el programa podrá establecer un régimen flexible que deje a la entidad pública un margen de decisión para su aplicación concreta, y en su punto 2 cita que en función de la evolución personal del menor, la entidad pública podrá aumentar o disminuir las actividades en el exterior o los horarios, siempre dentro del margen establecido en el propio programa.

Por lo tanto esta flexibilidad permite que lo que en principio es una medida de internamiento en régimen semiabierto, se convierta en la práctica en un verdadero régimen cerrado, ya que en ocasiones no es que se disminuyan las actividades en el exterior sino que no se realiza ninguna actividad fuera del centro donde este internado el menor y aunque este autorizado por el propio Juez de Menores parece más razonable que si el menor no se ajusta al cumplimiento del programa o tiene dificultadas en el centro se produjera un cambio de medida en la que deberían participar tanto el menor como su letrado a fin de que el mismo comprendiera la necesidad del cambio de medida.

Concluyendo cabría afirma que la redacción dada al artículo 7 de la Ley Penal del Menor podría vulnerar el principio de legalidad penal ya que deja en manos del Juez de Menores la posibilidad de cambiar una medida de régimen abierto o semiabierto por otra de régimen cerrado. Resulta una cláusula excesivamente abierta contraviniendo, de nuevo, el principio de legalidad penal el cual exige que las normas penales sean claras, ciertas y estrictas.

BIBLIOGRAFIA

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Real Decreto 1744/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Cervelló Donderís, V.; Colás Turégano, A. La Responsabilidad Penal del Menor de Edad. Práctica Jurídica. Tecnos 2002.



VNIVERSITAT VALÈNCIA



EPILOGO¹⁴⁹

LA EVIDENCIA Y LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA

Agradecimiento a los/as compañeros/as.

Al igual que sucede con los adolescentes cuando cambian sus rutinas de *riesgo controlado* por otras formales menos habituales y con ello más inseguras, hemos de agradecer al extenso número de profesionales que aparecen de una u otra manera en estas páginas su embarco en esta actividad de reflexión, alejada de la intensa práctica que supone el día a día. Somos conscientes del reto que requiere poner negro sobre blanco a las actividades diarias, parar, ordenar las ideas y someter al cuestionamiento la práctica para construir el pensamiento crítico, y proyectar la actividad profesional a los espacios académicos.

Para los profesionales de la acción directa, ello es una nueva exigencia que hay que reconocer y agradecer, pues a veces la intensa práctica repleta de anhelos e ilusiones entronca con otras adversidades que la rutina a penas deja espacio para ello. Teniendo en cuenta los centros de interés profesional, muchas veces enlazados al objetivo de estas páginas, es para nosotros importante reconocer y refrendar éste trabajo complementario, tanto o más importante que el que desarrollamos desde el contexto académico.

Somos parte de ellos: compartir responsabilidades.

Hemos querido presentar a lo largo de esta monografía, la situación actual de las adolescencias desde diferentes puntos de vista ya que históricamente los adolescentes se han convertido en estimable patrón para reflejar la situación anímica y global de cualquier sistema social adulto. Así pues, si cuestionamos a cualquier viandante, ya sea taxista, comerciante o profesor universitario por la salud y exigencias de los adolescentes, nos encontraremos una chirriante respuesta del tipo “*no hay quien les soporte*”, “*son inaguantables*”, “*no entienden nada*”...; si bien esta realidad expresa un criterio objetivo claro, dado que el submundo de los adolescentes es fiel reflejo de los patrones adultos. Así pues... démosle la vuelta a la tortilla pues quizá los que estemos en riesgo de exclusión seamos los adultos y por ende los adolescentes no sean más que

¹⁴⁹ Estas páginas son fruto consensuado de los editores de este texto y pretenden ofrecer un punto de partida para la reflexión, el discurso y el debate en torno a la intervención socioeducativa en adolescencias. Por lo tanto sus autores son: José Vicente Pérez Cosín, José Javier Navarro Pérez y Francesc Xavier Uceda i Maza, todos ellos vinculados a la Universitat de València.



seguidores del paradigma social que habitan. La mota de polvo no siempre está en el ojo ajeno, este símil, es una fiel descripción de ésta óptica. De esta manera tan realista como analítica se desprende el significado de que los criterios de estudio de la adolescencia respondan no tanto a cuestiones de la edad, sino a modelos de imitación y otros clichés procedentes del supuesto universo responsable y maduro que representamos los adultos. Acabar con los tópicos será pues un nuevo objetivo en el diario de campo de los profesionales.

Habitualmente escuchamos en los medios de comunicación en voz de los políticos, un discurso social que acaba construyendo un “*pensamiento único*” y “*fabricando un consenso*” (en palabras de Noam Chomsky) en torno a la cuestión de los adolescentes. Se sostiene un discurso basado en la peligrosidad social de los adolescentes, en su carencia de valores y normas, y en su obstinación por “*amargarnos a los adultos*” sin aparente motivo hasta el punto que la sociedad exige a los poderes públicos una acción contundente. Es necesario deconstruir (deshacer) estos discursos con la acción diaria y con la reflexión. Esta monografía representa, por la aportación de los profesionales, un trabajo de “*deconstrucción*” y apuesta por el reencuentro de un nuevo discurso en clave positiva. Pero también pretende denunciar la situación a partir de la reflexión del ejercicio profesional.

Justicia juvenil, realidad social y políticas públicas.

Consideramos interesante analizar la situación de la justicia juvenil, como elemento válido para definir las prácticas punitivas que las estructuras sociales van descubriendo en el marco de las relaciones globales. El quid de la cuestión girará en torno a socializar las políticas criminales y no tanto a criminalizar las políticas sociales. Unas y otras han de complementarse para no cometer los errores del pasado en tanto que la punición se consideraba una exigencia de la ciudadanía al aparato del Estado y que éste había de articular para mantener el control social y con ello limitar las libertades individuales.

Es sabido que el hecho de formalizar toda norma social bajo el aparato penal, no hace más que teledirigir a la ciudadanía desvirtuando la lógica de la razón y de las relaciones humanas. Es este un momento en el que vivimos una situación de fuerte intervención pública de extensa regulación jurídico penal en materia juvenil, con escasa capacidad de maniobra y un amplio catálogo de medidas a las que responder (en el sentido “*foucoltiano*” de vigilar y castigar). Cuando la actividad jurídico penal subestima la

actividad educativa y socializadora, provocamos que existan determinadas situaciones de riesgo que hacen peligrar los procesos de desarrollo de los adolescentes y que en cierta medida guillotinar sus potencialidades, que pasan a un segundo plano y a proposiciones de largo plazo, difícil de viabilizar. En el horizonte del trabajo con adolescentes siempre habremos de dejar una puerta abierta, una luz que ilumine los procesos de responsabilización y alienación, eliminando encorsetamientos que dificulten el progresivo desarrollo.

Es fundamental poner en cuestión los discursos dominantes de aumento de la criminalidad juvenil, los titulares que insinúan un crecimiento de la agresividad en los delitos (homicidios, muertos,..), de un incremento de la delincuencia juvenil de los menores de catorce años, pues el análisis de las estadísticas lo desmiente, es preciso preguntar ¿a quién puede interesar este discurso?, ¿Para qué disminuir la edad penal?, ¿dónde está el límite?, ¿Es idóneo el escenario penal para dar respuesta al conjunto de las conductas “*presuntamente delictivas*” de los adolescentes?

Los profesionales en sus intervenciones con los adolescentes han de saltar continuamente en la intervención de los problemas estructurales (desempleo, núcleos de pobreza y exclusión social, fracaso escolar, barrios sin equipamientos) a los del mundo de la vida (orientación, relaciones personales, grupos de iguales) es por ello fundamental disponer de flexibilidad en la intervención, de actuación en equipo e interdisciplinar y de políticas y recursos de ocio y tiempo libre, formación e inserción laboral, de intervención familiar, etc. Hemos de reflexionar cuantos adolescentes se inician en la acción delictiva o reinciden porque la sociedad no responde a los problemas estructurales y las instituciones, profesionales y equipos carecen de los recursos idóneos para desarrollar la intervención necesaria.

Burocratización y desánimo.

En la situación actual, la realidad de los servicios públicos de bienestar, cada vez en mayor medida, albergan protocolos, medidas, normativas y controles en los que el usuario adolescente se ve postergado. La burocratización llega hasta límites insospechados. Nuestra acción ya no se dirige al adolescente, a su familia, a la comunidad sino a resolver multitud de expedientes, se confunde el proceso de intervención social con el procedimiento de resolución administrativa, y en ese momento se inserta la “*cosificación*”, es decir, el adolescente es una “*cosa*”, sobre la que dictar una resolución administrativa y no sobre el que plantear una intervención procesal.



Este hecho no se produce por decisión profesional sino por la dinámica de burocratización creciente de las organizaciones e instituciones complejas en las que trabajamos. Aunque este proceso sea real e inapelable, en algunos momentos los profesionales somos cómplices del proceso pues es definitiva lo que se nos pide es responder a procedimientos, es decir a expedientes administrativos, sin contar con los profesionales administrativos necesarios para realizar estas tareas. En ocasiones, olvidamos reivindicar nuestras funciones técnicas de: diagnóstico, planificación, intervención y evaluación, para las que hemos realizado nuestra carrera universitaria. Mayoritariamente el mundo adulto, complejo y burocratizado, favorece que adolescente siga siendo un incomprendido. Normas, compromisos, contratos, obligaciones, exigencias y un sin fin de deberes que acaban por aburrirles.

El escenario que hemos pretendido describir con algunas de las experiencias aquí narradas plasma la autentica realidad de que no todo es tan complejo, abusivo y dificultoso como las instituciones predicán y desean, coercitivamente, hacernos creer. Algunas veces por desmedidos intereses y otras por maquiavélicas estrategias provocan que el profesional desista finalmente en sus intenciones de transformación social. A ciencia cierta, nunca fue sencillo bordear los límites de la dignidad en la intervención social; a fecha de hoy sigue siendo territorio complejo, pero no prohibitivo y he aquí algunas buenas prácticas, para imitar.

La seguridad y sus consecuencias.

El problema de la seguridad. Éste es un importante aspecto que no quisiéramos desaprovechar, para hacer la reflexión pertinente. Es tan nocivo el exceso como el defecto, por ello será tan negativo aproximarse a los adolescentes sin tomar precauciones como acceder a ellos con guantes de látex. Si nos acercamos a sus realidades con un exceso de seguridad correremos el riesgo de no tocarlos. Esto mismo es lo que hace ya unos años que empieza a suceder con la inexistencia del trabajo de calle, esa imprescindible actividad preventiva que propiciaba el autoconocimiento del adolescente en su medio natural por excelencia: la calle. Para los adolescentes, el espacio de seguridad es distinto que para los adultos, configura un espacio de riesgo o de no control. La actividad preventiva en el medio natural: la calle, requiere de procesos metodológicos e instrumentos diferentes de los soportes informáticos y las nuevas tecnologías, que responden a novedosas especializaciones. En la calle el profesional habrá de “*arremangarse*” para no quedarse en una situación de vulnerabilidad profesional.



Hemos cambiado de paradigma de intervención, de la prevención a la “gestión de los riesgos”, es decir, de la interacción social, del conflicto, de la calle y los espacios de los adolescentes donde la prevención permite establecer límites, conectar con sus problemas, conocer a sus iguales, buscar complicidades, intervenir en grupo, acompañarles en sus procesos, respetando su autonomía, al “despacho”, la “entrevista”, la “terapia”, la “intervención individualizada” como respuesta a sus “riesgos”. Nos olvidamos de la prevención como el nivel prioritario de la intervención, sobre todo cuando perseguimos contrarrestar los potenciales riesgos (los suyos y los nuestros), a los que todos estamos sometidos, por las carencias estructurales de la sociedad actual.

Espacios formativos: nuevas propuestas ante nuevas necesidades.

Es cierto que la educación formal acompañada de una formación racional y crítica conseguirá que los adolescentes puedan transformar su realidad. Los valores, unidos a los modelos positivos siguen siendo el mejor de los sistemas para un desarrollo social con garantías. Debemos recuperar el valor de educar.

Dogmatizar es una actitud escasamente recomendable, en ningún área de la socialización ni si quiera de la educación, porque se convierte rotundamente en inaceptable. Sobre todo cuando tratamos de cuestiones educativas -metodológicas, didácticas-, debemos tener en cuenta la inevitable variabilidad de los elementos que entran en juego: adolescentes en pleno proceso de aprendizajes –condicionados por el medio sociocultural en el que viven–, profesionales de distintos niveles de la acción social y educativa, disciplinas, materias o actividades formativas, política educativa cambiante, etc. Al contrario de lo que ocurre en otros sectores del bienestar social, en éste, no es posible plantear directrices precisas: sólo cabe sugerir, proponer u orientar. Sin olvidar, indiscutiblemente, la existencia de ciertos principios fundamentales como son: las metodologías de transmisión del conocimiento o los condicionantes de la evolución psicosocial de los alumnos, principios de los que, en ningún caso, debemos prescindir, los profesionales de la intervención socioeducativa.

Con la argumentación anterior, queremos destacar la importancia de las respuestas participativas, de la fusión del tejido social y de la implicación de otros actores que colaboren en la promoción y desarrollo de los programas ajustados a las necesidades de los adolescentes en situación de riesgo sobre los que la formación especializada y ajustada responde a parámetros que van más allá de lo meramente formal. Reinventar el concepto formativo para hacerlo atractivo y seductor a la necesidad



VNIVERSITAT Ò DE VALÈNCIA

plástica del adolescente, que a su vez demanda la ruptura de los rancios moldes de naturaleza absurda que repiten el discurso sin atender a las nuevas realidades.



¿Quiénes son los editores de este libro?

José Vicente Pérez Cosín, Doctor en Sociología, Diplomado en Gestión y Promoción del Desarrollo Local, Master en Gestión de Servicios Sociales y Diplomado en Trabajo social (Col 331), todas estas titulaciones por la Universitat de València y, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Es funcionario docente en la categoría de Profesor Titular de Escuela Universitaria, Habilitado Nacional por el Consejo de Coordinación Universitaria y titular de la plaza nº 5329 de la Universitat de València adscrita al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Su experiencia docente es de 15 años en la formación universitaria de trabajadores sociales (diploma oficial y diplomas de especialización propios); 10 años en la formación de universitarios en títulos propios en desarrollo local; 3 años en Master Oficial en desarrollo Local, Atención socio-sanitaria a la dependencia y Bienestar Social. Ha realizado una estancia investigadora en l'Ecole Supérieur de Travail Social de Paris y otra en la Universidad Pública de Navarra.

Su experiencia investigadora se eleva a más de 20 años en proyectos de investigación social vinculados al ámbito local sobre problemas sociales emergentes (infancia, familia, discapacidad, salud mental, sida, gestión de servicios sociales, etc....) y 7 años de experiencia investigadora posdoctoral (investigador principal) en proyectos competitivos (europeos, nacionales y autonómicos) y en contratos con las Administraciones Públicas, en la líneas siguientes: *Estructura de las Administraciones Públicas: políticas públicas, Planificación estratégica y gestión de los gobiernos locales, Desarrollo Local: políticas y estrategias, Cambios demográficos: flujos migratorios y capital humano, Estado del Bienestar: Sistema de Autonomía Personal y Dependencia, Intervención socioeducativa: participación social, Procesos de concertación: dinamización social, Intervención comunitaria ante la nueva vulnerabilidad y contra la exclusión social y Procesos de inclusión y desarrollo personal*. Dirige actualmente dos tesis doctorales (ambas en fase de redacción final) en el programa de Desarrollo Local y Territorio del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local. La primera sobre "Adolescentes en conflicto con la ley. Perfiles, trayectorias y escenarios" (Francesc Xavier Uceda i Maza) y la segunda sobre "El autodesarrollo comunitario plataforma científica para potenciar la cohesión social en territorios excluidos. El caso concreto del barrio de la Coma" (Ángel Joel Méndez López).

Investigador vinculado al Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local, sede de la Universidad de Valencia. Experto acreditado por la ANEP (Agencia Nacional de Evaluación Prospectiva) en Ciencias Sociales (subáreas de evaluación externa, desarrollo local y multidisciplinar). Con evaluación positiva de un tramo (sexenio) de su actividad investigadora reconocida por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Premiado por la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva de la Generalidad Valenciana, con el primer premio de investigación prospectiva 2009.



Su experiencia profesional es de 25 años en intervención social en los tres niveles de la Administración Pública (Estatal, Autonómica y Local) como técnico social y sanitario (salud mental, servicios sociales municipales, familia, infancia y adolescencia, discapacidad, empleo y desarrollo local) con 8 trienios de antigüedad reconocida en las Administraciones Públicas. Con 8 años de experiencia profesional como Agente de Desarrollo Local y funcionario de carrera de la Generalitat Valenciana (desde hace 20 años) en excedencia automática actualmente (Director de Centros de Bienestar Social).

José Javier Navarro Pérez, es diplomado en Trabajo Social y Educación Social, Postgrado Universitario Diplomado en Mediación Familiar y Master en Salud Mental Comunitaria; Rehabilitación Psicosocial y Reinserción Sociolaboral por la Universitat de València. Asimismo, se encuentra finalizando estudios de la Licenciatura en Criminología. Desde el año 2004 ocupa plaza de Profesor Asociado en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universitat de València. Ha impartido docencia en las titulaciones de Trabajo Social, Educación Social y el Master Oficial de Bienestar Social en materias tales como Servicios Sociales, Sistemas de Bienestar Social, Trabajo Social con grupos poblacionales: Menores, Conceptos Aplicados a la Intervención Social e Intervención con Menores y Jóvenes.

Sus líneas de trabajo principales se basan la investigación acción y el abordaje de temáticas relacionadas con la Reinserción en Salud Mental, Adolescencias en conflicto social, Protección del Menor y Justicia / Delincuencia Juvenil. Presenta un discurso de aplicación a la realidad social, basado en la relación socioeducativa, la comunicación y los elementos convivenciales a través del relato y la experiencia práctica.

Ha publicado diferentes artículos en prensa y publicaciones especializadas. Es coautor del libro "Adolescentes en Riesgo: Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa". Editorial CCS, Madrid, 2006. Imparte docencia habitual en diferentes Másteres y Post-grados superiores relacionados con la Intervención y Atención a la infancia, adolescencias y juventud en dificultad social (Universidades de Granada, Ramón Llull, Valladolid, Almería, Zaragoza...) y participaciones en Universidades de verano. Es director del Curso de Especialización Profesional en Intervención Socioeducativa con Adolescentes en Riesgo que imparte en la Universitat de València en su ya 5ª edición. Miembro fundador de la Cátedra Luis Amigó de la Universitat de València por la Promoción de adolescentes y jóvenes con dificultades de integración social.

Ha disfrutado de estancias como investigador y profesor invitado en las universidades de Münster y Hamm (Alemania) –departamento de Trabajo Social y Pedagogía Social respectivamente- y en la FUNLAM -Facultad de Pedagogía Reeducativa- y la Universidad Antioquia de Medellín –Facultad de Ciencias Sociales y Humanas- (Colombia).

Desde el punto de vista técnico – profesional, presenta dilatada experiencia en el campo de la intervención social y educativa con menores y adolescentes desde sus diferentes dimensiones: medio abierto y residencial. Ha desempeñado durante 14 años funciones de educador social en diferentes centros de protección de la red pública autonómica. Asimismo desde 1999 ocupa la plaza de Trabajador Social del Equipo Técnico del Centro de Reeducción de Jóvenes "*Colonia San Vicente Ferrer*", institución reeducativa de



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

referencia dependiente de la Conselleria de Justicia y AA. PP de la Generalitat Valenciana.

Francesc Xavier Uceda i Maza, es diplomado en trabajo social y licenciado en sociología. Diploma de estudios avanzados en Sociología por la Universitat de València. Postgrado oficial en Cooperación Internacional y Desarrollo Local por la Universitat Jaume I de Castelló.

Ha sido responsable de atención primaria de los Servicios Sociales Municipales del Ayuntamiento de Burjassot y profesor de trabajo social y servicios sociales en la Universitat de València y en la Universidad Pública de Navarra en las diplomaturas de trabajo social y en los postgrados oficiales de trabajo social, desarrollo local y cooperación internacional.

Ha realizado estancias de investigación en las Universidades Federales de Paraíba y Maceio (Brasil) en los departamentos de Trabajo Social y Sociología y en los Institutos de Desarrollo Local de las Universidades de València y Jaume I de Castelló. Ha investigado y publicado sobre intervención en trabajo social, servicios sociales, y especialmente de colectivos y grupos vulnerables y/o en procesos de exclusión social. Ha sido coordinador y coautor de diferentes libros entre ellos: "La red pública de Servicios Sociales Municipales en la Comunitat Valenciana" (2007); "¿Existen los jóvenes desfavorecidos?" (2006), así como de artículos de revista, ponencias y comunicaciones.

Actualmente ha finalizado la tesis doctoral titulada "*Adolescentes en conflicto con la ley. Perfiles, trayectorias y escenarios*" cuyos directores son Dr. Josep Vicent Pérez Cosín y Dr. Francesc Hernández i Dobón de la Universitat de València. Desarrolla su actividad investigadora en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local de la Universitat de València.



VNIVERSITAT VALÈNCIA





AJUNTAMENT DE VALENCIA

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA