

Adolescentes en riesgo

Casos prácticos y estrategias
de intervención socioeducativa

Manuel Tarín
José Javier Navarro

Editorial CCS

ADOLESCENTES EN RIESGO

Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa

Colección EDUCAR

Últimos títulos publicados:

- 26.El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria. AA.W.
- 27.La mediación escolar. José Antonio San Martín.
- 28.Evaluación externa del Centro y calidad educativa. J.L.Estefanía / J.López.
- 29.Educación en la no-violencia. J.González / Ma J.Criado.
- 30.Evaluación sin exámenes. Jesús Ma Nieto.
- 31.La animación lectora en el aula. José Quintanal.
- 32.Padres, hijos y amigos. Eugenio González.
- 33.Claves de la orientación profesional. Ma Ángeles Caballero.
- 34.Una antropología educativa fundada en el amor. Javier Barraca.
- 35.El placer de educar. Flora Bresciani.
- 36.Adolescentes en riesgo. Manuel Tarín / José Javier Navarro.
- 37.Cómo evitar o superar el estrés docente. Jesús Ma Nieto.
- 38.Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida. Rafael Sáez.
- 39.El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas. Luis Francisco Ponce de León.
- 40.Adolescentes en conflicto. Juan Bautista de las Heras.

41. Aprendizajes y diversidad educativa. Eugenio González.
42. El grito de los adolescentes. Pedro Ortega.
43. 30 consejos prácticos para educar hoy. Santiago Galve.
44. Eduquemos mejor. José Ma Quintana.
45. Comunicar en la educación. Antonio Arto / María Piccinno / Elisabetta Serra.
46. Las personas introvertidas. José Ma Quintana.
47. Buenas ideas para educar a los hijos. Isabel Agüera.
48. Preadolescentes de hoy buscando su identidad. Manuel Pintor.
49. La práctica de la educación personal. Sebastián Cerro.
50. La escuela del futuro. Ma Amparo Calatayud.
51. Adolescentes. 50 casos problemáticos. Elíseo Nuevo / Diana Sánchez.
52. Padres-educadores. Gloria Martí.
53. Construir personalidades sólidas. Sebastián Cerro / José Manuel Mañú.
54. La escuela vista con humor. Quique.
55. Vosotros, padres, podéis conseguirlo. Bruno Ferrero.
56. Adolescentes de hoy buscando sus valores. Manuel Pintor / Isidro Pecharromán.
57. Aprendizaje Cooperativo. Paloma Gavilán / Ramón Alario.
58. Motivar enseñando. AA.W.

- 59.Relación profesor-alumno. José Antonio San Martín.
- 60.Del sentimiento de inferioridad a la autoestima. José Ma Quintana.
- 61.Las personas emotivas-impulsivas. José Ma Quintana.
- 62.¡Ayuda, soy profesor! Ma José Molina.
- 63.El estrés, ¿descargarlo o prevenirlo? José Ma Quintana.
- 64.Emergencia y urgencia educativa. Eugenio Alburquerque.
- 65.Educación desde el corazón. Ma José Molina.
- 66.Manual para profesores inquietos. Felipe Díaz.

Colección EDUCAR

MANUEL TARÍN / JOSÉ JAVIER NAVARRO

ADOLESCENTES EN RIESGO

Casos prácticos

y estrategias de intervención socioeducativa

EDITORIAL CCS

Para contactar con los autores:

nolotarin@ono.com

jj1975@eresmas.com

Cuarta edición: junio 2012.

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© Manuel Tarín / José Javier Navarro

© 2006. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diagramación editorial: Concepción Hernanz

Portada: Olga R. Gambarte

ISBN (pdf): 978-84-9842-889-6

A los chavales del barrio de La Plata y al Centro Taleia, fueron mi primer e inolvidable amor en esas lindes.

A los alumnos del C.P. Antonio Ferrandis en el barrio de La Coma, los intensos mediodías en su patio me devolvieron la inspiración y las ganas de

escribir.

A Isa, Gema y Hamada, por soportar mi existencia durante estos largos meses.

Nolo

A mis padres, hermana, cuñado y sobrinas por su eterno cariño y a «mi» Marianet por obsequiarme con su dulce compañía diaria.

A todos los adolescentes que me han hecho creer en las posibilidades de la relación educativa.

A mis compañeros de la Colonia San Vicente Ferrer y Centro de Acogida Mislata 1, de los que cada día sigo aprendiendo.

J. J.

Agradecemos la paciente lectura, interesantes sugerencias y sutiles correcciones que realizaron al texto original: Javier Fuset, Manolo Puig, Ascensión González, Miguel Aragón, José Miguel Bello, Adolf Montoliu y Manuel Tarín (padre).

Agradecemos a Esther Escoda que nos animase a escribir, a Segundo García y Elisabeth Marco por su apoyo final.

Agradecemos a Editorial CCS su interés, respeto y confianza total en nuestra propuesta.

Índice

[Presentación](#)

[Introducción](#)

PRIMERA PARTE

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO 1

[ADOLESCENTES](#)

[1. Acotaciones previas](#)

[2. Contrastes y cambios](#)

[2.1. ¿Calidad de vida?](#)

[2.2. Madurez evolutiva](#)

[2.3. Moda, ocio, y consumo](#)

[2.4. Afectividad-Sexualidad](#)

[2.5. Relaciones familiares](#)

CAPÍTULO 2

[LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO](#)

[1. Configuración de la identidad del adolescente en riesgo](#)

[1.1. La familia y la escuela](#)

1.2. La «vidilla» de la calle

2. ¿Dónde surgen las conductas de riesgo?

2.1. «La fiesta»

2.2. El «fumeteo»

2.3. Primeros delitos

2.4. Peleas y agresividad en las relaciones

CASO 1. «El Patas»

CAPÍTULO 3

EL PERFIL DEL ADOLESCENTE «DIFÍCIL»

1. ¿Cómo se comportan?

2. ¿De dónde vienen?

3. ¿Siempre los mismos?

3.1. «Atrapados por su pasado»

CASO 2. «El Perrete»

3.2. «Paralizados por el bienestar»

CASO 3. Iván

CAPÍTULO 4

EL CONTEXTO DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL

1. Tipología de los recursos

[2. Características de los menores](#)

[3. Figuras profesionales](#)

[4. Diferentes ámbitos de intervención](#)

[5. El problema de la «seguridad»](#)

[CASO 4. Jony](#)

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA BÁSICA

CAPÍTULO 5

[REFERENTES METODOLÓGICOS](#)

[1. Punto de partida: las bases ideológicas](#)

[2. Algunos antecedentes de la intervención socioeducativa](#)

[2.1. El Sistema Preventivo de Don Bosco](#)

[2.2. La Pedagogía «Amigoniana»](#)

CAPÍTULO 6

[EL DISEÑO DE LA ACCIÓN](#)

[1. El diagnóstico](#)

[1.1. Descripción de la problemática a la que atender](#)

[1.2. La situación de riesgo](#)

[2. ¿Cómo entendemos la intervención?](#)

3. Ejes de la actuación profesional

CAPÍTULO 7

EL TRABAJO DE CALLE

1. Apagando fuegos

2. ¿Educación de calle?

3. Componentes metodológicos: fases y desarrollo

4. Algunas técnicas

CASO 5. «Tommy»

CAPÍTULO 8

LA ANIMACIÓN DE GRUPOS

1. La dimensión grupal de la intervención

2. Etapas en la dinámica de un grupo

CASO 6. «Tornado»

TERCERA PARTE

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

CAPÍTULO 9

LA RELACIÓN EDUCATIVA

1. Requisitos previos para la relación

2. Construcción de la relación educativa

2.1. El tiempo

2.2. El espacio

2.3. La etapa inicial

2.4. Actitudes del profesional que pueden limitar

2.5. El posicionamiento del profesional

2.5.1. La contención

2.5.2. Elementos que facilitan la relación

2.6. La respuesta del adolescente

3. Dilemas éticos en la relación educativa

4. Configuración de una práctica profesional

5. Otros modos de relación

CASO 7. Vero

CAPÍTULO 10

EL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN

1. Claves para su desarrollo

2. Descripción del proceso de la intervención

2.1. Primeros episodios

2.2. Fase oculta

2.3. La cresta de la ola

2.4. Reconstrucción

CASO 8. Jesi

CAPITULO 11

RIESGOS, VICIOS Y LÍMITES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. La «previa» de la implicación

2. Riesgos de una práctica intensa

2.1. El «agujero»

2.2. La desesperación

2.3. La rabia

3. Vicios de la acción profesional

4. Límites para la intervención

4.1. El «muro»

4.2. Los cambios

4.3. Escaso margen para desarrollar la capacidad de innovación y de investigación

CASO 9. Samir Mohamed

Nota final

Bibliografía citada

Presentación

Sintetizar en unas pocas líneas los «¿por qué y para qué?» del trabajo ante el que se encuentra el lector se nos hace difícil. Son muchos los motivos y diversos los factores que impulsaron esta iniciativa. Las explicaciones al respecto residen en gran medida en la identidad personal de los autores, en nuestras propias biografías; por lo tanto, su comunicación siempre parecerá difusa o incompleta. No por ello eludiremos su expresión, ya que la comprensión de la génesis de este proceso, puede resultar imprescindible para identificar correctamente la finalidad y naturaleza de este libro.

Tras una década de intensa dedicación profesional a los adolescentes en riesgo, surgió en nosotros cierta inquietud, que pronto derivó en acuciante necesidad, por recoger la experiencia vivida hasta el momento. Cambios de empleo, cursos de formación, experiencias de docencia, reconocimiento profesional..., se entremezclaron de forma casi mágica con saturación de trabajo, decepción institucional, limitación de recursos y acentuación del espíritu crítico. Este cúmulo de circunstancias fue evolucionando, y casi sin darnos cuenta se apoderaron de nosotros infinidad de interrogantes sobre las prácticas realizadas durante años de experiencia profesional. Queríamos escribir para nosotros mismos, el cuerpo nos pedía a gritos recoger lo vivido. También nos inquietaba que se reconociese la labor de muchos profesionales con los que compartíamos apuestas e interés por el menor desfavorecido. Por último, nos preocupaba la escasez de referentes para las nuevas generaciones de compañeros de profesión, la distancia que sufrían entre la oferta académica y la práctica real. Progresivamente se fue consolidando la intención de sistematizar y dar forma a todas estas ideas. Sin un patrón definido de elaboración y a trompicones, nos embarcamos en esta aventura de escribir un libro.

Desde el inicio tuvimos claro partir de la experiencia concreta, de nuestro trabajo cotidiano como educadores y trabajadores sociales. Diferentes ámbitos de intervención han marcado y forjado nuestra trayectoria

profesional: Centros de Día (atención socioeducativa, programas de formación e inserción sociolaboral y prevención de drogodependencias), Residencias de protección (menores en situación de guarda o tutela por parte de la Administración pública), Programas de ejecución de medidas judiciales en medio abierto y Centros de reeducación (medidas judiciales de internamiento en sus diferentes regímenes). Espacios de desarrollo profesional, pero sobre todo de encuentro y relación educativa con innumerables adolescentes. Desde ellos y ellas hemos escrito.

No hemos dudado en hacer referencia en los casos prácticos y ejemplos breves, a nuestra realidad territorial. De ello se deduce la utilización de nombres de barrios y poblaciones, vocabulario, expresiones, paisajes urbanos, tipología de recursos, legislación y descripción de problemáticas. Reflejan inevitablemente nuestro pequeño universo de intervención, la ciudad de Valencia (España) y su área metropolitana, con sus redes en otras poblaciones de la Comunidad Autónoma. Consideramos que las aportaciones que surgen de la práctica concreta, adquieren mayor consistencia cuando se consiguen elaborar y estructurar. Convirtiéndose con frecuencia en experiencias extrapolables a otros contextos similares (en este caso entornos urbanos y periferias de las grandes ciudades), que aunque presentan particularidades específicas, suelen coincidir en esencia con el sustrato que acabará guiando la intervención.

En definitiva, todo el libro podría entenderse como la descripción de una experiencia única (lo que hace un determinado profesional de la intervención socioeducativa, en una determinada ciudad de España), pero también como un manual genérico para la intervención con adolescentes en riesgo desde cualquier contexto (fundamentación, metodología y buenas prácticas para incidir sobre este colectivo o problemática específica). Desde esta doble perspectiva hemos intentado construir nuestra aportación; esperamos que sea de agrado y utilidad para el lector.

Introducción

Viernes 23 de octubre de 2004, 18.00 horas en el centro comercial Carrefour de Paterna.

Cuatro adolescentes del vecino barrio de Alborgí, han cruzado la autovía accediendo al centro comercial. Entran alborotando, y se dirigen a la sección de alimentación. Pasan por lo menos un cuarto de hora correteando por los pasillos, cogen de las estanterías y vuelven a dejar por el suelo infinidad de productos. Se gritan entre ellos los precios, también abren y cierran varias veces las neveras de bebidas. El guardia de seguridad les sigue de cerca. Conforme han entrado en el supermercado, ha sido avisado de la presencia de sujetos sospechosos. Los adolescentes le ignoran; y cuando se acerca en exceso, le dedican una burla.

Al final acuden los cuatro a la línea de cajas, discuten por ver quién ha llegado primero; entre insultos se impone la opinión del más fuerte. Mientras, el guardia de seguridad ha avisado a un compañero, y los dos se acercan a custodiar a la inquieta cajera, los adolescentes parecen no inmutarse ante esta maniobra.

El primer adolescente deja su mercancía sobre la cinta transportadora, la mirada inquisidora de los guardias de seguridad no consigue observar ninguna infracción. Ante ellos el adolescente ha dejado un bote de Pepsi, 1 brazo de gitano, 2 pastelitos de chocolate y 1 pequeño paquete de papas. La cajera desconfiada pasa por el escáner los 5 productos, y sorprendida le indica el importe: 1 euro. El adolescente con satisfacción y cierta actitud ostentosa, saca el euro del bolsillo, paga y arrambla con su preciado botín.

Le toca el turno al segundo. Los guardias de seguridad se ponen alerta. El adolescente lleva algo escondido; con una gran sonrisa, de un doble en el jersey saca 1 bote de Kas naranja, 1 especie de gran bollicao y 2 pastelitos de chocolate. La cajera, con cierto escepticismo, vuelve a pasar los productos por el escáner y de nuevo el mismo importe, 1 euro. Con brillo en los ojos, el

adolescente paga y empuja a su compañero que le esperaba impaciente.

Los otros dos van juntos, los vigilantes se vuelven a acercar, la señora que hace cola detrás de ellos se sujeta el bolso con fuerza, otra señora mayor se cambia a otra caja. Ellos, impasibles, dejan en la cinta 1 paquete de Donuts que lleva otro de regalo, 1 pack de 3 zumos con leche y 2 pastelitos de chocolate. La cajera, resignada, coge los productos y de nuevo la cifra mágica: 2 euros. Los adolescentes dan un grito de júbilo, dejan caer los euros sobre la caja y salen corriendo dando voces ante la desesperación del personal de seguridad.

Los clientes de las cajas cercanas que se habían girado dándoles sutilmente la espalda, suspiran: ¡por fin se han ido! Un padre «treintaño» al que su niña grita ¡vamos ya papá!, parece el único espectador que hubiese deseado que durase más la escena.

Con esta imagen comenzamos nuestra reflexión, en ella hemos querido acercarnos a lo que supone la intervención socioeducativa con adolescentes, y hemos pretendido hacerlo a ras de suelo, sin convencionalismos, alejándonos de tópicos y de simples suposiciones. Nos hemos querido apartar de la mirada del guardia de seguridad, de la de la cajera y la señora cliente, y centrarnos en la atención que presta el «papá treintaño». Este personaje es capaz de vislumbrar la grandiosidad del hecho que presencia: el ingenio agudizado por el instinto de supervivencia, la capacidad de sacarle provecho a lo absurdo de «las ofertas del 3x2, del 2x1, del lléveselo hoy y pague mañana», la originalidad y frescura de quien intenta sobrevivir en los márgenes de nuestra sociedad. La mirada de este personaje nos representa a nosotros mismos, aglutina la visión de muchos profesionales de la intervención con adolescentes. Una mirada atenta, original, práctica, sin tremendismos, que no estigmatiza y que se atreve a salir de los márgenes. Que en los contextos cotidianos es capaz de acercarse y comprender la situación del adolescente como paso previo a cualquier intervención.

Nuestra aportación por lo tanto, no se va a centrar en «cómo roban» o «cómo se drogan» los adolescentes, sino en otras muchas cosas que

acontecen en sus vidas; pero sobre todo, en las capacidades del profesional para descubrirlas. Sentimos decepcionar a quien busque morbo, o le seduzcan los tecnicismos: tendría que consultar alguno de los abundantes tratados existentes sobre delincuencia o marginación juvenil.

Pretendemos recoger y argumentar un modelo de intervención posible, palpable en la práctica de muchos profesionales, plasmar por escrito nuestra forma de entender el trabajo con adolescentes. No se trata de un ensayo, ni de una investigación o trabajo de campo, estamos más bien ante una compilación de pequeñas experiencias recogidas durante años de dedicación profesional. Hemos intentado sencilla y llanamente, reflexionar sobre la PRÁCTICA en mayúsculas; y nuestra principal intención es que lo escrito provoque reflexión y debate, que suscite una revisión crítica de la experiencia profesional, de la nuestra propia, evitando demostraciones o alardes de éxito.

Los casos responden a situaciones reales, pero a la vez intentan ser paradigmáticos. Están contruidos a partir de contextos e intervenciones que se repiten con frecuencia en la práctica profesional. En su elaboración hemos escogido el formato de relatos de vida, ya que principalmente buscamos que faciliten la comprensión de las situaciones a las que nos vamos a enfrentar. Los casos no ofrecen recetas para la intervención, muestran una forma de acercarse al menor, de trabajar con él, una mirada cálida sobre lo que denominamos «problemática del menor». únicamente persiguen incitar a la reflexión: cada profesional tendrá que inventar sus propias respuestas y diseñar las intervenciones más adecuadas a cada caso.

Por supuesto, los nombres de todos los personajes que aparecerán a lo largo y ancho de estas páginas («el Patas», Iván, «el Perrete», Jony, «Tornado», Jesi, «Tommy», Samir y Vero) son ficticios y no se corresponden con la realidad. Cualquier parecido con la misma es pura coincidencia.

Primera Parte

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1

ADOLESCENTES

Abordar en este capítulo introductorio la globalidad del tema «adolescentes», nos parece cuanto menos pretencioso; son tantos los estudios al respecto, que cualquier aportación pecaría de incompleta. Preferimos por lo tanto realizar únicamente una aproximación «pseudosociológica», elaborada desde la reflexión de nuestra práctica profesional (por lo tanto sesgada en su origen), pero que consideramos de utilidad para familiarizarnos con los ejes vertebradores y motores de los protagonistas de este libro.

Partiremos de un análisis centrado en la generalización, sin diferenciar inicialmente variables de marginación y exclusión social. Entendemos que este enfoque tiene su utilidad para la comprensión del complejo mundo del adolescente en conflicto. Al fin y al cabo los adolescentes que acaban viviendo en los márgenes de nuestra sociedad no son «bichos raros»; en esencia son como el resto de adolescentes, aunque modulan e integran de forma diferente lo que es propio del momento actual.

1. ACOTACIONES PREVIAS

Si preguntamos a cualquier actor social sobre su visión de los adolescentes de hoy en día, seguramente nos contestará con un rotundo «están fatal», y en muchos casos añadirá la coletilla «han cambiado mucho, no son como los de antes». Este pensamiento retroalimenta continuamente el quehacer profesional y también las relaciones familiares padres-hijos, acentuando esta percepción negativa sobre el estado de salud de una etapa evolutiva convulsa por naturaleza. Y la pregunta que se suele olvidar es: ¿y los adultos, cómo estamos?, porque históricamente los adolescentes se han convertido en inmejorable indicador para reflejar la situación anímica y social de cualquier sociedad adulta. Posiblemente quienes «estemos fatal» seamos los adultos, y por lo tanto los criterios de nuestra evaluación debieran ser diferentes.

Antes de centrar nuestro análisis tendremos en cuenta tres cuestiones

previas:

¿Adolescentes o jóvenes?

El inicio de la adolescencia parece consensuado, y lo determina la pubertad; aunque los cambios físicos no siempre coinciden con los cambios de carácter psicológico o social. Es cierto también que observamos niños y niñas que sin haber alcanzado esta edad desarrollan comportamientos propios de adolescentes; aunque con el prefijo «pre», se encajan fácilmente en cualquier estudio evolutivo.

Más complejo resulta determinar el final de esta etapa adolescente, la consolidación de los cambios físicos tradicionalmente coincidía con la incorporación al empleo, la finalización de los estudios o la independencia de la vida familiar. La juventud era definida como esa nueva etapa previa a la incorporación a la vida adulta. Pero actualmente los procesos formativos se han alargado, la temporalidad y precariedad del mercado laboral dificultan definir claramente el concepto de «incorporación», y la permanencia en el núcleo familiar se prolonga hasta cotas insospechadas. Las fronteras entre adolescencia, juventud y vida adulta, se tornan confusas: podemos detectar comportamientos y modos de vida juveniles en muchas personas de 30 años, y psicología netamente adolescente en otros tantos jóvenes de 20 años. Curiosamente otras variables como el entorno rural o urbano, la capacidad económica o los niveles de formación, que fueron determinantes en otra época para establecer diferencias, no suponen actualmente un criterio suficientemente clarificador.

Desde este punto de partida, y para el caso concreto de nuestro libro, situaremos el inicio de la adolescencia en la transición de la Educación Primaria a la Secundaria (12-13 años), con su punto de eclosión entre los 15 y los 17 años. Lo que no nos atrevemos a establecer es una edad para su finalización, que situaríamos entre los 20 y los 25 años; de lo que se deduce que durante toda la exposición del presente trabajo sólo utilizaremos el término adolescentes. Esta concepción puede parecer exagerada (¿adolescentes a los 21 años?) pero después de darle muchas vueltas

preferimos decantarnos por esta opción, que calibra mejor nuestra posición en la labor socioeducativa. Dejaremos lo de jóvenes para trabajos futuros o para quien tenga claras otro tipo de acotaciones.

¿Hemos visto a los nuevos adolescentes?

La sociología de a pie de calle, la del comentario de las madres en la puerta del colegio, la del olfato del taxista, la tertulia de la radio o el artículo del semanal de la prensa dominical, afirma con contundencia la importancia de los cambios que se han producido durante los últimos 30 años en los adolescentes. Siempre es interesante escuchar ese sentir popular, pero no por ello considerarlo un saber exacto. Coincidimos en la magnitud de los cambios, aunque no tanto en el origen de los mismos. Aun así nos mostramos cautos al analizarlos, porque a nuestro humilde parecer, en España aún no hemos experimentado con fuerza los efectos de estos supuestos cambios, menos aún los ciudadanos que vivimos en «provincias», alejados de las grandes urbes.

Los «nuevos adolescentes» son los hijos de los «nuevos padres», nacidos ya en un «mundo nuevo», sin memoria histórica, mimetizados con las nuevas tecnologías, adaptados a la flexibilidad del mercado laboral, abanderados del ocio y el consumo, nacidos al lado de niños de otros «colores»... Por lo tanto, sólo podemos percibir atisbos de esta nueva realidad, ya que los hijos de inmigrantes de segunda generación y los nietos de abuelos seducidos por el ocio o las nuevas tecnologías, son aún minoritarios en nuestro país. Están todavía entrando en escena, y lo irán haciendo con fuerza a lo largo de los próximos años.

«Cualquier tiempo pasado fue mejor»

El siguiente apunte respecto a los posibles cambios, viene a poner en cuestión nuestra supuesta objetividad para valorarlos, y sobre todo ponderarlos. El etnocentrismo que impregna nuestra vida cotidiana impide observar con claridad el mundo que nos rodea. En esta sociología popular, los cambios se objetivan en base a dos criterios: el grupo o entorno sociorrelacional que

sirve de muestra para la comparación, y el bagaje vital de la persona que valora la evolución. Cabe preguntarse por lo tanto una doble cuestión: ¿son comparables los contextos sociorrelacionales, son extrapolables los nuestros al conjunto de la adolescencia?; y por otro lado, ¿existe objetividad para evaluar percepciones pasadas condicionadas por el momento vital actual? En definitiva: nos vemos obligados a desconfiar de las conjeturas del saber popular, y en consecuencia de las nuestras propias. Las sociedades están en constante evolución, continuamente aparecen elementos nuevos que modifican la vida social, cada momento histórico es diferente; pero la valoración positiva o negativa de los mismos excede prácticamente a las competencias de cualquier saber científico.

Revisemos por tanto esa tendencia instintiva que parece surgir de las entrañas. Lo nuevo, lo que escapa a nuestro control, en definitiva los cambios, nos suelen provocar temor e inseguridad, y con frecuencia reaccionamos a la defensiva, aferrándonos a lo conocido. Ya la lírica española del siglo xv se encargó de acuñar contundentemente esta experiencia: «cualquiera tiempo pasado fue mejor». Deshacerse de esta visión, dotará de mayor calidad a nuestra intervención profesional, aumentando sensiblemente las capacidades empáticas y de comprensión frente al adolescente.

2. CONTRASTES Y CAMBIOS

Intentaremos realizar una rápida incursión por los lindes del panorama actual que de forma compartida construimos adultos y adolescentes. Vamos a atender diferentes dimensiones y parámetros que consideramos de utilidad para comprender mejor la compleja realidad del adolescente. El análisis no puede ser lineal, nunca lo ha sido esta etapa evolutiva. Contrastes, contradicciones y cambios, la conjunción de los mismos es la que nos permite acercarnos al tema con una mínima garantía de entendimiento.

No nos extenderemos en exceso, sólo apuntaremos pequeños «flashes». Ya que la bibliografía de todo tipo y grado de rigurosidad (investigaciones, ensayos, unidades didácticas, libros de bolsillo, guías de autoayuda, novelas,

suplementos dominicales y hasta colecciones en DVD) es casi infinita, y repetir por repetir casi nunca fue provechoso.

2.1. ¿Calidad de vida?

Los parámetros que brevemente analizaremos hablan por sí solos para poner en cuestión el primer objetivo de nuestra modernidad.

Elevado bienestar

Nadie se atreve a negar la generalización durante los últimos 40 años de la mejora en las condiciones de vida de los ciudadanos de nuestro país (que no es lo mismo que la mejora de su calidad de vida), especialmente de los adolescentes. Se tiene de casi todo; y lo que es más importante, a los adolescentes les suele costar muy poco conseguirlo. Sin trabajar, sin estudiar, sin contribuir a las tareas domésticas, se tiene acceso a un elevado número de bienes de consumo. Y no sólo a este tipo de bienes materiales, sino también a otros de carácter superior: la educación, la sanidad, la justicia, que evidentemente son valiosas conquistas sociales, pero que el adolescente ya no percibe como tales. Al adolescente no le falta casi de nada; zapatillas, mochilas, estuches, patines, bicis, motos, móviles, videoconsolas, ordenadores, dinero... La precariedad económica que sigue afectando a determinadas familias, es desfigurada por los adultos para que el adolescente no la descubra: «Este mes tenemos que pedir dinero, pero es porque estamos pagando la tele de 32 pulgadas, no porque seamos pobres». Hoy en día es casi imposible escuchar de un adolescente esa trágica expresión «somos pobres», y hasta se resiste la de «somos currantes».

Fuerte protección

Hoy en día desde que nace un bebé hasta que se convierte en adulto, por regla general suele disfrutar de todo tipo de cuidados y protecciones. Alimentos esterilizados, controles médicos, carritos y sillas de coche con todo tipo de dispositivos de seguridad, abrigos y calefacciones para el invierno y aires acondicionados para la época estival, comidas y meriendas a la carta, una

medicina para cada dolencia, técnicas para que no lloren, dibujos y videojuegos para estimularles, trayectos cortos en coche para no cansarse, teléfonos móviles por si pasa algo, deportes, clases particulares, cumpleaños organizados por empresas, visita al psicólogo si están «raros», alejados del abuelo enfermo para que no sufran al verlo... Nuestros hijos no podrán tener queja, se les ofrece lo mejor, incluso llegamos al extremo de tener pocos hijos para que sea factible mantener estos niveles de protección, para no romper este maravilloso equilibrio. Pero claro, protección no equivale exactamente a atención, de hecho la sobreprotección está reconocida como una forma de atención deficitaria.

Modo de vida de los padres

Observando, aunque sea superficialmente, el modo de vida de los padres y madres de los adolescentes actuales, nos llaman la atención dos variables que destacan por encima de otras: el trabajo y el ocio.

El bienestar antes mencionado requiere aumentar continuamente los niveles de ingresos económicos en los hogares: que padre y madre trabajen ya no es sólo una cuestión de promoción de la mujer o de reparto equitativo de roles en la vida doméstica, sino que llega a convertirse en una necesidad vital para la supervivencia de la familia. Este elemento se cruza y complica con algunas de las características actuales del mercado laboral': flexibilidad, yacimientos de empleo en el sector servicios, movilidad geográfica... lo que se traduce en horarios exigentes, incompatibilidad con la vacaciones escolares..., en definitiva, mayores dificultades para conciliar vida doméstica y ocupación profesional.

La consecuencia de esta situación es evidente, nos encontramos ante hijos de lo extraescolar: abuelos, canguros, guarderías, actividades complementarias, televisión, videoconsolas y ordenadores, se convierten en la compañía más fiel del adolescente. Y ya sabemos lo que dicta el refranero popular: «dime con quién andas y te diré quién eres».

Es aquí donde entra en juego la segunda variable mencionada. Este

obligado exceso de dedicación al trabajo de los padres se traduce en una necesidad de «desconectar» cuando finaliza la jornada laboral. El consumo de ocio parece la recompensa más legítima ante el esfuerzo realizado. Los grandes centros comerciales y de ocio, las ofertas de paquetes vacacionales, restaurantes y cafeterías, gimnasios - o para los más caseros «homes cinema» y sillones relajantes-, llenan de vitalidad una dinámica familiar que pudiera parecer insatisfactoria. La dedicación a los hijos se funde y confunde con el ocio de los padres. Se acabó aquello de ayudar a hacer los deberes, superar el reto de montar un puzzle juntos o atreverse a preparar unas pizzas caseras para cenar. Se sustituye por «vámonos a Mac Donalds, al cine, y ya consultarás las dudas en internet, que estoy cansado...».

2.2. Madurez evolutiva

Si acaso podríamos generalizar que este cúmulo de factores favorece el debilitamiento de los resortes personales para afrontar dificultades, aumentando la fragilidad y vulnerabilidad de los adolescentes actuales. Según las escalas clásicas utilizadas por la psicología para evaluar la madurez de los individuos, estimaríamos a los adolescentes actuales como sujetos escorados hacia la inmadurez. Desde la experiencia vital también así lo constatamos; la identidad se forja a la sombra de estas circunstancias y su efecto es evidente.

Escasa capacidad de esfuerzo

No hay que ser un «lince» para vincular este déficit con las variables anteriores de bienestar y protección. El adolescente actual carece de capacidad para plantearse objetivos a largo plazo, la inmediatez rige su destino, el término sacrificio ha sido borrado para bien y para mal de su diccionario experiencia; Aquello de «lo que no cuesta conseguir, no se valora», se hace evidente en la vida cotidiana del adolescente.

Baja tolerancia a la frustración y al aburrimiento

También vinculada a las variables anteriores, pero incentivada en gran medida por el modo de vida de los padres. El «hijo de lo extraescolar» se

viene abajo cuando desaparece la actividad y el entretenimiento, o cuando las cosas no salen como estaban previstas. Acostumbrado a conseguir lo que quiere, le cuesta aceptar el realismo cotidiano que rompe con su vida de ficción.

Niveles dudosos de autoestima

Más dudas nos ofrece este aspecto: ni la experiencia, ni los estudios consultados nos llegan a aclarar la cuestión, sobre cuál es el estado de salud de la autoestima de los adolescentes. Por un lado, los indicadores anteriores nos acercan a estados carenciales, pero a la vez los nuevos vínculos familiares (los analizaremos más adelante), la espontaneidad en las relaciones, y la apertura en la dimensión afectivo-sexual, siembran nuestras dudas.

2.3. Moda, ocio y consumo

El principal cambio lo encontramos en el mundo de los adultos, no en el de los adolescentes. La influencia de la moda, la búsqueda de diversión, la incontinencia en el consumo, son características propias de este momento evolutivo. Lo que no es propio de la edad adulta es la tendencia a absolutizar el ocio, la permanencia de los modelos estéticos (la preocupación por la imagen y el culto al cuerpo), y la desinhibición en el consumo de bienes materiales.

Haciendo un esfuerzo por analizar las pautas de ocio y consumo de los adolescentes, no encontramos grandes diferencias respecto a las existentes hace 30 años: esta similitud contrasta con los profundos cambios que han afectado a gran parte de la población adulta. Para el adolescente se mantiene el magnetismo por los temas clásicos («sexo, drogas y rock and roll»), cambian los modos de acceso (como más adelante veremos), pero no la esencia. Quién puede negar que «la noche y el botellón» ha seducido a incontables generaciones de jóvenes desde tiempos inmemorables.

En cambio, esta sacralización del ocio propia de la juventud, ha pasado a

ser patrimonio del mundo adulto; esto sí que es novedoso y afecta en gran medida al desarrollo evolutivo del adolescente.

Profundizando en las pautas concretas de los adolescentes, destacamos algunos fenómenos que caracterizarían posibles evoluciones.

Universalización del consumo y de la moda

En este aspecto sí que podemos establecer una diferencia respecto a otros momentos históricos; en la actualidad no hay grandes diferencias entre grupos sociales a este nivel. Las grandes multinacionales de las prendas deportivas y/o de la ropa juvenil, han extendido su reinado por todos los confines del entramado social². Llevar unas «Nike» ya no es patrimonio exclusivo de algunos grupos sociales dominantes, dejó de ser símbolo de una diferencia socioeconómica y se convirtió en una coincidencia de las pautas de consumo. Los adolescentes del barrio «marginal» visten casi igual que los del colegio «de pago», y no sólo eso, sino que juegan a la misma videoconsola y demuestran devoción por el mismo modelo de teléfono móvil. Los efectos de la globalización también pueden observarse a escala microsocial, no sólo planetaria.

Accesibilidad

Música, drogas y sexo son de fácil alcance para el adolescente. La música y el sexo requieren tan sólo un «clic»; las drogas un paso más, pero tan sencillo como acercarse a cualquier discoteca, por muy «light» que sus dueños se empeñen en bautizarla.

Captan nuestra atención las drogas. Ya no hace falta ser un chico malo o atrevido para conseguirlas, están muy cerca y además son discretas, baratas, de fácil consumo. Aquí radica una de las razones del éxito de las pastillas, cuyo consumo proliferó entre los más pequeños. La accesibilidad suele conllevar normalización, y he aquí donde radica el problema para el adolescente: cuando ve normal el consumo y no distingue un modelo diferente en el adolescente consumidor del que no lo es. Surge la confusión,

la diferencia entre comerse una pastilla y beberse un cubata no está clara (y eso es preocupante).

Lo mismo puede ocurrir con las relaciones sexuales: su normalización a edades tempranas o una visión distorsionada, dificulta al adolescente dotar del valor necesario y consciente a esta dimensión de su persona.

Disminución de «topes morales»

La actitud transgresora es propia de la edad, el posicionamiento frente al mundo de los adultos, y la necesidad de reafirmar una identidad aún poco consistente, son sus razones de existir. Eso sí, esa actitud transgresora concretada en cortes de pelo, pendientes o ropas estafalarias, ha encontrado siempre el límite de los adultos, la «represión» de los mismos. Ser transgresor no era fácil en contextos estructurados y mínimamente normalizados, y esta dificultad ayudaba a configurar la identidad. Seguramente el adolescente de hoy en día apenas colisiona con los límites, y no sabe bien dónde están ubicadas las fronteras de lo permitido. Un pendiente en la nariz no es marginal, ni moderno, no responde a estéticas musicales, es una cuestión de gustos, y claro, «sobre gustos no hay nada escrito».

Aumento de tolerancia

Directamente relacionado con el apartado anterior, este aumento de tolerancia se produce tanto en las familias como en las instituciones. A los adolescentes se les permite hacer cosas impensables en otras épocas, no queremos decir que esto sea negativo, podría ser un avance, pero seamos rigurosos en el análisis de los hechos.

Revisaremos a modo de ejemplo la cuestión de los horarios y edades, en las que los adolescentes salen «de fiesta». Salir por la noche es un privilegio del que disfrutan actualmente muchos adolescentes, llegar a casa pasadas las cuatro de la mañana, y hacer lo con 15 años, ¡quién pudiera! Los adolescentes salen a esa edad y a esas horas porque sus padres les dejan, bien sea explícita o implícitamente «tragando» con el «voy a pasar la noche a casa de una

amiga». No hay que ser muy astutos para darse cuenta del engaño, tan sólo recordar cómo actuábamos nosotros a esa edad. Otra cosa es que prefiramos ponernos una venda en los ojos, y no soportar el numerito que nos monte «la ñiña», porque «todas las de su clase salen esa noche».

Otros padres dirán «es que los locales de fiesta abren a esas horas». Abren porque los chavales van, si no pronto modificarían su imagen hacia otro público. Esto no es nuevo: cada uno ha estirado el «chicle» con sus padres todo lo que ha podido y más, porque la noche siempre ha sido muy larga y atractiva, pero la batalla en la familia era difícil y uno tenía que conseguir con mucho sudor que aflojaran.

2.4. Afectividad-Sexualidad

Posiblemente la dimensión menos accesible a la intervención de padres y educadores; podemos distinguir algunas características de interés para nuestro estudio.

Desmitificación de viejos tabúes

La dimensión sexual, que con tanta fuerza emerge en la etapa adolescente, actualmente se ve acompañada de un contexto facilitador para su adecuada integración. Posiblemente los adolescentes actuales no padezcan muchos de los traumas de los que aún se resienten no pocos adultos. Masturbación, virginidad, placer, deseo y fantasías no tienen la carga negativa de otras épocas; la sexualidad se vive y se educa en positivo, y ese hecho constituye un gran avance.

Progresiva naturalización

Hablar de sexo ya no es sólo cachondeo, o cuchicheo, puede ser tema de interés o discusión. Los abrazos, las caricias, no tienen porque ser furtivos, pueden ser entre chicos o chicas, pueden ser de amistad o de amor. La homosexualidad es reconocida por los adolescentes como un hecho. La expresión de la sexualidad se presenta con formatos múltiples. A su vez el

cuidado del cuerpo ya no es cuestión únicamente femenina; los gimnasios, las depilaciones, los tintes, la peluquería, las cremas, los rayos uva..., son por supuesto «unisex».

Uno de los riesgos de esta naturalización es que suponga sobredimensionar la cuestión sexual, desvirtuando la faceta afectiva. Cuestiones relativas al aumento de la promiscuidad o similares, de nuevo pertenecen al mundo de los adultos, y no consideramos que sean específicas de los actuales adolescentes.

Fragilidad afectiva

La mejora en la vivencia de la dimensión sexual no se ha visto acompañada de una satisfacción en el campo afectivo. Las relaciones interpersonales del adolescente se ven condicionadas por el materialismo y la cosificación de las que a veces son objeto. La merma de los resortes personales a los que hacíamos mención en el apartado anterior, acaba limitando su desarrollo afectivo.

Expresión de las emociones

De nuevo observamos contrastes: la espontaneidad característica de esta etapa evolutiva, se consolida como baluarte de las nuevas generaciones. Los adolescentes actuales expresan sus emociones con espontaneidad, y además se sienten orgullosos de hacerlo, lo reconocen como un valor social. Superan con creces las faltas de libertad, los encorsetamientos y recatamientos morales a los que durante muchos años se ha visto sometido el mundo adulto.

Junto a esta facilidad envidiable para expresar sentimientos, encontramos una gran dificultad para ordenar y racionalizar los mismos. Llama poderosamente la atención la escasa capacidad de análisis, de conocimiento personal y de estructuración de las vivencias que se van teniendo. Los procesos de construcción personal subliman el componente emotivo relegando a un segundo plano el racional, y esto supone acarrear con los desajustes que conllevan este tipo de procesos.

2.5. Relaciones familiares

La popular afirmación «la familia está en crisis», habría que transformarla en una interrogación, porque el estado de la cuestión no está nada claro. La institución más valorada por lo jóvenes españoles según muchos estudios sigue siendo la familia.

En crisis pueden situarse determinados valores tradicionales asociados al medio familiar, o ciertos modos de estructura y composición; pero en genérico el adolescente sigue encontrando en la familia, acogida, afecto, comprensión y seguridad.

Describiremos ahora algunos fenómenos que influyen en la organización de este espacio primario de socialización.

Entre la autoridad y la amistad

Seguramente suponga uno de los cambios más importantes en las relaciones paternofiliales de los últimos 40 años. El diálogo, ausente durante décadas en este tipo de relaciones, irrumpió con fuerza como forma de rechazo ante prácticas autoritarias. El modelo democrático transformó la vida social española y la represión experimentada por muchos adultos se intentó enmendar con un modelo familiar menos rígido, más comprensivo y dialogante. Del padre autoritario pasamos en poco tiempo al padre amigo; el «mando y ordeno» se convirtió en el «vamos a hablar». Este proceso de democratización de la vida familiar supuso inicialmente un indicador de progreso y desarrollo, pero progresivamente fue quedando desdibujado en no pocos casos, al desinhibir a los padres de sus responsabilidades coercitivas, delegándolas en instituciones externas. Las relaciones de autoridad y supervisión comprensivas pasan a ser relaciones de igualdad, en las que el adolescente es capaz de manipular, convencer y seducir al adulto para conseguir sus fines. El abuso de diálogo puede ser tan negativo como el abuso de autoridad; ambos excesos merman las posibilidades de crecimiento del adolescente, le provocan confusión y le impiden la asimilación de un modelo de referencia consistente.

Tolerancia mutua

De la tolerancia de los padres respecto a los hijos ya hemos hablado: aceptación de nuevos cánones estéticos, novios y/o novias, pautas de ocio... Mencionamos ahora la misma actitud tolerante de los hijos hacia sus padres. Separaciones, nuevas uniones, pautas de ocio, dedicación al trabajo... La demanda de comprensión y apoyo emocional es mutua, ya no sólo se establece unilateralmente de padres a hijos; de nuevo observamos una modificación de roles.

Un valor común

La siempre compleja relación entre padres e hijos ha descubierto un nuevo punto de encuentro y consenso reparador: el consumo de bienes materiales. La demanda y el debate sobre el producto más adecuado enriquecen la comunicación interfamiliar, existe un motivo para hablar, un punto de coincidencia, un interés común. Televisión, ordenador, DVD, videoconsola, móviles, coches... a todos les interesa: la vida familiar se reactiva entorno a este nuevo eje.

Alargamiento de la juventud

Conlleva un alargamiento de la estancia de los hijos en el domicilio familiar, con la consiguiente modificación de roles que en su seno se produce. Aquello de «cuando te vayas de casa harás lo que te dé la gana», ya no se puede decir a un hijo de 30 años. Esta situación puede modificar sustancialmente las relaciones familiares; la supuesta desesperación de los padres y el hastío de los hijos no suelen ser tales (el joven disfruta de total independencia, sin necesidad de adquirir mayores compromisos). El nido no se queda vacío, y la dependencia recíproca entre padres e hijos aumenta, resultando de interés para ambas partes. ¿Soy padre o compadre?, ¿mamá o compañera de piso?, se preguntan algunos, porque ciertamente las identidades se diluyen. El adolescente percibe ante sí este difuso horizonte y actúa en consecuencia.

2

LA APARICIÓN DE CONDUCTAS DE RIESGO

La etapa adolescente se considera un período crítico en el inicio y afianzamiento de conductas de riesgo. Podemos incluso destacar la presencia de adolescentes que se han adaptado hasta los 11-12 años, y que a la edad de 13-14 empiezan a plantear problemas de conducta. Estos problemas no emergen casualmente, sino que aparecen por una serie de circunstancias psico-socio-familiares y contextuales que afectan directamente a su quehacer cotidiano. Si generalizamos esta consideración, podemos observar que los principales patrones desajustados los encontramos en la familia, en la escuela (colegio-instituto), y en el entorno relaciona) vinculado principalmente al ocio y al consumo. No vamos a hablar de ellos desde ningún enfoque psicológico, sociológico o pedagógico determinado, sino que más bien partiremos del análisis de las experiencias de un buen número de adolescentes que a partir de la práctica profesional hemos conocido.

1. CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE EN RIESGO

Vamos a ofrecer aquí nuestra visión particular (y pretendidamente práctica), de cómo algunos adolescentes comienzan a desarrollar y a consolidar las conductas de riesgo que más tarde les acabarán situando en los márgenes de nuestra sociedad. El adolescente que genera conflicto, el adolescente «difícil», suele ser fruto de una compleja conjunción de factores. Las experiencias que va acumulando el adolescente contribuyen a modelar su identidad. Especialmente en esta etapa evolutiva adquieren relevancia algunos ámbitos que a lo largo de estas páginas intentaremos describir. En el siguiente capítulo ya hablaremos sobre quiénes son en concreto estos adolescentes. También profundizaremos más adelante en nuestra conceptualización sobre la situación de riesgo que caracteriza su cotidiano.

Si tenemos que acercarnos y conocer al adolescente como paso anterior a cada intervención, tenemos que preguntarnos: ¿cómo ha llegado a la situación actual en la que se encuentra?, ¿cuál ha sido su proceso? y ¿cuáles son las causas de sus conductas desadaptadas¹? Si no, es muy posible que nos convirtamos en un elemento más que contribuya a su proceso de exclusión².

En primer lugar nos situaremos en el punto de partida. Nuestra tesis inicial para comprender este proceso sería la siguiente: el adolescente que vive estados carenciales³, y vive por lo tanto una gran insatisfacción, se aproxima a aquellas experiencias que le producen satisfacción, y en base a ellas va configurando su identidad. Consideramos que el entorno relaciona) vinculado al ocio y al consumo, constituye actualmente el principal ámbito de integraciónexclusión del adolescente en conflicto.

Como espacio previo a estudiar este proceso, debemos ubicar el entorno, el contexto en el que se desarrolla y crece el adolescente. Evidentemente vamos a hacer una generalización, que como tal no recoge la totalidad y la complejidad del tema que nos ocupa, pero creemos que sí es representativa de los casos de muchos adolescentes, o por lo menos es ilustrativa para comprender los procesos que sí se repiten con cierta frecuencia.

1.1. La familia y la escuela

Vamos a fijar la atención en algunas fuentes de insatisfacción-satisfacción, y el proceso que esta experiencia va provocando en el adolescente.

La familia

No suele ser fuente de satisfacción para esta población. Es muy habitual que desde pequeño el adolescente haya vivido en casa situaciones de violencia, de precariedad económica, de afecto inestable; hoy bronca desmedida y mañana afecto desmedido también, «te pego, pero te compro una esclava de oro con tu nombre...», con él mismo, y entre los miembros de una familia casi siempre en conflicto. Luego, cuando él se ha hecho mayor y ha empezado a dar problemas en el colegio, con los vecinos, a llegar tarde a casa... todo

empieza a ser «una gran bronca». Los padres intentan corregir lo que ellos mismos han provocado, aparece la frustración y el desbordamiento. La relación entre padre/madre (pocas veces los dos) y el adolescente se va reduciendo a la discusión, al «taladro», y en otros casos a la falta de comunicación. El adolescente se forja una coraza para que no le afecte (porque le afecta mucho, más de lo que creemos) y los padres encuentran enormes dificultades para afrontar el problema, tapándolo o evitándolo con frecuencia. Por lo tanto, el adolescente intentará pasar el menor tiempo en casa, o se refugiará en su habitación, y mantendrá la mínima comunicación con ellos.

El espacio físico de la casa en ocasiones invitará a quedarse en ella (tender a aislarse en su cuarto, cuando disponga de televisión, ordenador, música...). En otros muchos casos las viviendas serán casi siempre pequeñas, en las que es difícil mantener la intimidad, en la que el adolescente tiene que compartir habitación. En la que se oye todo: lo que pasa en tu casa y en la de los vecinos. Casas en las que además suele hacer mucho frío o mucho calor; en definitiva, casas que no invitan a estar, si acaso a dormir un rato.

El entorno académico-educativo

En el ámbito escolar, los maestros detectan paulatinamente características que asociadas a largo plazo pueden desarrollar problemáticas relacionadas con la conducta desviada: conflictos con los compañeros y profesores, desmotivación, absentismo, fracaso escolar prematuro y una ausencia total de normalización normativa a estas edades.

Las carencias familiares enseguida se hacen notar en el colegio. En ocasiones los centros educativos no están preparados para asumirlas. Una mala gestión de las mismas deviene enseguida en problemas de conducta y escaso rendimiento escolar. La situación en estos casos puede explotar (acompañada de conflictos fuertes, expedientes, expulsiones, cambios de Centro...), mantenerse (haciendo equilibrios pero sin avances académicos), o perderse (el menor deja de acudir al Centro educativo y todo el mundo se olvida de esta situación).

A día de hoy, hallamos en nuestro trabajo diario, adolescentes (que a largo plazo rotularemos como «antisociales» o «disociales»⁴) que inician este etiquetaje⁵ en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria.

A menudo, cuando en la Educación Primaria se plantea un problema de desviación conductual, se efectúa un seguimiento coordinado por diferentes instituciones y personas relacionadas con el caso (familia, Servicios Sociales, SPE de zona, maestro de referencia, etc.). Todo ello, unido al mayor control que en la Educación Primaria se ejerce sobre el menor a causa de la edad y la dinámica estructural que conlleva, produce que los casos que se detectan sean menos vulnerables, y se puedan establecer programas de intervención cuyos resultados sean más positivos. Ahora bien, cuando el adolescente tiene una edad que se aproxima a los 14-15 años, todos estos circuitos quedan mucho más limitados a la voluntad del adolescente para modificar su escenario de vida, y a la disposición de medios del Centro educativo para incidir en esta disfunción. La edad del adolescente es un componente importante para el desarrollo de un adecuado planteamiento de intervención, que acoja todos los subsistemas de apoyo y reúna a los agentes sociales anteriormente mencionados.

El inicio de la Educación Secundaria, como segundo elemento en el proceso de socialización, se convierte en eje fundamental y en algunos casos «selectivo». Es la «reválida» de muchos de los adolescentes comúnmente denominados en situación de riesgo. En ese momento aparece lo que nosotros describimos como «primera desmotivación reflexionada», es decir: momento en el que el adolescente se hace consciente de su insatisfacción y modifica su comportamiento.

Si se consolida una vivencia negativa, la experiencia distanciará al adolescente radicalmente de uno de los principales puntos de satisfacción en la etapa evolutiva, constituido por cuatro referentes fundamentales en el desarrollo personal y social: relaciones sociales, utilidad personal, normalización con el entorno y reconocimiento social-familiar⁶.

Como toda esta experiencia genera una gran insatisfacción y sobre todo es

fuente de frustración, «lo que socialmente debe ser y no es», generará un fuerte rechazo, y hará que después de la «explosión inicial» de los conflictos, el adolescente «borre» por una temporada este tema de su vida, ya que él entiende que es la única forma de que no le produzca más frustración.

Resulta interesante tener en cuenta el origen de esta experiencia, ya que nos será de gran utilidad cuando aparezcan en una etapa posterior los «primeros intentos de reconducir»⁷. Por ejemplo, cuando surjan enormes lagunas, rechazos bruscos o escasa tolerancia a la frustración, en los recursos de la educación no formal⁸ (en una Escuela taller, en un Programa de Garantía social, en las clases para sacar el Graduado escolar, etc.).

1.2. La «vidilla» de la calle

Hablar de adolescentes en situación de riesgo, supone ineludiblemente hablar de «vida de calle». Familia y escuela compiten por ganar terreno al magnetismo que representa para los adolescentes este entorno sociorrelacional. Cuanta más fragilidad presente el menor en el ámbito familiar y en los contextos formativos, más impregnará su vida este escenario cotidiano.

La calle es un espacio de contrastes, todo va muy deprisa, de repente aparece un coche robado, unas pastillas que vender, unos móviles para comprar, una pelea... o por el contrario, las horas pasan lentamente «comiendo pipas y fumando porros», con el aburrimiento como única expresión. Cuchicheos y movimientos extraños esconden lo prohibido, pero de pronto, como si de un mágico trofeo se tratase, alguien enseña una navaja o un gramo de «coca», el mundo de los adultos deja de ocultarse y se muestra al alcance de los más pequeños. El adolescente se siente seguro, está en su barrio, con sus iguales, nadie va adentrarse en este territorio, pero a la vez sabe que puede aparecer el peligro en cualquier momento: registros de la policía, ajustes de cuentas, más peleas...

Los profesionales de la acción social hemos construido una especie de imaginario de «la calle», tradicionalmente asociado a los parques, bares y

recreativos de los barrios desfavorecidos de las grandes ciudades. Aquellos lugares en los que se reúnen los grupos de jóvenes de un barrio, en los que se «trapishea» con drogas y todo tipo de artículos robados o de origen inusitado, círculos en los que se sabe todo lo que pasa en la zona, donde todos se conocen. En los que sabemos con certeza que encontraremos a los sujetos de nuestra intervención, en los que la información que se escapa a nuestros informes, suposiciones y valoraciones, circula por doquier. Con el paso de los años hemos aprendido que nos encontramos ante un territorio difuso: «la calle» no sólo son los parques de los barrios, también es «la calle» otros espacios territoriales menos definidos, pero en los que perviven los mismos códigos culturales y comportamentales que en el barrio, y que por lo tanto producen el mismo efecto en la vida del adolescente. Hablamos del parking de la discoteca, del descampado en el que se vende droga, de la puerta del último «ciber» que hayan abierto. Pero también nos referimos a espacios supuestamente menos marginales, como los alrededores del Instituto de Secundaria, la rotonda del centro comercial, incluso el último «chat» que esté de moda en la red.

[Este imaginario de «la calle», del barrio9,](#) mantiene sus principales constantes con el paso del tiempo, a pesar de algunos de los cambios que en los últimos años se están produciendo en los colectivos en situación de riesgo, y que en el próximo capítulo mencionaremos.

A continuación señalamos aquellos aspectos que consideramos más relevantes y con mayor influencia en el proceso evolutivo del adolescente.

El aprendizaje precoz

[Como sugiere Caries Sedó10,](#) nos encontramos ante auténticos «masters» en aprendizajes de calle. Lo que en un entorno reglado puede aprender una persona en referencia al uso de drogas, sexo o dinero, normalmente al incorporarse al mundo adulto, al salir de su núcleo familiar o al frecuentar la noche..., se puede aprender precozmente tan sólo con unas horas de «vida de calle».

En la calle se sobrevive, y la supervivencia conlleva la utilización de técnicas poco convencionales para desenvolverse con comodidad. Todo tipo de engaños, trampas, justificaciones, violencias, seducciones y amenazas, se aprenden con rapidez, convirtiendo a estos adolescentes en «listos» a la hora de enfrentarse a un mundo para ellos hostil. Las drogas ocupan un papel estelar; en la calle se conocen, se prueban, se aprende a comprar-vender, y sobre todo se les otorga normalidad. Lo mismo ocurre con las relaciones sexuales; las inquietudes sexuales del adolescente pronto se hacen realidad si se frecuentan estos entornos, condicionando fuertemente este aspecto del desarrollo evolutivo.

Se aprende a convivir con la ilegalidad, a esquivar a la policía, a despistar a la familia, a intimidar al desconocido. Cuestiones como abrir la puerta de un coche o una casa, forzar «el pitón» de una moto, «hacerse» una cizalla, sustraer discretamente unas zapatillas de un centro comercial, conseguir un teléfono móvil con una nómina «dudosa», «enganchar» la luz de la vivienda, cambiar un billete falso... son operaciones que pronto el adolescente asimila, y le otorgan cierta seguridad frente al entorno, falseando otras carencias que trata de esconder.

El estrés de la calle: las «movidas»

El contacto continuo con la ilegalidad, ya sea objetiva o subjetiva, genera una tensión que se traslada inevitablemente a las relaciones interpersonales. En la calle se vive a la defensiva; según dicen ellos, siempre hay alguien «que nos quiere joder, o que nos va a hacer la pirula». Todos son «colegas», pero siempre hay alguna «movida» que contar, alguien a quien criticar, algún chivo expiatorio. Los problemas familiares, las insatisfacciones afectivas, la violencia doméstica, que inundan estos contextos, no se suelen verbalizar. Su exteriorización se realiza a través de la proyección en infinidad de «movidas» que contar y/o provocar. Esta tensión acumulada, unida a la excitación o irratibilidad que suele producir el consumo reiterado de drogas, provoca cierto «estrés», la sensación de estar «a tope», de tener muchos problemas, de «ir de culo», de estar constantemente «rallao», que tanto nos sorprende a los profesionales cuando observamos la aparente vida rutinaria y pasiva de

muchos de estos grupos de adolescentes.

La identidad'1

El lenguaje y la estética también ocupan un lugar específico, las jergas se transmiten y se reinventan a través de estos canales alejados de instituciones y otros contextos de socialización como la familia o la escuela. Los mimetismos estéticos frecuentes a esta edad en cualquier tipo de contexto, se llevan al extremo en este medio. Sólo observando los cortes de pelo confirmamos esta suposición, encontramos múltiples combinaciones que serán clo nadas por la mayoría de adolescentes de una zona. Las formas estéticas adquieren especial relevancia en la calle; libres de ataduras y mecanismos de control, permiten que el adolescente se sienta a gusto con nuevas formas de mostrar su imagen, sin tener que presentar una individualidad especial.

Destaca el sentimiento de pertenencia al entorno local, por encima de adscripciones a otros grupos sociales como ocurre en otro tipo de contextos. La identidad no la da pertenecer a un equipo de fútbol, una afinidad musical, o simplemente asistir al mismo instituto, sino ser de un barrio determinado. El adolescente encuentra seguridad en esta pertenencia, se reafirma en la misma, él no es de una ciudad determinada, sino que es del barrio de la Malvarrosa, de la Coma, de La Plata, o de Varona¹², la vida en la calle moldea esta percepción, y se constituye en uno de los elementos definitorios de estos adolescentes, y que el profesional, como luego veremos, tendrá que considerar a la hora de intervenir.

Ejemplo: En una pelea a las afueras de un instituto de Secundaria, es fácil escuchar expresiones como esta: «Yo soy de "la Malva" ¿qué pasa .2, donde están esos pijos de mierda, que los voy a reventar», ignorando que el conflicto viene dado por la rivalidad entre adolescentes de clases diferentes, pero sin ninguna vinculación territorial específica.

La adquisición de valores

El adolescente va configurando su percepción del mundo, en gran medida, a partir de los referentes que descubre en «la calle». En este ámbito distinguimos dos dimensiones:

-El «submundo» de los adultos: el adolescente poco a poco se va impregnando de los discursos que imperan en la calle. La cultura del «suceso», la sublimación del «dinero fácil», la apología de lo inmediato, la continua búsqueda de causas externas a los problemas, son entre otros, signos de identidad característicos de la vida que se respira en la calle de estos entornos desfavorecidos. La visión que el adolescente vaya teniendo del colegio, del empleo, de la justicia, de la policía, del ocio, de la asistencia social... estará muy condicionada por estos discursos que sin contrapeso posible le envuelven en «la calle».

-El «perimundo» de los iguales: genera unos códigos propios de comprensión y refuerzo. Aquello que predice fatídicamente el refranero popular «Dios los cría y ellos se juntan», se cumple a la perfección en «la calle». Cualquier adolescente, por extremados que sean sus comportamientos, encontrará el abrigo de algún grupo que comparta o al menos esté próximo a su situación. Este grupo de iguales dotará de normalidad a los desajustes que en la vida social y familiar puedan surgir. Absentismos escolares o laborales, abusos de drogas, pequeños delitos, violencia de género, prácticas sexuales de riesgo... quedarán integrados perfectamente desde esta colectividad.

Ejemplo: Buscando una vez a un menor que se había escapado de un Centro de Protección, logré localizarlo en una casa abandonada en un polígono industrial a las afueras de la ciudad. Mi sorpresa fue que junto a él en aquel inhóspito lugar, había otros cinco menores, todos ellos tutelados por la Administración valenciana, y que también habían abandonado sus Centros. Aunque tenían procedencias muy dispares, presentaban un perfil muy similar; y habían establecido entre ellos códigos de convivencia y relaciones muy intensas en poco tiempo (Diario de un educador social anónimo).

La calle diferencia entre «colegas» y «chivatos, pimpines, flipaos,

pintamonas o pardillos»; situarse en el grupo de los «colegas» se convierte rápidamente en la obsesión de cualquier adolescente que comienza a pisar muchas veces este terreno. Una vez integrado en el grupo, ser gregario es condición necesaria para mantenerse en su seno, aspecto que tiene una gran relevancia para considerar el diseño de los procesos de intervención.

2. ¿DÓNDE SURGEN LAS CONDUCTAS DE RIESGO?

Haremos referencia únicamente a tres ámbitos, que aunque no exclusivos, sí constatamos que se convierten en factores determinantes de la trayectoria de muchos adolescentes.

2.1. «La fiesta»

Este va a ser el primer ámbito en el que el adolescente que vive estados carenciales, seguramente se vaya a sentir realmente bien. Va a descubrir que por fin tiene habilidades para algo, porque sabe desenvolverse en un ambiente «peligroso». Puede destacar porque se atreve a hacer cosas que otros no hacen: bailar, probar drogas, decir cosas a las chicas, pelearse... y todas ellas, cosas no censuradas, sino casi valoradas por la mayoría. Esta vez la mayoría de verdad, ahora sí que hace lo «normal». Además por la noche «todos los gatos son pardos», y él se da cuenta. En el ambiente de fiesta es más aceptado por la gente, ya es menos diferente, conecta con chavales de otros barrios, la gente le va conociendo, va teniendo un nombre que suena en el ambiente, las chicas o los chicos no le rechazan tanto... Se siente bien, y esto es seguramente lo más importante que hasta ahora le ha pasado en su vida.

Cuando «la fiesta» aumenta, él sí que pinta algo con los iguales mayoritarios. Él es un «festerero», aguanta todo el fin de semana, consigue drogas con facilidad, se atreve con ellas, «pílla unos ciegos espectaculares», y esto se valora en ese momento (aunque más tarde no será asO, sólo importa el ahora. Conoce la música, es una música que le va al pelo, básica, instintiva, sin complejidades. La estética le refuerza, no va a discotecas donde le miran

la ropa; unas «Nike», un chándal de marca, una gorra «guapa», y un corte de pelo «cañero» le bastan para ser uno más. Eso sí, casi siempre la misma ropa, pero aquí no se nota, va como todos, en la calle sí que se percibe que no tiene recambio, o que la chaqueta o la zapatilla tienen un agujero. Al día siguiente baja al parque después de dormir la resaca y es reconocido por el gran grupo: «menudo festival ¡eh tronco!, qué ciego ibas, qué caña les metimos a aquellos pavos...».

Pero a los dos días se vuelve a sentir extraño en el grupo, el contenido de las conversaciones, las referencias a la familia, a trabajos, a novias, a cosas que se van a comprar... no se corresponden con su realidad, y busca otra vez satisfacción en otras personas similares a él. Se siente integrado gracias a «la fiesta», pero luego la vida cotidiana le lleva a sentirse nuevamente excluido.

«La fiesta» le fascina cada vez más. Encuentra un «respiro» en una vida de insatisfacciones. Y este hecho produce un efecto «brutal» en el adolescente. Las drogas, nos atrevemos a decir que aparecen en este contexto. No porque las consume y se olvida de sus problemas (en un momento muy posterior sí puede que sea eso), sino porque él es «bueno» en probar y consumir drogas, y por fin siente que es bueno en algo.

Un ejemplo claro lo constituye el consumo de hachís. Él no tiene miedo para «pillar costo», además va a tener facilidad para identificar un tipo u otro, cómo está «cortado», como prepararlo... No tiene reparos en «liar porros» cuando hay gente delante, le gusta prepararlos a los «colegas», lo hace bien, y se siente reconocido. Además fuma cuando otros de su edad aún no se atreven, se siente importante. Eso sí, esa identidad «desviada» la configura en gran medida por medio de otros iguales no «tan desviados».

Nos atreveríamos a afirmar que este adolescente pronto se acerca a las drogas socialmente consideradas «fuertes13» (fumar cocaína en base, fumar «chinos» de heroína) por el camino de «la fiesta». Este adolescente quiere ser el más «festero», y al final del «finde» se van todos, y se quedan los más «cañeros». Luego tienen que bajar el «subidón» de los excesos de «coca y pastillas»; alguno lo hace fumando «chinos», y otros ya están cansados de

[«pastillas de chiquillos», del precio de la «coca», y fuman «base4»](#) (el gran «pelotazo», para unos pocos que van a tope). La «base» está rechazada en su entorno «normalizado», como en su día lo estuvo la heroína, pero no está tan rechazado entre los que se que dan dormidos en los coches el lunes por la mañana después del «festival». Éstos, si no fuman, cuanto menos son ambiguos respecto a su consumo, cruzan un «umbral de desfase» donde ya casi todo está permitido. El contacto con la «base» surge ahí, habiendo estado con sus iguales, aunque en ese momento ya no están, y el joven así lo percibe. Él no va a ser un «yonkie», él es un «festero», de los que más, por eso llega hasta el final, y se «mete más caña» que nadie. Esta semana ahora ya tiene una música que escuchar (y que además va a ser valorada), tiene un tema de conversación, puede preparar la fiesta del siguiente «finde». Tiene un futuro (el próximo «festival»), pero a diferencia de los iguales mayoritarios, él es casi lo único que tiene.

Consideramos que en entornos en los que se da esta interrelación entre grupos diferentes (pero muy vinculados a las mismas pautas de ocio y de consumo), es así como se establece la relación con las drogas. No estaríamos aquí hablando de entornos mucho más marginales y deteriorados, que casi están excluidos de la relación con el ocio/consumo, en los que el acceso a las drogas se produce por el contacto directo con consumidores con fuertes problemas de dependencia, y directamente con otro tipo de drogas (heroína, inhalación de benzol-colas, tranquilizantes en grandes dosis...).

2.2. El «fumeteo»

Tema estrella en casi todas las intervenciones con adolescentes. Que los adolescentes fumen «porros» a todas horas, empieza a ser habitual en contextos normalizados, imaginemos su trascendencia en espacios desprovistos de cualquier estructura normativa.

Actualmente el consumo de hachís acontece casi como un hecho cultural. Mientras no existan indicios de conductas adictivas, podemos analizar su uso como un hábito no integrado adecuadamente, que hay que educar. La rápida generalización de su consumo ha descolocado al adolescente. Para ellos

(como para muchos adultos), «los porros no son droga», no llegan a adquirir esa categoría, el objetivo de su consumo no es «ponerse», para eso está la «coca» o las «pastillas». El hachís se concibe como el alcohol, una sustancia de uso razonable, cuyo abuso puede ser problemático, pero el consumo habitual es compatible con una vida normalizada. La diferencia estriba en que el alcohol ostenta unas pautas de consumo tan antiguas como nuestra sociedad, que el «fumeteo» aún no las ha adquirido. Un adolescente consume alcohol cuando sale de fiesta, con motivo de una celebración, pero no entiende beber antes de ir a clase, o antes de irse a dormir. Si alguien lo hace es considerado «un alcohólico», identificado con la dependencia, con la situación-problema. Con el hachís es diferente, fumar en cualquier momento o situación no es percibido como problemático, podríamos decir que existe un consumo incontrolado, «indomado», que requiere aprendizaje, límites y ubicación cultural.

[A esta problemática se unen los efectos negativos que supone la ilegalidad de su venta y distribución. El «trapicheo», las deudas, la necesidad de esconder y el atractivo de lo furtivo, vinculan innecesariamente al adolescente con mecanismos clásicos del mundo de las drogas. Ese oscuro laberinto no es el que nos interesa ahora, el mundo del «yonki» apenas ha evolucionado desde los tiempos de Bukowski⁵; para hablar de esta problemática nos remitimos a los extraordinarios análisis de Valverde Molina¹⁶ en los que la capacidad de comprensión reorienta cualquier posibilidad de intervención.](#)

2.3. Primeros delitos

[Abordaremos este tema desde la perspectiva del consumo, propio y del grupo de iguales «normalizado», tanto de bienes materiales, como de drogas. En líneas generales, si un adolescente «atraca», es decir, realiza un robo con intimidación¹⁷, suele ser por tres motivos principales: porque va con un grupo del que quiere llamar la atención \(hacerse el «importante»\), porque necesita dinero para fiesta/drogas, o porque quiere conseguir un bien de consumo valorado por el grupo mayoritario.](#)

En los primeros episodios delictivos la causa inmediata del delito suele encontrarse en el primer y el segundo aspecto. Pero nos atreveríamos a afirmar que es el tercero el que configura mayoritariamente la identidad.

Si en el grupo en el que sólo es importante el «fin de semana», están apasionados por el móvil de última generación o el CD de coche más sofisticado (porque no olvidemos que se trata de grupos muy consumistas y estéticos) y el adolescente aparece con «un par» de ellos, la atención que el grupo le va a prestar es inmensa, para lo que él está acostumbrado. De nuevo se va a sentir «satisfecho» e importante, esta respuesta del grupo va a suponer un refuerzo incalculable a la conducta realizada. Al final seguramente ni venda lo robado, quizá lo regale a algún cabecilla del grupo, para sentirse reconocido, para fumarse un «porro» con él y ganarse la aprobación del líder «normalizado». Más adelante ya no encontrará la aprobación del grupo, ya que empezará a ser considerado un «yonkie» o un «colgad», y tal vez él necesitará vender con urgencia para costear su propio consumo.

El mismo grupo potenciará la repetición de este comportamiento, pidiendo que obtenga más bienes de consumo de este tipo. No se percibe como un comportamiento excesivamente desviado, y hay un cierto «desclasamiento inconsciente» respecto a esa persona. El imaginario del grupo lo interpreta así: «él es diferente, y por lo tanto es inevitable que lo haga, además se lo habrá quitado a un «pardillo», si no compramos nosotros lo que traiga lo harán otros que le tratarán peor...». Imaginemos cuando el adolescente aparece un día conduciendo un coche robado, uno de esos coches de los que todo el día habla el gran grupo, uno de esos que conduce el líder «normalizado» legalmente, y al que pocas veces (sólo cuando van de fiesta) le dejan subir.

Pero esto ya genera una dinámica. Ninguno del grupo «normalizado» va a irse a «sirlar» CD, móviles o gafas de marca; para hacerlo, el adolescente se volverá a juntar con esa minoría de su barrio, o de otro barrio similar, posiblemente con alguien mayor que él o más pequeño. Y empezará a entrar en otro mundo, con todo lo que éste conlleva. Conocerá (como ya hizo los lunes en los coches) a los que entre semana por las noches hacen esto, ya no

tendrá que esperar al fin de semana para tener un plan en el que esté satisfecho. Él habrá accedido a la dinámica delictiva (igual que a fumar «base»), desde el contexto del «grupo normalizado» que le pide móviles, CD y gafas de marca, pero sin apenas darse cuenta no se estará acercando a ellos, sino al complejo mundo de la delincuencia.

2.4. Peleas y agresividad en las relaciones

Elemento común al anterior o aislado del mismo. Posiblemente encontremos la violencia en muchos aspectos relacionados con el ocio y consumo juvenil¹⁸. En ese contexto, «las peleas» están continuamente presentes, podemos encontrar a muchos adolescentes y jóvenes en actitud de «acecho» ante la misma, aprovechando la mínima ocasión para que surja, para provocarla. Además muchas de sus conversaciones giran entorno a este tema.

Esta agresividad impregna el trato de muchos grupos de adolescentes¹⁹. En una especie de juego de supervivencia, se castiga al diferente, se provoca al inquieto y se «mascotiza» o ridiculiza al débil. Se utiliza un lenguaje también agresivo. Las relaciones afectivas se ven salpicadas en gran medida de esta dinámica, derivando en muchos casos en relaciones de dominación y maltrato (del que el carácter físico es un matiz más). El adolescente que vive estados carenciales es permeable de forma máxima a esta violencia (que muchas veces ya llevará dentro); este entorno se la potenciará, y no facilitará en absoluto el control sobre sus posibles «explosiones».

Progresivamente esta «normalización» del maltrato, se traslada de los iguales hacia los ámbitos clásicos de control social. Los profesores y los padres pasan a convertirse en diana de una agresividad mal gestionada. En este marco confuso se acentúan los comportamientos luego calificados de «cruels» (humillaciones y vejaciones entre iguales), brotes xenófobos, peleas entre chicas, agresiones a la propia familia, etc., y se van situando en este contexto.

Por último destacamos la irrupción en escena del fenómeno de las «bandas» y grupos de adolescentes de origen latinoamericano. Aunque

muchos de ellos son nacidos en España, muestran códigos de conducta propios de sus raíces de origen. La identificación con sus iguales, la manipulación y el uso de la violencia forman parte de sus señas de identidad.

CASO 1

«El Patas»

Pablo tiene 15 años, es un muchacho influenciado, inmaduro y carente de responsabilidad. Le gusta el fútbol, los videojuegos y pasar largas horas con los amigos sin una ocupación estructurada. Es el tercero de cuatro hermanos. Sus padres - Carmelo y Rosa- están separados desde hace siete años, cuando su madre puso fin a la relación de pareja tras años de alcoholismo de su marido y peleas que desembocaron en malos tratos. Pablo tiene buena relación con su padre - obrero de la construcción-, pero éste se comporta con él de modo muy ambivalente. Pablo es consciente de que su padre ha intentado ganarse a él y a sus hermanos a base de regalos. Su madre es la que siempre se ha preocupado por ellos y pasa prácticamente todo el día fuera de casa - trabaja en un hipermercado y tiene turnos que en ocasiones le impiden ver a sus hijos durante varios días a la semana-. Pablo tiene una relación regular con su madre, ya que siempre está diciéndoles lo que tienen que hacer de modo muy repetitivo. El muchacho ha notado que la relación con su madre últimamente se ha deteriorado, sobre todo desde que ésta encontró hachís en su pantalón. Son cuatro hermanos: Miguel «el Coppola», de 19 años, tuvo problemas en la adolescencia pero desde hace dos años trabaja en una carpintería de aluminio en la zona y ya tiene contrato indefinido; Yolanda (Yoli), de 17 años, asiste a un Programa de Garantía Social de peluquería por las mañanas y por las tardes combina su espacio de ocio con las tareas domésticas de la casa; Pablo «el Patas», de 15 años, matriculado en 3º de ESO en el IES «Azoren» en horario vespertino; y Clara, de 11 años, matriculada en 6º de Primaria en el C.P. «Santa Cecilia»; todos ellos, residen en una pequeña y modesta vivienda ubicada en un barrio obrero situado en la periferia de Valencia azotado por el paro y la ausencia de recursos.

Pablo nunca ha sido buen estudiante, ha ido promocionando curso a curso

sin haber tenido unas adaptaciones curriculares adecuadas a sus necesidades. En la actualidad y prácticamente desde el inicio de curso, está desmotivado en el aula. Cada vez es más habitual ver a Pablo apelarse» una clase. Tiene pocos amigos en el instituto y los que le quedan están en otras clases, pues se trata de un centro de más de 600 alumnos. La mayor parte de sus colegas los conoce del colegio y alguno de ellos abandonó el instituto el curso pasado. Otros, la mayoría, se «pelan» casi todas las clases, pudiendo encontrarlos a todas horas en «Las Moreras», un parque que está situado a escasos 50 metros del instituto y queda también cerca de su casa. Algunos de estos adolescentes ya han sido detenidos en alguna ocasión por pequeños actos delictivos y alguna pelea.

Como cada lunes, empieza una nueva semana para Pablo. El fin de semana ha sido apoteósico. El viernes estuvo en casa del «Teti» con unos colegas jugando a la Play Station y fumando unos «porros». El sábado tampoco fue a jugar al fútbol con el equipo - ya hace un par de semanas que no va a entrenar y no sabe cómo decirle al entrenador que ya no quiere jugar más; así que ha decidido dejar el equipo sin avisar a nadie-. La tarde la pasó en el «Ciber», porque había quedado con unos colegas que le tenían que pasar un «perico de farlopa» para la noche. A las nueve se fue a casa, se hizo un bocata y se largó con «el Morolo» y Jorgito. El sábado noche lo pasó en dos discotecas de poblaciones cercanas a Valencia, acostándose a las 9 de la mañana del domingo. Se levantó por la tarde y como su madre empezó a «comerle la cabeza», se largó al parque de «Las Moreras» por si había alguien. Este ha sido su fin de semana, por lo que hoy en la clase de matemáticas, Pablo está bastante agobiado. En un momento en el que se queda mirando fijamente al profesor sin atender a la explicación, piensa: «¿Porqué estoy sentado todo el día delante de alguien al que no entiendo? ¿«Qué pasará si mañana no vengo a clase y me voy al parque?»».

Al día siguiente, Pablo decide ir al parque en la hora de «mates» porque «el Chufa» le había dicho que «el Pitu» se iba a pasar por el parque con «el Dalton» y «el Cebri» para enseñarles el «tabarro» que se ha puesto en la moto y beber unas cervezas. La tarde se alarga y entre cerveza y cerveza, cae algún

que otro «porro». Al final, no ha venido «el Pitu» con su moto, pero a Pablo le ha gustado más «pillar el puntillo» un martes corriente que ir a clase del de «mates».

El miércoles, cuando Pablo llega al instituto, nadie le pregunta por su ausencia de ayer, ni si quiera el profesor le llama la atención. Pablo piensa que sus colegas están todas las tardes en el parque y... «¿por qué yo tengo que estar aquí agobiado en clase?». En la hora siguiente el muchacho decide irse al parque de «Las Moreras» porque tampoco le motiva la Lengua Española. Al llegar al parque, todos los chavales conocen a «el Patas», mientras que en el aula éste es Gómez Miranda Pablo, uno más. De nuevo, «el Patas» pasa la tarde bebiendo cerveza y fumando «polen» en un banco de madera carcomido por las pintadas y las marcas de los motes que los chavales inscriben mediante utensilios cortantes. No ha estado en clase en toda la tarde, pero lo cierto es que ésta se le ha hecho corta. Tampoco da importancia al hecho de no ir al instituto, ni de las consecuencias que ello pueda tener; sencillamente, pasa. Es casi la hora de cenar, así que Pablo decide marchar a casa, ya que está hambriento tras pasar casi toda la tarde «fumando porros». Allí, su madre todavía no ha llegado de trabajar; Miguel cenaba en casa de su novia. Como la cena que había preparado Yoli para él y Clara no era de su agrado, decide hacerse un bocadillo y acostarse. Al día siguiente, un vocerío procedente de la cocina hace despertar a Pablo. Nuevamente enganchadas a gritos su hermana y su madre discutiendo sobre la no asistencia de Yoli al PGS, ésta le dice a su madre que no acude al PGS porque su profesora le tiene manía y que por su culpa no va a poder elegir el lugar de prácticas deseado. Esta discusión pone nervioso a Pablo y sin más, pega un portazo y se marcha de casa. Durante la mañana poco a poco van apareciendo chavales por el parque. «El Teti» aparece con «el Parra» y poco después por sorpresa pasan «el Pitu» y «el Cebri» con el casco en el brazo, y el nuevo «tubarro» de su moto, vacilando a las «nenas» que acababan de salir del instituto. «El Pitu» dice que se «lo ha pillado de estrangis» y que ahora la moto con «el 16» que lleva, la pone casi a 130 km/hora. Los colegas «ipan» con «el Pitu», porque la moto no pesa nada para la velocidad que tiene. Para «el Patas», «el Pitu» es un buen colega porque está loco. «El Teti» y «el Pakito» contaban el

otro día que «el Pitu» le había quitado la moto a punta de destornillador a un «pavo», y que encima le había obligado a llevarlo a «pillar farlopa». Además de quitarle la moto, luego le obligó a arrodillarse en el suelo y suplicarle que no se chivara a la policía. «El Patas» dice que «el Pitu» a veces se «ralla» mucho, pero que eso solo lo hace con la peña que no conoce; con los colegas siempre se ha portado «de lujo». Ya son casi las dos del mediodía y Pablo decide irse a su casa para comer. Por la tarde, antes de acercarse al instituto, decide pasarse con «el Teti» por casa de Jorgito, para saber si ya tenía el «perico» que habían decidido pillar a medias para el fin de semana. Allí se encuentra con «el Morolo», Andrés y «el Chu so». Pablo tenía intenciones de asistir de nuevo a clase, y cuando decide «pirarse» rápido porque llegaba tarde, Jesule le indica que «los colegas son lo primero». Por lo que «el Patas» decide finalmente quedarse la tarde entera con ellos, y celebrarlo con un buen «porro».

Una semana más tarde, ya de modo habitual podemos encontrar al «Patas», entre las cuatro de la tarde y las nueve de la noche en el parque. Al llegar al kiosko para comprar unas litronas, Pablo tropieza con Luis - su compañero de pupitre en el «Azorín» - y éste le pregunta: «Pablo, ¿por qué ya no vienes casi nunca a clase?»; la respuesta fue contundente: «Tengo nuevos colegas, ahora ya sé lo que quiero y es que la vida se aprende en la calle y no en los libros». Luis da media vuelta y sin mediar palabra se retira. De vuelta al parque con las litronas, «el Cebri» le pregunta: «¿quién era ese `pimpín" que se había encontrado en el kiosco?», a lo que «el Patas» responde: «un pavo del instituto». Ahora «el Patas» maneja más dinero, desde que «el Chufa» le propuso «trapichear» con «chocolate». Este fin de semana han conocido al contacto - que es un «coleguita del Pakito»-, y desde hoy ya han empezado a pasar «tema». «El Chufa» se lo ha puesto muy sencillo, es un dinero fácil. Lo único que tienen que hacer es lo mismo que hasta ahora, pasar el día en el parque. La gente corre la voz y es un negocio seguro. A las nueve de la noche, «el Patas» decide irse a casa, pues todavía acarrea cansancio del fin de semana. Estuvo casi 48 horas de fiesta, tomando drogas y «gracias a mis colegas porque sin ellos, nada es igual».

3

EL PERFIL DEL ADOLESCENTE «DIFÍCIL»

Queremos comenzar este capítulo reconociendo la dificultad que hemos encontrado para acercarnos a este tema. Consideramos tremendamente complejo establecer una tipología, y más aún definir un perfil de adolescente en situación de riesgo. La experiencia nos lleva a constatar que cada menor es un mundo, que aunque se repiten comportamientos similares, cada caso tiene una historia familiar diferente, unas características personales peculiares, y sobre todo un mundo afectivo único. Por otro lado, si pretendemos profundizar en tipologías estéticas o culturales, encontramos tal diversidad de grupos y subgrupos que cualquier clasificación quedaría incompleta.

Ejemplo: Las bandas de adolescentes inmigrantes constituyen un fenómeno aún poco generalizado, que sólo se produce en algunas ciudades de España, y en otras es totalmente desconocido.

Además en cada entorno local, pueblo o ciudad, existen grupos y tendencias diferentes, cuyas connotaciones estéticas no se corresponden siempre con los mismos grupos sociales.

Ejemplo: La música «máquina» puede estar muy asociada a los adolescentes que generan conflicto de la periferia de Valencia, y el «rollo rapero» a adolescentes que pertenecen a otros grupos sociales más «normalizados». En cambio en muchos barrios de Madrid, los adolescentes que generan conflicto están más relacionados con el «rollo rapero», y la música «máquina» está más vinculada con el entorno universitario.

1. ¿CÓMO SE COMPORTAN?

Hemos querido aquí reseñar de modo genérico, algunos comportamientos y actitudes que podríamos decir son «emblemáticos» de este tipo de

adolescentes, y cuyo conocimiento y sobre todo aceptación, son necesarios para poder iniciar la intervención. Cuando se habla de aceptación, la solemos referir al terreno de la relación de ayuda y de las situaciones-problema, y pocas veces a las actitudes cotidianas e intrascendentes que surgen en la convivencia con el adolescente, momento en el que éste nos puede parecer «insoportable» o «indeseable». Posiblemente sea así, de ahí que resulte tan complejo trabajar con adolescentes; hay que «aguantar» mucho, y el profesional a veces no está para esos «trotos».

Si el profesional «se pone de los nervios» ante estas actitudes, y no las tolera mínimamente, apenas tendrá capacidad para incidir correctamente sobre las mismas. Se está saltando el primer paso de la intervención, y posiblemente acabará generando rechazo frente a los adolescentes, pero además posiblemente lo haga culpabilizándoles a ellos de unas actitudes que el profesional ya debía conocer y haber previsto. Reconocemos que no es fácil esta aceptación, pero no por ello vamos a negarla. Trataremos eso sí, de ofrecer una imagen realista del adolescente, alejándonos de imágenes «bucólicas» en las que el adolescente y el trabajo con él, aparece como algo «genial», provocando inconscientemente graves deformaciones de la realidad.

Ejemplo: Al regreso de una acampada de fin de semana con un grupo de adolescentes de un Centro de Día, el profesional comentaba: «no pienso volver, he acabado harto de ellos, todo el día sin querer hacer nada, escondiéndose para fumar, han roto una de las tiendas de campaña, casi pegan a un pobre chaval del pueblo, no me hacían caso de nada... creo que voy a suspender las actividades con este grupo, no se las merecen». El profesional estaba convirtiendo en efecto de la intervención, lo que en realidad era la confirmación del diagnóstico inicial, y el punto de partida para intervenir.

Nos atrevemos a enumerar 10 características que podrían definir el cotidiano de la convivencia con el adolescente.

El desafío ante lo desconocido

Cuando un profesional accede a un nuevo contexto de intervención, no suele encontrar adolescentes acogedores y cariñosos. Posiblemente en el inicio de su acercamiento tope con la provocación o la indiferencia ante su presencia. El adolescente no tiene reparos en mostrar su actitud hostil «jái, que feo el payo», «no me da la gana salir», «¿tú pijas mucho?», «desde que se fue el otro educador esto es una mierda»; el desafío a la autoridad no va a hacer excepciones, cualquier profesional tendrá que ganarse su sitio, «hacerse hueco», en este terreno no le van a regalar nada. Cuando estamos inmersos en la práctica profesional, y hace muchos años que superamos este momento inicial, solemos olvidar la crudeza del mismo. La edad y la experiencia pueden facilitar ganarse la autoridad, pero aún así, si intervenimos desde la óptica de la relación educativa, y en contextos desprotegidos institucionalmente, pasaremos siempre por este momento difícil. Los cambios de empleo, o la comunicación fluida con quien comienza, confirman esta experiencia, e invitan a contemplar con más atención el apoyo y cuidado del profesional en esta fase de acercamiento y conocimiento. El profesional necesita tiempo, contraste y apoyo emocional.

Las vivencias del adolescente, marcadas con frecuencia por la ausencia o el exceso de autoridad, le sitúan en una posición enfrentada a cualquier referente de la misma. La inseguridad que provoca lo desconocido, incomoda al adolescente, y le hace reaccionar con aquellos mecanismos que conoce. Por ello cuando sale de su barrio, o del centro de acogida, va provocando y desafiando a todo aquel con el que se encuentra.

Las amenazas como mecanismo de defensa inicial

La amenaza acompaña continuamente al adolescente. Parece que se convierta en su modo habitual de establecer relaciones. La escasa capacidad para resolver conflictos, y la inseguridad antes mencionada, refuerzan esta actitud. La agresividad y la tensión, que experimenta en su entorno relaciona) (barrio, familia y grupo de iguales), le sitúan a la defensiva. Con frecuencia se siente atacado, y responde con el uso de la fuerza, con la que se siente más seguro. Se sabe con capacidad de intimidar, y actúa en consecuencia.

Cuando el profesional imponga los primeros límites al adolescente, sentirá caer sobre él todo el peso de estas amenazas. Unas veces serán intrascendentes, pero otras llegarán a conseguir intimidarnos. Únicamente la comprensión de las mismas como mecanismo de defensa y modo de relación aprendido, puede ayudarnos a relativizarlas e incorporarlas como un elemento más de la cotidianeidad de la intervención. Sentir miedo es muy normal, el profesional no es «un superhombre o una supermujer1 »; eso sí, nunca puede modificar su intervención debido a este elemento. Tendrá que buscar apoyos y reflexionar sobre las causas de lo que está ocurriendo. El miedo tiene muchas formas y colores, se esconde detrás de muchas actuaciones profesionales y proyectos de intervención, es importante hablar de él, nadie nos puede exigir que lo suframos en silencio, pero tampoco que obviemos una respuesta educativa ante el mismo. Si ante las amenazas sólo respondemos con medidas de seguridad o sanciones, no estaríamos afrontando con profundidad lo que ocurre.

Aún así, esta actitud se produce principalmente entre iguales; los adolescentes están inmersos en una especie de juego de equilibrios, a ver quién puede más, quién es el más fuerte o a quien se puede «machacar». Cuando observamos estos intercambios relacionales, no suelen resultar de nuestro agrado, es difícil asimilar el maltrato del débil o que se imponga el uso de la fuerza. Pueden provocar en nosotros «pesadez» o negatividad, la visión sobre el adolescente se enturbia, de nuevo hay que recurrir a un riguroso análisis de la realidad para valorar con profundidad estas actitudes, y poder intervenir en consecuencia.

La destrucción como modo de relación con el entorno

Podríamos hablar de estos adolescentes como expertos en romper cosas, en descuidar materiales e instalaciones que se les ofrezcan. Existe en ellos una especie de instinto destructor, irrespetuoso con el medio ambiente en su sentido más amplio. En parte es propio de la etapa evolutiva en la que se encuentran, pero sobre todo es debido a la permeabilidad ante los valores predominantes en su entorno sociorrelacional.

Inicialmente esto es lo que nos encontramos; otra cosa es que vayamos trabajando la participación, que sientan los espacios y recursos como propios, y los vayan cuidando, valorando, pero ese va a ser uno de los grandes retos de la intervención, posiblemente más costoso que cualquier otro. Y este aspecto también nos cuesta muchísimo asumirlo a los profesionales. Nos desesperamos cuando literalmente se consume el material de las actividades, cuando tiran la basura al suelo, escupen en cualquier sitio, rompen la puerta del armario cuando quieren coger algo y está cerrado, o graban su nombre en todo rincón que se ofrezca.

El ruido como tarjeta de presentación

Las palmas, golpear mesas, gritar, chillar, cantar, la música a tope... ¡qué difícil poder hablar sin levantar la voz!, siempre insistiendo en bajar el volumen. Si pudiésemos medir los decibelios que generan estos adolescentes, superarían con creces las medias ya de por sí elevadas en esta edad. El ruido dificulta la escucha, y provoca excitación; también es verdad que a veces facilita la expresión de emociones, lo cierto es que al profesional le incomoda. Evidentemente se trata de un aspecto a trabajar con los adolescentes, ya que detrás de este ruido hay actitudes que limitan el desarrollo personal, pero hay que diferenciar muy exhaustivamente entre lo que es educativo y lo que «perturba» nuestra tranquilidad.

El silencio incomoda al adolescente, está acostumbrado al ruido de su casa, de su finca, de la calle, de la discoteca... tiene preferencia por los espacios abiertos, en ellos sabe desenvolverse, las aulas y los despachos le suelen evocar experiencias de fracaso o frustración. La tensión interior y la agresividad acumulada, también tienen su traducción en la producción de ruido. Elementos que se tienen que contemplar al plantear la intervención: nuestro objetivo no es únicamente que los adolescentes hablen sin gritar, sino el porqué de esos gritos.

La afectividad escondida

[Superado el desafío inicial, se abre un mundo sorprendente de actos e](#)

intercambios de afecto. El adolescente que ha sido capaz de mostrarse extremadamente cruel con nosotros, o con otros desconocidos, es también capaz de sorprendernos con un abrazo, con una sonrisa deslumbrante, con un comentario cariñoso. Igual que resulta muy desagradable sentirse rechazado por estos adolescentes, es extremadamente gratificante sentirse acogido por ellos. Como describe Sedó2, estas personas habitan en los extremos, viven desde muy pequeños al límite, y se nota en este tipo de contrastes.

Muchos de estos adolescentes tiene su capacidad de querer, de afecto, mermada por sus circunstancias vitales, pero cuando perciben que se les presta atención, que se les trata con dignidad, que se les valora tal como son, esta capacidad latente se dispara positivamente, y es proyectada con frecuencia hacia la figura profesional que les acoge.

Nos encontramos ante una importante capacidad del adolescente, ante uno de los elementos compensadores y motivadores de la práctica profesional, pero también ante uno de los riesgos de la misma. Como popularmente se dice: «con los afectos no se juega»; el profesional tiene ante sí una gran responsabilidad, posiblemente va a ser querido por el adolescente. Nuestro trabajo nos permite o, en cierta medida, nos obliga a entrar y salir en la vida de muchos chavales, y tendremos que tener cuidado con algunas cosas. Por ejemplo, controlar el nivel de implicación en función de lo que se vaya a poder mantener, cuidar las despedidas o los cambios repentinos, explicar claramente nuestra función a los adolescentes, y cómo no, vigilar muy de cerca nuestros equilibrios o desequilibrios afectivos.

El ingenio poco aprovechado

Nos encontramos ante otra gran capacidad del adolescente, el suceso de la introducción del libro nos la ilustra perfectamente. Seguro que con el paso de los años no dejan de sorprendernos, ¿cómo se les habrá ocurrido esto?; cada nueva generación de adolescentes mantiene viva esta capacidad, relacionada seguramente con el instinto de supervivencia y con la vida de la calle.

Claro está, que casi siempre este ingenio lo canalizan hacia todo tipo de

iniciativas que tengan que ver con lo ilegal o lo prohibido, pero no por ello deja de estar ahí, y constituir un gran potencial a explotar desde la intervención profesional. Una mirada positiva sobre sus estrategias para conseguir lo que desean, puede resultar muy interesante al profesional, para redescubrir las capacidades del adolescente.

Lo inmediato, su seguridad

El medio plazo apenas existe, y el largo es una utopía, todo tiene que ser ahora, ¡ya!, si no, surge la desmotivación, la frustración, y posteriormente el rechazo. Esta impaciencia desbordante tiene parte de su explicación en la ausencia de límites, las dificultades para el autocontrol y en la poca valoración del esfuerzo como requisito para obtener beneficios. Todo ello, unido muchas veces a estados de nerviosismo o de alteración constantes, que llegan a hacer casi imposible mantener una mínima conversación con algunos adolescentes. He aquí otro gran reto de la intervención: si cualquier proceso de intervención socioeducativa es lento y requiere mucho tiempo, ¿cómo combinarlo con esta inmediatez del adolescente?

Este aspecto además suele desbordar al profesional, sobre todo cuando trata de intervenir en un contexto grupal. Si el adolescente es muy impaciente, el profesional tendrá que ser mucho más paciente, asunto que pondrá al límite sus capacidades. Unido a ello tendrá que emplear estrategias metodológicas que contemplen procesos de intervención en los que se vean consecuencias inmediatas, utilización de fases, proyectos de trabajo con un inicio y un fin claramente definidos, donde cada poco tiempo se puedan hacer visibles los productos del trabajo, reuniones o entrevistas breves, con objetivos claros, y en las que haya que tomar acuerdos o decisiones en las que los adolescentes se puedan sentir protagonistas y útiles.

El engaño como respuesta espontánea

La primera regla del cotidiano en la intervención socioeducativa con adolescentes podría ser «no te fíes». Cuando preguntemos sobre la autoría de algún incidente, escucharemos infinidad de versiones y justificaciones que

buscan despistarnos o liarnos, de todo menos encontrar una respuesta clara y sincera. Continuamente surgirán situaciones en las que perderemos de vista al adolescente y «actuará» a nuestras espaldas; por mucha relación que tengamos con él, no podrá evitar la complicidad con sus compañeros y deslizarse hacia el engaño para ocultar la «infracción». Llama poderosamente la atención que muchas veces mantendrá esta actitud ante hechos casi irrelevantes (llevarse un bolígrafo del despacho, afirmar que se ha levantado a una hora, negar que ha dado una mala contestación...), lo cual nos indica lo arraigados que están en él estos mecanismos. La tendencia a no afrontar responsabilidades y tener malas experiencias de comunicación, contribuyen a configurar esta actitud.

El profesional tendrá que mostrarse muy asertivo frente a la «negación» del adolescente, puede ser capaz de estar negando un hecho evidente hasta límites insospechados, incluso conseguirá hacer dudar al profesional. Desmontar estos mecanismos aprendidos desde muy pequeños, es de vital importancia para avanzar en los procesos educativos. El profesional tiene que estar muy atento a este aspecto, cuanto menos sea engañado, más reforzará su ascendencia y autoridad sobre el adolescente; si éste percibe que tiene «cancha» en este terreno, será muy difícil incidir sobre él. Para ello no tendríamos que descartar dos dichos populares, que aunque parecen demasiado «retrógrados» nos pueden ayudar en la práctica cotidiana: «piensa mal y acertarás» y «quien evita la ocasión evita el peligro».

Las «gracias», una constante

Todo profesional que se precie habrá disfrutado de grandes carcajadas y entrañables momentos de risas con los adolescentes. El humor que se respira en la calle es muy especial, se suele centrar en la ridiculización de los defectos de las personas, pero se hace con tanto ingenio que llega a perder su malicia. Existe una capacidad exquisita para otorgar moteles, para inventar palabras y expresiones, para describir situaciones, para meterse con la madre de uno, o ridiculizar su forma de vestir o de peinarse, la forma de hablar, la expresión de la cara, los movimientos del cuerpo..., conllevan una riqueza que les acaba llenando de encanto.

[Esta capacidad se puede aprovechar para favorecer el acercamiento al adolescente, para favorecer su distensión, pero sobre todo para posibilitar experiencias positivas de encuentro y relación educativa, que luego permitirán afrontar el conflicto](#)³ desde un marco diferente.

La pasividad inicial

Otra característica que suele desesperar al profesional. De primeras, casi nunca tienen ganas de hacer nada, y bloquean en la medida de lo posible conversaciones y todo tipo de actividades. La apatía y la desgana caracterizan los momentos iniciales en muchos proyectos de intervención. Con frecuencia se trata de una actitud intrínseca a la situación en la que se encuentran, independiente de la actividad que se les plantee. Cualquier propuesta la vivencian como un esfuerzo y un desinstalarse de la posición cómoda en la que están; aunque sea de pasividad total, el caso es que hay que moverse, y eso les incomoda. Eso sí, hacemos hincapié en que se trata de un aspecto temporal, inicial, que se repite en el comienzo de muchas propuestas, pero que no impide la realización de las mismas. El reto del profesional es superar con habilidad esta «desmotivación» inicial, que debe estar prevista con antelación y formar parte del diagnóstico inicial.

2. ¿DE DÓNDE VIENEN?

[En pocos estudios sobre la pobreza hemos podido descubrir tanta riqueza como la que esconde el exquisito relato que Rafael Aliena realiza sobre Adelaida Martínez](#)⁴. Personaje ficticio y a la vez tremendamente real, paradigmático donde los haya, que le sirve al autor como eje vertebrador de su estudio sobre los complejos mecanismos y entramados, que acompañan al mundo de la marginación y la exclusión social.

Adelaida Martínez nos resulta muy familiar, representa a un buen número de madres y de hijos con los que cotidianamente intervenimos. Fiel reflejo de una vida castigada por los efectos de la desigualdad. Mantiene algunos valores que han sido soporte de los modos de vida tradicionales, la familia y el trabajo rigen el norte a seguir, hacen perdurar la dignidad por encima de

cualquier precariedad. Con estas personas los esquemas de ayuda tradicionales mantienen intacta su razón de existir, son útiles para el ayudado y también para el ayudante.

Nos hemos atrevido a poner nombre a lo que sería el imaginario del personaje opuesto a Adelaida Martínez. A nuestra creación le bautizamos con el pseudónimo de Jesule Montoya, exponente máximo del pobre anómico, el individuo en el que las lógicas del consumo, del utilitarismo, han absorbido toda referencia anterior. Este personaje también nos resulta muy familiar, la precariedad hace destrozos en él, y convierte en añicos los resortes de la dignidad. La ayuda se exige como un derecho mercantil, los modos clásicos de relación de ayuda pierden su efectividad, desesperan al profesional y soliviantan al demandante. La necesidad de intervención permanece intacta, pero su abordaje se hace complejo.

Acogiéndonos a la exhaustiva argumentación de Rafael Aliena, rescataremos una pequeña parte de la misma, aquella referida a los discursos morales de la pobreza, en concreto a la diferenciación entre pobres con valores y pobres sin valores. Es aquí donde situamos a los hijos de Adelaida y de Jesule, entre unos y otros va a desarrollarse nuestra práctica, y esta diferencia no siempre es fácil de encajar por el profesional.

Nos tropezamos continuamente con payos «agitanaos» y gitanos «apayaos», inmigrantes devotos del «tecno» y niños bien convertidos en «raperos», estudiantes «mascachapas» y currantes «fumetas de maría». Es casi «el mundo al revés», la sensación de que todo da la vuelta, se entremezcla⁵, efectos de un mundo nuevo, pero también en parte, esta distorsión de modelos responde a la anterior diferenciación.

Tiene trascendencia para los procesos de intervención, ya que en función de la misma, el adolescente percibirá el acceso al empleo y las relaciones familiares.

Desde los valores tradicionales, el acceso al empleo se percibirá como incorporación a la vida adulta, como oportunidad de promoción y camino de

inserción; desde sus parámetros, el adolescente le otorgará el equivalente a dignidad. Por el contrario, desde los valores del consumo, lo vivirá como el impuesto obligado para introducirse en las dinámicas mercantiles, y en la medida que deje de serle útil en este sentido, lo abandonará sin dudarlo. En su imaginario la inserción no pasa por el empleo, sino por el consumo, sólo desde esa óptica puede interesarle trabajar en un determinado momento.

Con las relaciones familiares ocurre lo mismo: distinguiremos entre «madres víctimas», aquellas que sufren y explicitan los comportamientos desadaptados de sus hijos, y «madres objeto», para las que el afán de protección del «nene» encubre cualquier tipo de expresión de sufrimiento. Este tipo de relaciones implica que para un grupo de adolescentes seguirá valiendo lo de «amor de madre», pero para otros habrá desaparecido este tipo de referencias, y únicamente pervivirá el «mamá dame dinero».

El profesional llega a plantearse la utilidad de la intervención con determinados colectivos, ¿vale la pena esforzarse con tipos como Jesule?, la sensación de ser utilizado es desagradable, el contacto con la «puta miseria» humana y con el materialismo sin tapujos, nos deja fríos, paraliza nuestra capacidad de relación educativa. Nuestra capacidad asertiva ha de alcanzar niveles astronómicos, ¿hay que aguantar tanto? La pregunta puede ir aún más allá: ¿debe la Administración hacerse cargo de muchos de estos casos? El profesional tiene que asumir el encargo de deshacer el entuerto que otros han creado. Se siente excedido y extralimitado en sus funciones. Un buen porcentaje de estos casos a lo mejor se hubiese resuelto con «una torta a tiempo6», pero el profesional evidentemente no va actuar así; entonces, ¿cómo hacer si no?, si seguimos poniendo paños calientes asumiremos el riesgo de acabar recibiendo la «torta» nosotros.

En estos lindes complejos se va a desarrollar la intervención profesional; ser conscientes de esta diversidad constituye el primer paso para ajustar el carácter y orientación de nuestras acciones.

3. ¿SIEMPRE LOS MISMOS?

Profundizando en las generalizaciones sobre este tipo de adolescentes, sí que podríamos encontrar diferencias en su procedencia sociocultural que pueden ser interesantes a la hora de situar y orientar la intervención. Entendemos que existe una metodología general de intervención, pero a su vez existen intervenciones específicas según las características de los menores, y del entorno en el que nos encontremos. Nos resistimos a asentir ante afirmaciones muy extendidas, como que «dos menores de protección y de reforma son iguales y necesitan el mismo tratamiento; o que todos los adolescentes que delinquen son siempre los mismos».

Desde la citada utilidad para orientar la intervención, vamos a establecer una división de estos adolescentes en dos grandes grupos, dentro de cada cual existen infinidad de diferencias y graduaciones, pero que sí reúnen ciertos elementos comunes. Estas dos agrupaciones las constituirían por un lado los adolescentes procedentes de entornos muy deteriorados, netamente marginales, que denominaremos a modo ilustrativo «atrapados por su pasado»; y por otro lado los adolescentes que emergen de grupos sociales más integrados, pero que acaban presentando comportamientos similares, los llamaremos también a modo gráfico «paralizados por el bienestar». No nos atreveremos a afirmar que todos los adolescentes de este tipo son así, pero entendemos que con frecuencia entre estos parámetros fluctuará el objeto de nuestra intervención.

3.1. «Atrapados por su pasado»

Nos referimos a aquellos menores procedentes de entornos sociofamiliares altamente deteriorados, en situación de pobreza y de precariedad social. Núcleos familiares muy numerosos, en los que suelen confluír en su grado más extremo, varios de los indicadores clásicos de marginación social⁷: desestructuración familiar, problemas de vivienda, hábitos de higiene y salud deficitarios, cronificación de problemas relacionados con drogas, alcohol, actos delictivos, violencia doméstica, precariedad económica, desempleo y niveles de formación muy bajos o nulos. Acostumbrados a la intervención de los servicios sociales y a la compañía constante de algún eslabón del sistema

judicial.

[Hemos utilizado el título de una conocida película, «Atrapado por su pasado»⁸](#), en referencia a la sensación que muchos profesionales tenemos al trabajar con estos adolescentes procedentes de entornos tan castigados. Parece que existe en ellos una fuerza inexorable que les lleva a repetir patrones de conducta hondamente arraigados en su entorno sociofamiliar.

Nos llama poderosamente la atención cómo en estos adolescentes perviven impasibles al paso del tiempo determinados mitos que condicionan enormemente su proceso evolutivo y desarrollo social. Destacan principalmente dos: la fascinación por el mundo de las drogas, y la admiración por todo lo relacionado con lo «delictivo». Desde muy pequeños las referencias a ambos temas son constantes. Es muy habitual escuchar en niños de 6-7 años, que de mayores ellos quieren ser traficantes o ladrones de coches, en vez de futbolistas o pilotos. Más mayores, los identifican con la diversión «ponerse hasta el culo y esparramar para conseguir pasta», o se utilizan como justificación de la supervivencia ante una situación hostil «hay que buscarse la vida».

Estos mitos aparecen como elemento pseudocultural, forman parte de la vida cotidiana del adolescente, los ve, los oye, los huele... En la calle, ese lugar del que ya hemos hablado y en el que crece el adolescente, esos mitos se pueden tocar y acariciar: la policía, los «trapicheos», el coche robado, el permiso de fin de semana, el «bis a bis», las escapadas nocturnas, la «fumada» en el parque, el que fuma «chinos» en la escalera... El contacto continuado y «normalizado» con este tipo de comportamientos, le lleva a generar una especie de sentimiento de admiración por el que está en la cárcel, o con quien va al límite en el consumo de drogas.

Construir un proyecto de vida diferente, despertar el interés por otros patrones de conducta, concienciar de las propias necesidades, conformarán la principal tarea del profesional que pretenda intervenir.

Podemos observar algunas características específicas de estos adolescentes

que van a favorecer o dificultar nuestra intervención.

Déficit afectivo

El primer aspecto a tener en cuenta es que se trata de adolescentes que viven situaciones muy carenciales; por lo tanto, suelen presentar un gran déficit afectivo. En gran medida van a ser adolescentes que demanden afecto, y por lo tanto receptivos a la figura del profesional.

Por otro lado esta situación (carencia) provocará importantes desajustes emocionales. Su historia familiar les ha provocado con frecuencia alteraciones en su estructuración personal, encontrándose desintegrada la dimensión afectivo-sexual.

Fruto de lo anterior, presentarán también múltiples brotes de agresividad. Aunque será posible reconducirlos desde el componente afectivo antes mencionado.

Ejemplo: En un Centro de Reeduación, ante una explosión de violencia del adolescente, si el educador previamente ha tenido una relación educativa adecuada con él, en ocasiones podrá reducirlo físicamente con casi toda la certeza de que el adolescente acabará comprendiendo y a largo plazo, valorando esta actitud del educador.

Limitación en el disfrute de bienes materiales

Esta vivencia del adolescente provoca un efecto ambivalente y contradictorio. En ocasiones provoca que valore cualquier actividad u oportunidad que se le ofrezca de hacer cosas diferentes: vivir en una residencia, acudir a un comedor escolar, participar en un taller de formación laboral, jugar en un equipo de fútbol, hacer una acampada...

Otras veces lo que ocurre es que emerge con fuerza cierta «cultura del aprovechamiento», el efecto perverso de los «recursos gratis», de sentirse con derechos especiales justificados por su situación carenciales. También la traducción en ansiedad y acaparamiento ante todo bien de consumo que se

ofrezca.

Ejemplo: Se organiza una merienda para iniciar las actividades del taller de cos te y confección de un grupo de chicas adolescentes de etnia gitana, invitando a sus familias para que conozcan el recurso. La participación es un éxito, pero en minutos desaparece la merienda, y la predisposición inicial se convierte en hostilidad, teniendo al final que suspender parte del acto y cerrar precipitadamente el local para evitar problemas mayores.

Ausencia total de hábitos y habilidades sociales

La «anormalización» del entorno familiar constituye una importante dificultad en los procesos de inserción de estos adolescentes. La ausencia en el ámbito familiar de todo tipo de horarios, normas, hábitos de higiene y salud, y la carencia de habilidades sociales mínimas: mantener una pequeña conversación, entender un papel, cambiarse de ropa..., les aleja en exceso de cualquier oportunidad de integración. Se trata de adolescentes que con frecuencia han abandonado la escolaridad de forma prematura, y cuyos déficits formativos son muy elevados. A su vez, los ámbitos de relación suelen ser muy limitados, dificultando la interacción con personas diferentes a las de su entorno marginal.

La falta de constancia, las «recaídas», la escasa tolerancia a la frustración, se convierten en la práctica cotidiana cuando comienza la intervención. Se hace necesaria la adaptación de cualquier tipo de recurso, bien sea en el medio escolar como en el ámbito de la formación prelaboral. No podemos olvidar que en cualquier caso tendrá que mantener desde el primer día un horario, el cumplimiento de una normativa, y un esfuerzo al que no está acostumbrado. En ocasiones, el profesional incluso tendrá que intervenir al margen de estos recursos, realizando un trabajo previo desde la relación personal, y accediendo directamente al mercado laboral. Sabiendo que no es probable una inserción exitosa, pero sí al menos que el adolescente pueda encontrar una experiencia positiva que modifique sus expectativas.

Ejemplo: Motivamos al adolescente para que participe en un TFIL de soldadura (Taller de Formación e Inserción Laboral). A las tres faltas de asistencia es expulsado, sin contemplar que el adolescente se queda dormido, ya que en su casa nadie se despierta antes de las 12 de la mañana. Durante el mes siguiente el profesional va quedando con él, y marcándole mínimos compromisos en sus encuentros; a los dos meses le ofrece un empleo como pinche de cocina. El adolescente aguanta tres semanas trabajando, hasta que tiene un problema con el encargado y abandona, pero la valoración que hace de la experiencia es mucho más positiva que la frustración que generó ser expulsado del TFIL, ya que él siempre podrá contar que estuvo trabajando en un restaurante.

La carga cultural contenida en esa expresión tan desagradable utilizada por muchos «son carne de cañón», no se puede obviar. Somos los primeros en defender la posibilidad de cambio de cualquier persona, y creemos ciegamente en las capacidades que la acción socioeducativa puede despertar, pero no podemos negar determinados «handicaps», que a modo de límites estructurales aparecen en la vida de algunos adolescentes. Eso sí, reconocer estos límites nos llevará a ajustar nuestra forma de intervenir, pero nunca a considerar innecesaria o ineficaz la misma.

CASO 2

«El Perrete»

Francisco Díaz Requeni «el Tari», es un chaval de un pueblo próximo a la capital de casi 50.000 habitantes. Nada más conocerme, expresa «mi hermano me ha dado recuerdos para ti y me ha dicho que aquí me vais a tratar muy bien, y me vais a buscar un trabajo». Tiene casi 16 años e ingresó cautelarmente en el Centro de Reeducción en régimen semiabierto. Reside en un barrio multiétnico de la periferia de la población azotado por el paro, la desinformación, conflictividad sociofamiliar, desidia institucional, inexistencia de canales de comunicación, tráfico de estupefacientes y carencia de recursos comunitarios. Es el quinto de ocho hermanos, de los cuales tres se encuentran en prisión por diferentes delitos y otro de ellos en búsqueda y

captura - éste es Santiago Díaz Requeni, «el Perrete»-. Recuerdo que al principio estuvo con nosotros en cumplimiento de una medida semiabierta, ya que venía con el compromiso personal de aprender un oficio. Siempre decía «quiero trabajar» y dada su motivación, se le planteó que la formación previa en hábitos era muy importante. Viendo su interés y carencias formativas, se le inscribió en una Escuela Taller de soldador y alicatador, en un pueblo cercano. Las primeras semanas lo tomaba con mucho énfasis e interés; de ahí el refuerzo que obtenía de los profesionales de la Escuela Taller y del propio Centro de Reeducción. Se le comunicó a Antonia, su madre (ya que su padre había ingresado recientemente en prisión), incitándola a que intentara apoyar al «Perrete» durante los permisos de fin de semana, motivándole en el esfuerzo que estaba realizando por aprender un oficio. Decía Antonia, que tenía serias dificultades para llevar su casa hacia delante y que no quería la ayuda de «la asistenta», ya que luego intentaban indagar todo aquello que hacían. Sus tres hijos mayores estaban en prisión y ahora para colmo habían «cogido» a su marido; a ello, había que añadir que «el Perrete» había sido detenido e ingresado en nuestro Centro. Está claro que ante tales dificultades no podíamos exigir demasiado, reforzábamos positivamente los esfuerzos que estaba haciendo Antonia por sacar adelante a su familia, y lo valiente que era para hacerlo sola. Pero apenas podíamos plantear otros objetivos respecto a las pautas educativas con el menor. A los dos meses de iniciar la Escuela Taller, y durante un permiso de fin de semana, la policía detiene la madrugada del sábado al «Perrete». A su llegada al Centro, «el Perrete», expresa que la situación de su familia «es muy difícil, no me entendéis. Vosotros nunca habéis vivido lo que es llegar a casa el fin de semana y ver nada más que malas caras y morros. Yo estoy aquí perdiendo el tiempo y mi familia en mi pueblo pasándolo mal, mientras yo tengo una cama, comida y agua caliente todos los días». Es cierto, «el Perrete» tenía razones particulares, y el Juzgado no accedía a un cambio de medida a libertad vigilada, ya que el chaval no estaba evolucionando favorablemente durante su medida cautelar y además estaba cometiendo delitos durante los permisos de fin de semana. Ambas posturas eran totalmente lógicas, pero a la vez incomprensibles. Qué contradicción, ¿verdad? Aún así debíamos seguir motivando al «Perrete» en su asistencia a la Escuela Taller. Raimundo - su

maestro de oficio-, dada la «situación especial» que tenía el chaval y en contra de los objetivos iniciales del recurso, nos indicaba que en un par de meses (cuando «el Perrete» hubiera adquirido mayor formación), recomendaría al chaval para trabajar en una empresa de reformas y con lo que ganara ahí, la familia tendría alguna posibilidad de desahogo económico - nunca emocional-. Necesitaba un refuerzo inmediato (lo que quiere, lo necesita ya); en el plazo de dos meses nadie sabía cuales serían las nuevas necesidades. Mientras tanto, Antonia ya acudía a los servicios sociales en busca de ayudas económicas, en vista de que no pasaban con la prestación que percibía. Mientras, el adolescente el fin de semana que conseguía obtener permiso de salida, o era reingresado al Centro por la policía debido a la comisión de algún delito, o por el contrario regresaba el domingo en condiciones deplorables tras haber consumido drogas. Al final, en uno de los permisos de fin de semana, «el Perrete» no regresó. A las pocas semanas fuimos conocedores de que había sido sorprendido en un atraco a una gasolinera, siendo su régimen judicial modificado a una medida más restrictiva de libertad. «El Perrete» pasó casi 12 meses de internamiento en régimen cerrado. Cuando salió del Centro, y tras un breve período de estabilidad durante la libertad vigilada, se introdujo nuevamente en los problemas delictivos para satisfacer sus necesidades. De nuevo: ociosidad, pasividad laboral, amigos inestables, desestructuración familiar... condenaban su futuro. La ausencia de referentes estables se convertía en un caballo de batalla difícil de superar en la compleja situación familiar. En estos momentos, conocemos que se encuentra «en busca y captura».

Francisco es similar al «Perrete», quizá un poco más tímido y tranquilo. Presenta menor deterioro que su hermano y esto es importante. La situación familiar ha mejorado sensiblemente, ya que Sebastián - el padre - ha salido de prisión y es un referente para todos los miembros del hogar. La familia no presenta dependencia institucional en estos momentos, por lo que el carácter de la intervención con «el Taxi» toma un cariz mucho más ajustado y adaptado a sus necesidades a medio plazo. No obstante, somos conocedores de las dificultades y filosofía familiar respecto a modos de vida y actuaciones. Tenemos que planificar una intervención orientada hacia

elementos que puedan ser asumidos por la unidad familiar. La intervención inicial debe estar encaminada hacia el control por parte de los padres en los patrones de consumo de drogas, tan instauradas en el seno familiar a través de los hermanos mayores. Y también en el refuerzo de las conductas positivas del «Tarv» en el seno familiar (responsabilizarse de pequeñas tareas con sus hermanos pequeños, ocupar el tiempo libre en compañía de referentes sólidos, colaborar con su padre en las tareas del campo, etc.). Es importante que la coordinación con los Servicios Sociales de su municipio y otras instituciones, se realice de modo global. Y sobre todo que la familia no confunda supervisión de pautas educativas con dependencia y fiscalización institucional; si esto sucediera, posiblemente la intervención reproduciría experiencias anteriores y acariciaría su fin.

3.2. «Paralizados por el bienestar»

Hablamos aquí de adolescentes procedentes de familias trabajadoras, en las que a priori, sí predomina el principal elemento integrador y normalizador en nuestra sociedad, como es el trabajo. Estamos hablando de hijos/as de operarios de todo tipo: albañiles, encofradores, transportistas, cocineras, limpiadoras, cuidadoras..., aunque muchas veces el empleo es discontinuo o precario, y esta situación afecta en gran medida a la dinámica familiar. Aun así, no se trata de grupos que hasta ahora se hayan considerado «marginales». Su estructura familiar suele estar marcada por las separaciones y nuevas uniones de los padres, por los problemas de autoridad con los hijos, por las dificultades de comunicación, y la ausencia de hábitos familiares (horarios, comidas, tareas domésticas...). Periódicamente pasan por situaciones de precariedad económica, derivada de la temporalidad de sus empleos, pero sobre todo por el elevado gasto que realizan en adquirir bienes de consumo. Con frecuencia aparece alguna problemática cuya resolución no se suele afrontar: alcohol, ludopatías y salud mental, entre otras. Muchos de estos padres y madres están marcados en su juventud por la incorporación temprana al mercado de trabajo y por la aparición prematura de hijos. Podríamos decir que son habitantes habituales de las periferias y áreas metropolitanas de nuestras ciudades. A ellos, poco a poco se les unen

familias inmigrantes, cuyos hijos ya han nacido en España, pero que mantienen estructuras, hábitos y pautas relacionales propias de sus entornos de origen.

Estos adolescentes pasan mucho tiempo en la calle, suelen presentar un elevadísimo índice de fracaso escolar (aunque el abandono total de la escolaridad no se suele producir hasta los 15 años), muy familiarizados con el consumo de drogas y comportamientos delictivos (aunque no están inmersos en ellos), amigos de la música «máquina», de la estética «festera» y de los gimnasios... pero que comparten muchas pautas de ocio y de consumo con otros adolescentes y jóvenes de su ciudad (por ejemplo, van a los mismos centros comerciales, cines, discotecas...).

Coches, motos, videoconsolas, equipos de música, DVD, móviles, ropa y complementos (gafas, gorras, bolsitos...) de marca, son bienes de consumo a su alcance, e imprescindibles en su vida cotidiana.

En «la calle» se habla mucho, es casi lo único que se puede hacer; casualmente casi todo lo que se habla hace referencia a los citados bienes de consumo, a drogas «de todos los tipos y colores», o a comportamientos relacionados con la violencia. Esta vivencia (el «estrés de la calle», del que ya hemos hablado), unida a la fragilidad de su entorno familiar, les acerca peligrosamente a los circuitos de la marginalidad.

En este contexto de bienestar (que bien se podría considerar ficticio, porque existe un importante deterioro de la vida familiar y una vida de calle que genera tensión), muchos adolescentes se encuentran en una situación de vulnerabilidad, que deriva en la aparición de conductas de riesgo. Los problemas vinculados al consumo de drogas y a los brotes de violencia, suelen ser el desencadenante de la relación con el mundo de la marginación. Es frecuente encontrar adolescentes en este contexto que no quieren estudiar, que no quieren trabajar, que maltratan a sus padres, que incumplen cualquier normativa doméstica, que se sienten con derecho a todo y con obligación de nada, agresivos, violentos, irrespetuosos y poco tolerantes con lo diferente, desfasados en el consumo de drogas y obnubilados por los bienes de

consumo de última generación. Teniendo inicialmente posibilidades de una inserción social «normalizada», esta situación les lleva a desarrollar comportamientos y conductas que acaban introduciéndoles en el mundo de la marginación y de la exclusión social.

Pasamos a explorar algunas características específicas que van a favorecer o dificultar la intervención.

Frialdad afectiva

En la mayoría de casos se trata de familias que no son usuarias habituales de los servicios sociales, ni de otras instituciones similares, aunque este aspecto se trate de una tendencia en clara evolución. Esta condición coloca al profesional en una posición delicada, ya que puede encontrar resistencias a su intervención, y sobre todo dificultades para que el adolescente acepte la figura del profesional. A su vez, el adolescente no está acostumbrado a reconocer problemas o dificultades, no se siente necesitado y menos aún próximo a la marginación. Sabemos que este hecho de reconocer lo que ocurre, es uno de los primeros pasos para garantizar el éxito de cualquier intervención socioeducativa, por lo que el punto de partida es ya de por sí complejo.

Las vivencias afectivas de estos adolescentes suelen ser variadas, las caracterizan más que las carencias, las fluctuaciones provocadas por las dificultades continuas en la comunicación intrafamiliar. Se suelen sentir protegidos, pero no comprendidos, escuchados o valorados. Esto provoca cierta cerrazón afectiva con la que el adolescente se defiende de nuevas experiencias.

Ejemplo: Ante un comportamiento violento de uno de estos adolescentes, con el que aún no exista vínculo afectivo, el profesional tendrá que actuar con prudencia, ya que el menor puede no entender, ni valorar su papel, asemejándolo a personal de seguridad o custodia, o a cualquier «colega de la calle», y arremeter sin miramientos contra él. Sorprendentemente, el riesgo de que el profesional sufra una agresión

aumenta con este tipo de adolescentes.

Eso sí, una vez superada esta barrera inicial, su mundo afectivo suele estar menos roto y más estructurado que el del grupo anterior, por lo que los logros de la relación educativa pueden llegar a ser sorprendentes.

Ejemplo: Tras varios años de intervención socioeducativa con una adolescente que asistía a un Centro de día de un barrio de la ciudad, ésta desarrolló una importante sensibilización por los problemas de su entorno. La relación educativa con sus profesionales de referencia, le ayudó a ser consciente de su situación, y a superar algunas dificultades. Desde la relación educativa se continuaron estimulando las capacidades de la menor; ella comenzó a colaborar con la labor de los educadores en el barrio y a interactuar con ellos a este nivel, más tarde incluso llegó a iniciar estudios relacionados con la acción social.

Escasa motivación

He aquí uno de los grandes retos de la intervención socioeducativa actual. ¿Qué hacemos cuando el adolescente no percibe necesidad?. De su familia obtiene los bienes materiales que necesita, los estudios le parecen de poca utilidad, la incorporación al mundo del trabajo no le urge. Entre videojuegos, móviles, películas, discotecas y gimnasios, tiene entretenimiento suficiente para no aburrirse en exceso. Algunos profesionales plantean dejar de lado a estos «hijos o nietos del bienestar», ya que habría que dedicar los esfuerzos de la intervención a aquellos colectivos que se encuentren en una situación real de pobreza. Nosotros evidentemente nos posicionamos de forma diferente, consideramos que la receptividad frente a la intervención no es un indicador válido para determinar la necesidad. Mientras que exista riesgo de que estos adolescentes se encuentren en un futuro en una situación de exclusión social, la intervención con ellos estará siempre justificada por muy compleja y poco satisfactoria que pueda resultar. El mundo que vivimos genera estas nuevas caras de la pobreza, podemos parecer exagerados, pero por qué no pensar que en unos años podríamos encontrar en los Centros de Reeduación a un mayor número de menores que han maltratado a su padres,

que de menores que hayan sido maltratados.

El primer reto en la intervención con estos adolescentes será despertar su interés, tendremos que adaptarnos, aunque sea mínimamente, a su «modernidad», porque si nos perciben como «extraterrestres» en su mundo, difícilmente podremos acercarnos. Tendremos que conocer un poquito de su música, un «truquito de la Play», alguna web que «triunfe», saber qué marcas de ropa se llevan, que nos suenen los nombres de las discotecas que frecuentan y de algunas «pastis que se comen». Recordamos que no se trata de «ser un colega», sino de establecer una estrategia para acceder al adolescente con el que se pretende intervenir (en el capítulo 6 profundizaremos en este tema). El primer paso para entrar en su mundo seguramente sea sorprendiéndoles, captando su atención, y para ello debemos conocer muy bien qué terreno pisamos. La creatividad y el ingenio de los profesionales debe funcionar a marchas forzadas para diseñar actividades y estrategias de intervención que puedan seducir a estos chavales. Hay que crear espacios para la relación; no olvidemos que si no hay contacto y relación educativa, no hay oportunidad de intervención.

Ejemplo: El profesional encargado de ejecutar la medida de libertad vigilada, acudía semanalmente al domicilio de un adolescente que rehuía claramente la relación con él. Cada vez que el profesional llegaba, el adolescente se ponía a jugar a la videocon sola, y ante el desespero de una madre excesivamente protectora, hacía oídos sordos a los intentos de acercamiento del profesional. En una de las visitas, el profesional le sugirió a la madre que les dejase solos, y entonces le pidió un favor al chaval: ante la perplejidad del mismo, le dijo que si podía probar un momentito un juego de la «Play» que le habían dejado, ya que su consola estaba estropeada, y así por lo menos aprovecharía el tiempo de la visita. Tras jugar unos minutos, el profesional le agradeció al adolescente su consideración, recogió su juego y se marchó sin comentar nada más. En la siguiente visita el adolescente rompió su silencio y le preguntó si no había traído el juego del otro día. Le contestó que no, pero que si le interesaba se lo podía dejar, aunque

seguramente no podría superar la segunda pantalla porque no conocía el truco..., a partir de ese momento la relación se desbloqueó y el profesional pudo comenzar lentamente su intervención.

Redes sociales amplias

Para cualquier chaval el grupo de iguales es fundamental, pero a estos adolescentes les suele caracterizar la sublimación de su grupo natural («colegas», «peña», «col(a)», «pandilla»...). Ese grupo, que suele tener una ubicación territorial claramente definida y unos hábitos cotidianos muy determinados, desarrolla un importante sentimiento de pertenencia respecto a sus miembros. Con frecuencia se trata de grupos amplios, cuyas relaciones se extienden y diversifican en el entramado del barrio, en las puertas de los institutos de la zona, y en los locales de «fiesta». Estos adolescentes suelen disfrutar de un abanico relaciona) amplio, muy vinculado a sus pautas de ocio y consumo, pero que les posibilita continuas oportunidades de relación.

Este entorno relaciona) amplio le ofrecerá posibilidades de integración y de exclusión, seguramente tendrá a su alcance la posibilidad de establecer relaciones afectivas, y de elección de planes. Pero también encontrará el cobijo para no afrontar las consecuencias de su actos, y refugio ante conductas de riesgo.

La influencia del grupo es casi absoluta para muchos adolescentes, y en este tipo de contextos el profesional tendrá que contar con ello si quiere llevar a cabo su intervención. Evidentemente el profesional debe buscar el encuentro personal con el adolescente, delante de sus iguales es muy difícil que éste se muestre co mo es, y menos aún que sea receptivo a cualquier propuesta. Pero para propiciar este momento, es muy posible que el profesional tenga que lidiar algún encuentro con el grupo.

Ejemplo: La presión del grupo de adolescentes frente al «Lolo» para que el sábado salga de «fiesta», le impide que acuda con el trabajador social a una actividad de tiempo libre organizada por el Ayuntamiento de su municipio (en este caso un minicursillo de buceo en la playa). El

profesional, previendo que el «Lolo» se decantará por sus «colegas», decide acercarse al «Ciber» del pueblo (punto de encuentro de esta «peña»), y comenta que le sobran cinco invitaciones para lo del buceo del sábado. Prometiéndoles un poco de emoción, les convence para que acudan todos juntos a la actividad, dejando para otro rato el «festival» previsto.

CASO 3

Iván

Iván Santana Maraver tiene 16 años. Es el pequeño de los dos hijos del matrimonio entre Jesús y Conchín. La familia procede de la localidad turolense de Alcañiz. Apostando por la mejora de la calidad de vida y condiciones familiares, deciden hace cuatro años, emigrar hacia la costa levantina en busca de nuevos horizontes e inicialmente se instalan de modo temporal en Villajoyosa. A los pocos meses, conocedores de las posibilidades que ofrece la localidad de Torrevieja (Alicante), deciden trasladarse e instalarse definitivamente aquí. Para ello, alquilan una vivienda en la periferia de la población «el Carrizal». Se trata de un barrio integrado mayoritariamente por clase obrera, trabajadores inmigrantes de otras regiones tanto de España como del extranjero, y que presenta una red de recursos sociales adaptados a las necesidades familiares.

El padre de Iván - Jesús - tiene 41 años y trabaja como camarero en uno de los múltiples restaurantes de la localidad. Jesús es un hombre tímido, poco comunicativo, periférico en la educación de sus hijos y trabajador. En la actualidad lleva casi tres años trabajando en el restaurante-asador «Los Candiles». Conchín tiene 39 años y ha sido una mujer de gran vitalidad, pero los problemas de conducta y comunicación con su hijo están minando su fortaleza. Ha sido la educadora principal de sus hijos. Su marido ha colaborado escasamente en esta tarea. Conchín trabaja como auxiliar en una residencia geriátrica privada, ubicada en la cercana población de Guardamar del Segura. Desde el año pasado es tratada en Salud Mental de zona. Acude al psicólogo cada mes y medio aproximadamente, donde recibe tratamiento

de la depresión que sufre desde hace casi un par de años. Conchín no se ha adaptado a la vida en Torre Vieja: echa de menos los vínculos familiares y la cercanía del medio rural. Conchín se autoinculpa de sus propios males y de todo lo que circula a su alrededor. Como ella dice «soy una silla más de mi casa. Ni pincho, ni corto, y encima Jesús con ese carácter que tiene, que nunca habla... El chiquillo se está adueñando de todo y nosotros no hacemos nada. Siempre está metido en peleas, fumando de eso marrón y con la música a todo volumen. No le importa ni su familia, ni nada, sólo sus amigos y el gimnasio. Nos tiene pillada la medida. Me sabe mal no darle todo lo que yo no he tenido, pero sé que con el tiempo me arrepentiré». Natalia es la mayor de los hijos, tiene 19 años y trabaja en una conocida perfumería de Torre Vieja. Mantiene desde hace dos años una relación sentimental con Miguel, un joven del barrio que trabaja en el sector de la construcción. La pareja tiene planes de boda. Natalia e Iván tienen buena relación, aunque cada uno hace su vida.

Finalmente os presentamos a Iván. Tiene 16 años. Es un muchacho corpulento, sincero, impulsivo e influenciado, terco aunque de gran corazón. Siempre ha sido mal estudiante y de temperamento difícil. A los 14 años, poco después de instalarse en la población, sufrió el primer incidente en el instituto. A los escasos meses, otro altercado a la salida de clase, esta vez con un joven mayor que él, provocó que le amonestaran con otro parte grave. Estos hechos provocaban su relación con los «piezas» de la zona. A mediados de curso, una pelea en el gimnasio con otro compañero provocó su expulsión definitiva del centro educativo. Posteriormente la inspección educativa valoró el caso y fue derivado a otro instituto de la localidad, lejano a su domicilio familiar y ubicado en un barrio poco favorable a sus intereses. A este nuevo instituto, llega con la etiqueta en pequeños círculos del profesorado de «Macinger Z» (debido a su condición pugilística). El primer día tiene un altercado con un profesor, por lo que se le abre un expediente sancionador leve. Posteriormente, a las dos semanas, de nuevo falta al respeto a otro profesor, lo que provoca que se le abra un expediente con carácter grave y se le expulse nuevamente por tres días. El colmo de la fatalidad llega en un partido de la liga de baloncesto del instituto, cuando arremete a golpes contra

el árbitro (que era el profesor de Educación Física) por no señalar una falta personal, y recriminarle en voz alta ante un gran número de alumnos su comportamiento. El resultado final fue nuevamente la expulsión definitiva del instituto. La noticia llega entonces a los Servicios Sociales municipales, que tienen la compleja misión de interceder en el caso.

En primer lugar, el equipo contacta con la familia para valorar la situación. Ésta demanda ayuda, e incesantemente solicita que busquemos una residencia para su hijo. Ellos están dispuestos a acogerlo los fines de semana, pero afirman que les tiene tomada la medida. No se sienten respetados, incluso le tienen miedo por el carácter agresivo que posee. Han sido varias las ocasiones en que Iván ha llegado a levantar la mano a sus padres, aunque según Conchín «su padre ya le ha puesto dos denuncias, aunque luego se arrepiente y llora porque según él, es incapaz de controlarse». Se avergüenzan de esta situación, «nosotros que somos una familia normal». Consideran que su hijo debe cambiar, pero ellos no pueden proporcionar por sí mismos la solución adecuada.

Los profesionales del departamento municipal se encuentran con una familia normalizada aparentemente, pero desmembrada entre sus componentes, y cuyos canales de comunicación se hayan obstruidos por la ausencia de relación. Además, existe proteccionismo y escasa consistencia en la normativa, es decir, «prohibido salir esta noche, significa aprobar posteriormente la salida sin plantear hora de regreso y encima dar 20 euros para que Iván se divierta». Cada miembro del núcleo familiar tiene un horario, y existe escasa relación entre ellos. Conchín sufre, pero no sabe cómo canalizar esta angustia, presenta buena relación con su marido «aunque hace mucho tiempo que no tenemos relaciones y la pasión se perdió». Jesús es incapaz de normativizar a su hijo porque según indica «de eso siempre se ha ocupado su madre. Yo me preocupo porque a mis hijos no les falte el pan».

La vivienda se encuentra en buenas condiciones, presenta todo tipo de comodidades. La habitación del menor es digna de descripción, aunque Conchín se justifica diciendo que «el chiquillo como no quiere que le toque

nada, a lo mejor está desordenada». Se halla empapelada por una veintena de pósteres de coches deportivos y discotecas de moda, varios cascos encima de la cama, el escritorio absolutamente desordenado se halla cubierto por numerosos «vips» de discotecas. Más de 30 euros en monedas sueltas se pueden contar sobre la mesilla de noche, dos móviles de última generación, en compañía de papel de fumar y chicles de diferentes colores que decoran el contrachapado. Varios pares de calcetines sucios se agolpan bajo la cama, junto con una bolsa de plástico que contiene un carburador de ciclomotor. Detrás de la puerta aparece la bolsa del gimnasio que desprende un fuerte olor a sudor, y colgado de la percha un precioso pero húmedo albornoz de rizo grueso que acaba de «perfumar» la habitación. Tiene cuantos aparatos electrónicos podemos imaginar: una pequeña televisión con DVD, un ordenador con internet, cadena de música, dos aparatos de videojuegos, y más de 20 carcasas de móvil originales. Si abrimos el armario podemos encontrar ropa de todas las marcas de moda actual, y varias deportivas valoradas en casi 100 euros cada par. Curiosamente observamos dos plantas de marihuana pegadas a la ventana, que cada noche riega Iván como única responsabilidad. Tiene todo esto, a cambio de ningún tipo de obligación. Conchín reconoce que no lo ha hecho bien, pero simultáneamente expresa que gusta de conceder a su hijo cuanto ella pueda. Desde que fue expulsado del instituto - hace ya casi medio año-, Iván no ha realizado ningún tipo de actividad normativa, y Conchín no se siente con fuerza de nada.

Ante la situación actual, los Servicios Sociales municipales deciden plantear el caso para ser trabajado por el SEAFI de zona (Servicio de Atención a la Familia e Infancia de referencia). Así, recibimos el caso de Iván. La primera actuación que realizamos es la de contactar con el chaval. A sabiendas de su negativa inicial para encontrarse con nosotros, decidimos llamarle por teléfono para verle en un lugar en el que el adolescente se sintiera a gusto.

El día acordado nos acercamos a un parque que hay en las proximidades del centro comercial. La mirada desafiante de Iván se interrumpe por una fuerte carcajada por parte de sus iguales, un comentario socarrón que llega a

nuestros oídos: «¿Qué querrán estos mendas? Iván reaccionó rápidamente, «si lo que queréis es buscarme las cosquillas, ya os podéis pirar». Es importante conocer de antemano que el primer contacto va a ser duro, y que perfectamente podemos ser rechazados, para lo que habrá que entrenar nuestra capacidad asertiva. Optamos por retirarnos con dignidad y averiguar más cosas sobre Iván. Supimos por diferentes fuentes de información de la gran afición de Iván a machacarse en el gimnasio, que dedicaba gran parte del día a desguazar y arreglar motos en compañía de sus colegas, que era un «crack» en el manejo de los videojuegos, y casi lo más importante: era el único de sus colegas que no «se hacía» drogas, ni siquiera los fines de semana en las discotecas como era la norma común - él sólo fumaba maría-. Estos datos eran muy importantes para realizar los primeros contactos; los temas de conversación tenían que tener en cuenta «gimnasios, el basket, el maxi-tunning, las motos y los videojuegos», pero recordemos que esto sólo era un primer contacto. Tras varios días después del encuentro, dejamos entrever la posibilidad de montar un taller de mecánica en el Centro cul tural para los chavales del barrio. Durante los siguientes contactos, las conversaciones giraron en torno a esta iniciativa. A pesar de todos nuestros esfuerzos: los intentos de acercamiento parece que caían en saco roto, los iguales de Iván nos tomaban el pelo, pasaban bastante de nuestra presencia y del «buen rollo» que intentábamos dar a la relación. Nos sentíamos mal, todo era muy complejo y veíamos que la situación se atascaba y no avanzaba. A pesar de ello, nos mantuvimos constantes y los resultados comenzaron a llegar. Cada vez éramos percibidos menos extraños y nuestra compañía una vez por semana resultaba menos molesta.

Recuerdo perfectamente un día en el que los chavales valoraban la posibilidad de pegarle una paliza a un tal Stefan; era un chico alemán que había cometido el «grave delito» de enrollarse con una «pava» con la que había estado saliendo un «colega» de Iván. Las «bullas» eran una fuente de diversión durante el fin de semana. Este hecho era importante para la intervención; era sabido por todos que Iván tenía varias denuncias de agresión, y que ese hecho estaba llegando a la fiscalía de menores, por lo que debíamos utilizar este argumento para disuadir de la idea al grupo, aunque no

estaba en nuestras manos impedir la pelea. Al mismo tiempo, los chavales también tenían de comprender que Stefan y la «pava» eran libres. Al final, llegó el fin de semana y a Stefan le pusieron la cara «como un mapa». Como profesionales no nos sentíamos fracasados, los adolescentes al menos habían escuchado versiones diferentes, y nuestra intervención había dado su primer fruto; Iván estuvo presente pero no participó en la agresión.

Posteriormente ya podíamos quedar a solas con Iván. Los profesionales del SEAFI y los de Salud Mental de zona estábamos interviniendo coordinadamente con los padres, ofreciendo pautas educativas y alternativas de comunicación, y se empezaba a notar este apoyo. Poco a poco, Iván seguía nuestros consejos; se preocupaba de llegar a casa a la hora de la comida y cena, de protestar menos, de no encerrarse en la habitación y compartir un poco más, de preguntar a sus padres cosas (aunque fuesen banales) y de acercarse un poco más a la realidad de su familia. Iván empezaba a conocer nuestros objetivos, y al mismo tiempo se empezaba a dejar querer. La inexistencia de límites en casa fortalecía su postura, pero la enfermedad de su madre y su sentimiento en cierto modo de culpabilidad, le hacía sentirse humano. No conocía el modo de canalizar los sentimientos, puede describirse una lucha emocional interna en el propio chaval entre lo que se tiene, y el cómo conseguirlo y a costa de qué. Acompañar al adolescente en el camino de la «reconciliación» es un factor determinante, no sólo como apoyo al menor, sino también como mecanismo de ayuda para la familia. Llegamos a plantear acuerdos con Iván, aunque inicialmente los resultados eran escasos.

Seguíamos quedando con Iván y su grupo de iguales una vez por semana, y les pedimos que hiciesen un listado de lo que les gustaría hacer: propusieron un grupo de acampadas, el prometido taller de perfeccionamiento de mecánica, un local para juntarse en el barrio, un terreno para plantar marihuana, un gimnasio gratuito, etc. Muchas fueron las propuestas, aunque nosotros pudimos acceder sólo a una; aunque aglutinaba unas cuantas. El Ayuntamiento concedió un local en el que los chavales podían reunirse y hacer el taller de mecánica. Utilizábamos ahora el local para reunirnos con Iván. La formación educativa en pautas de actuación que

estaban recibiendo Jesús y Conchín era aplicada a Iván, y este elemento también era novedoso para el menor, ya que sus padres se mostraban más seguros y menos dubitativos en sus actuaciones. El chaval encontraba ahora que sus progenitores eran más consistentes; la fortaleza emocional que estaban adquiriendo era idónea para atajar la anomia que presentaba Iván. Conchín volvía poco a poco a ser la madre fuerte que siempre fue y contaba con el apoyo cada vez menos alejado de Jesús. Natalia por su parte, aparecía más por casa y normalizaba la situación de familia nuclear. Cada miembro del núcleo empezaba a cumplir la función indicada. El Taller de mecánica nos iba a ofrecer la posibilidad de enlace con Iván y de paso iba a posibilitar que estructurara de alguna manera inicialmente el tiempo libre. El Taller de mecánica iba a ofrecer la posibilidad paralela de crear grupo, que siempre iba a ser una referencia. Además, la posibilidad de la «formación» se escondía tras las motos; este era el paso previo para acceder a un Programa de Garantía Social de mecánica del automóvil del que la localidad disponía. La normalización a través de la «relación educativa» comenzaba a ser posible.



EL CONTEXTO DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL

En este capítulo intentaremos realizar una breve aproximación al escenario en el que se va a desarrollar la intervención con adolescentes en situación de riesgo o que generan conflicto, describiendo aquellos actores y decorados con los que inevitablemente entrará en contacto el profesional. Nuestro objetivo es sencillamente contextualizar, no pretendemos ahora profundizar en cada uno de los aspectos relacionados con la intervención.

1. TIPOLOGÍA DE LOS RECURSOS

Situamos este análisis inicial de la intervención con adolescentes, desde el contexto de los servicios sociales. Dependiendo del contexto en el que se sitúe la intervención profesional, utilizaremos métodos y técnicas específicas aunque mantengamos genéricamente una misma orientación.

Diferenciaremos a su vez, varios planos desde los que ubicarnos en la realidad del adolescente. Un primer plano lo constituye el carácter especializado o «generalista» del recurso desde el que se realiza la intervención. Los equipos de atención primaria de los servicios sociales conforman el espacio básico para la detección de situaciones de riesgo y la recepción de demandas de ayuda. Desde este ámbito supuestamente surge y se promueve el flujo relaciona) con los servicios especializados de atención al menor, así como la interrelación y coordinación entre los mismos, aunque a veces la relación entre ambos es directa.

El segundo plano hace referencia al medio físico en el que se desarrolla la intervención. Distinguimos entre recursos de medio abierto, aquellos que se desarrollan en el propio entorno del menor y no suponen su separación del núcleo familiar, y lo que denominamos recursos de medio residencial, en los que el menor se incorpora a una dinámica convivencia) en un espacio

diferente al de su ámbito sociofamiliar. Conscientes de que según normativas autonómicas las nomenclaturas varían, destacamos como principales recursos residenciales los siguientes: centros de reeducación (acogen a menores que cumplen medidas judiciales de internamiento en régimen cerrado, semiabierto o abierto, y arrestos de fin de semana), centros de acogida (residen menores tutelados o en situación de guarda y custodia por la Administración), viviendas tuteladas (tanto para situaciones de protección como para problemáticas específicas de drogodependencias o salud mental) y centros terapéuticos (especializados en programas de rehabilitación de drogodependencias y trastornos de conducta que requieren tratamiento específico).

Un tercer plano establecería una subdivisión entre los recursos de medio abierto. La diferenciación entre la atención en Centros o desde Programas. La razón de esta división viene dada por el componente convivencia) e institucional (normativas, horarios e identidad) de la vida en los Centros, frente al carácter mediador e integrador de la atención desde programas.

Establecer una tipología entre los Centros resulta difícil, ya que según la diferente legislación de las comunidades autónomas y los planteamientos metodológicos de las entidades promotoras, las diferencias son considerables. Los agrupamos entre Centros de Día (especializados en atención socioeducativa, describiendo a groso modo desarrollan actividades de tiempo libre, prelaborales y de apoyo escolar) y Centros de inserción (orientados hacia la formación e inserción sociolaboral, desarrollan principalmente programas de formación reglados, pero con un planteamiento integral y procesual). Diseccionando aún más esta tipología, distinguimos los Centros orientados como recursos de zona, de proximidad, diseñados desde las necesidades concretas de un barrio o distrito determinado (por lo que prevención y detección serán objetivos prioritarios), de los centros diseñados en función de la problemática de un colectivo en general (en este caso adolescentes en situación de riesgo), independientemente del contexto territorial del que estos adolescentes provengan, constituyéndose como recurso receptor.

Realizar una clasificación de los programas también resulta complejo, ya que su variabilidad y renovación es casi constante. Destacamos cuatro que de una u otra forma parecen consolidarse con el paso del tiempo: programas de medidas judiciales, programas de prevención de drogodependencias, programas de intervención familiar y programas de prevención del absentismo escolar.

La calle y la familia aparecen como espacios comunes de intervención a todos los planos; la vida cotidiana del adolescente es la variable que se enmarca como espacio diferenciado.

Entre los recursos de medio abierto y medio residencial se enmarca un entramado de instituciones y recursos especializados, por los que inevitablemente pasa en gran medida cualquier intervención con adolescentes. Responde a los entornos educativo, judicial, sanitario y laboral, en los que podemos encontrar profesionales de la intervención socioeducativa o no. La interrelación y coordinación con estos ámbitos configura parte de la esencia de la práctica profesional.

A continuación presentamos un esquema ilustrativo de esta puesta en escena.



2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENORES

Nuestro principal objeto de intervención, el caso-tipo por excelencia, suele ser el del «eterno expulsado». El adolescente «difícil» pone al límite las capacidades de maestros, educadores, trabajadores sociales y cualquier otro profesional de la acción social. En ocasiones es difícil intervenir; el adolescente sobrepasa límites pactados o impuestos, y echa a perder las múltiples oportunidades que se le han dado. Los castigos y las medidas educativas se agotan. No recurrir a la expulsión (en cualquiera de sus modalidades: quedarse en casa o no salir de la habitación del Centro), en definitiva, dejar de participar de la actividad «normalizada», se hace complicado. Además sabemos que «mandar» al menor a casa, supone que pase el día en la calle, o que reciba una sanción inadecuada por parte de su familia (muchas veces una agresión física). El carácter educativo de ambas

situaciones es muy cuestionable, y pone en duda la pertinencia de nuestra medida.

El difícil equilibrio entre el grupo y el individuo es con frecuencia insostenible. Los adolescentes con posibilidades de progresar y aprovechar sus oportunidades se ven limitados por esta situación, pero si continuamente sacamos de los grupos a los adolescentes que generan conflictos, al final dejamos de intervenir con ellos.

Estos adolescente acaban funcionando o «aguantando» en sistemas con una alta carga conductista, que suelen perder toda su efectividad al iniciar los procesos de inserción normalizados que la sociedad exige. Los adolescentes supuestamente hiperactivos, sobreabundan en nuestro campo de intervención, por lo que no podemos «psicologizar» a la ligera su problemática y eludir responsabilidades. En otros casos es cierto que existen problemáticas graves de salud mental, que requieren una atención especializada que no está a nuestro alcance. La inexistencia de recursos específicos para estos adolescentes, de nuevo nos aboca a tener que atenderlos.

Esta situación constituye el punto de partida que debe contemplar cualquier intervención profesional en este campo. Colegios, institutos, centros de día, centros de inserción, programas de formación, centros de acogida y viviendas tuteladas, tienen que contemplar este dilema que muchos menores les plantean.

Flexibilidad y terapia relaciona) irrumpen en escena como antídotos ante la renombrada «expulsión». Este tipo de adolescentes necesita poder gritar, correr, saltar, entrar, salir, y después de desahogarse, puede empezar a trabajar un poco. La impulsividad supera a la razón, por lo que los mecanismos normativos y razonamientos habituales no nos sirven. El adolescente demanda poner en juego nuestra capacidad de adaptación y de innovación. Encontramos dos grandes límites, casi siempre de carácter insalvable. El primero, las posibilidades que nos ofrece nuestro marco de intervención, muchas veces recursos reglados que exigen un determinado tipo de comportamientos y una adecuación de espacios físicos que no ofrecen

margen. El segundo, nuestra rigidez personal, que por ejemplo no soportaría dejar que durante cinco minutos en el aula los adolescentes chillasen lo que les apeteciese, aunque luego fuesen capaces de realizar con tranquilidad la actividad.

Ejemplo: Un educador especializado de un Centro de Día, antes de realizar una actividad formativa que requería paciencia y atención, entraba con los adolescentes en una sala con colchonetas en el suelo y paredes forradas de esponja, y poniendo música a gran volumen, se dedicaba unos momentos a jugar, gritar y pelearse amigablemente con ellos. Afirmaba que las dificultades para desarrollar la actividad posterior disminuían considerablemente.

El segundo elemento que hemos citado es la terapia relacio na;'; nos referimos con ella al valor de la relación interpersonal como elemento reparador y recuperador de las personas. La relación permite que el adolescente se relaje, desahogue parcialmente sus tensiones, y dé cauce a los desajustes de su mundo afectivo. Esta relación con el profesional, y con el grupo educativo, se convierte por lo tanto en terapéutica, posibilitando la intervención más allá de la realización de la actividad, en la que el adolescente suele acabar teniendo problemas de adaptación. Por lo que generar espacios de relación será uno de los objetivos que guíe la intervención.

3. FIGURAS PROFESIONALES

La realidad del adolescente en conflicto es muy compleja; los actores sociales intervinientes se convertirán en buenos o malos de la «película» según el papel que les toque desempeñar. El adolescente así los encasilla, y construye una división en función de las experiencias que va teniendo con cada uno de ellos. Hemos querido recoger brevemente algunas de estas percepciones que nos sitúan en el mundo del adolescente, agrupándolas en una escala de menor a mayor receptividad y valoración por su parte.

Policía

Se lleva una de las peores partes del reparto de papeles. Asume sus propias funciones de control social y por identificación las del sistema judicial. Para el adolescente representa el orden establecido, y continúa mitificando su desafío.

El papel del policía es difícil: conoce muy bien el sufrimiento de las víctimas de los actos de los adolescentes, pero también es capaz de adentrarse como nadie en el duro mundo de la marginación, de la oscuridad de la calle. Tiene que aguantar el desafío del adolescente, sin excederse en la aplicación de la fuerza, cuestión harto compleja cuando el desfase ha acampado por doquier. También viven su cuota de contradicción, cuando por ejemplo en una semana tienen que detener cuatro o cinco veces a un mismo menor y el sistema judicial no les aporta otras soluciones.

Mucho se ha hablado del maltrato a los menores en las comisarías, o del no respeto de sus derechos fundamentales en las detenciones. Malos profesionales encontramos en cualquier ámbito, preferimos hacer referencia de nuevo a la inadecuación de las estructuras policiales a esta realidad. Dependencias diferenciadas para menores, aumento del personal de los cuerpos especializados, formación específica... a ellos les afecta como a nosotros la raíz del problema. No queremos parecer amigos de este cuerpo profesional (ya que al menor no le beneficia el contacto con el mismo, y su interés profesional es muy diferente del nuestro), pero tampoco ser injustos en la valoración de su función social. Nos desmarcamos de posturas que «demonizan» a la policía, y «santifican» al profesional de lo social. También encontramos en los cuerpos de seguridad profesionales «implicados», que asumen el riesgo de no esposar a un menor en un traslado, o se esfuerzan por tratar con respeto y delicadeza a su familia. El menor igual que «huele» al educador que apuesta por él, identifica también al policía que respeta su dignidad.

Abogados, jueces y fiscales

Más tarde o más temprano el adolescente acabará teniendo algún contacto (esporádico o permanente) con el sistema judicial. Muchos de ellos desde

bien pequeños conocen a algún juez de menores, y pronto aprenden a distinguir las estrategias que utilizarán unos y otros.

El fiscal suele aparecer ante el adolescente como «el malo de la película». A pesar de que su actuación se realiza supuestamente «en supremo interés del menor»². Es el que interroga, investiga y reprocha las acciones, es aquel que intenta desenmascarar «la verdad de los hechos» a costa de los nervios y fuerte presión que ejerce sobre el menor. Y es el que al final solicita «el castigo» que condicionará la trayectoria del menor. Los adolescentes perciben esta figura totalmente diferenciada a la del juez. El fiscal adquiere importancia durante las disposiciones cautelares, ya que la conducta positiva del menor debe contentarle para intentar reducir el tiempo de la medida.

Los jueces para los chavales, aparecen como «la llave de todos sus deseos». Ejercen un rol similar al del abuelo en el sistema familiar tradicional; es decir, son respetados, aconsejan, avisan y advierten sobre las consecuencias de sus conductas. Son percibidos por el adolescente como «el que corta el bacalao». Muchos de ellos intentan «caer bien» al juez, mostrándose simpáticos y bondadosos, buscando manipular determinadas situaciones en su propio beneficio.

Los abogados en líneas generales obtienen baja valoración por parte del adolescente. Aparecen muchas diferencias cuando el chaval se encuentra en régimen privativo de libertad (ya que la importancia del letrado adquiere mucha relevancia e interés), respecto a cuando el menor se encuentra en régimen abierto. Generalmente los adolescentes están acostumbrados a «encontrarse» con el abogado el día de la detención, el de la exploración en fiscalía y finalmente en el juicio. En pocas ocasiones mantienen contacto para preparar la exploración o vista, normalmente todo se hace escasos minutos antes de que se inicien estos trámites (y además no suelen entender el lenguaje que utilizan). Quizá esta sea una de las causas de la desconfianza del adolescente en «su» abogado, además del desconocimiento sobre sus funciones y la distancia a la que se encuentran uno de otro. Una práctica diferente del letrado modifica sustancialmente la visión del menor, y multiplica sus efectos positivos en el proceso socioeducativo.

Profesores

Curiosamente no salen muy bien parados en la escala de valoración del adolescente. Seguramente la frustración que genera el fracaso escolar encuentra su válvula de escape en el estamento docente. El sistema educativo ejerce de primer escalafón de contención en el surgimiento de conductas de riesgo en el adolescente; desde el mismo se le plantearán los primeros límites, y su concreción se verá reflejada en la figura del profesor. Expulsiones y sanciones dejan por desgracia un poso negativo en el adolescente, que sólo una fluida relación interpersonal consigue disipar.

Tampoco es fácil el papel del docente, pero puede que tenga más responsabilidad que otros colectivos en la adecuación de sus recursos a las necesidades de este tipo de adolescentes. Su margen de maniobra es mayor que el de otros sistemas, entre otras cosas porque empieza por la autonomía de la que disfruta generalmente el profesor en su aula. Y por qué no decirlo, también por las condiciones laborales óptimas (salario, estabilidad y jornada laboral) de las que disfruta actualmente este colectivo. Del sistema educativo también hablaremos en el capítulo de límites de la práctica profesional.

[Parte de la explicación de esta valoración la podemos encontrar en el aspecto que menciona Gil Villa3,](#) referido al progresivo distanciamiento entre los profesionales de la educación y los entornos de referencia locales. La pérdida de protagonismo de los maestros en el entramado social de los barrios, el desconocimiento de la vida cotidiana de las familias de sus alumnos, el escaso contacto con ellas, modifica la percepción de estos colectivos sobre la institución educativa.

Asistentes sociales, psicólogos y educadores

Porque esa es la denominación utilizada, lo de trabajadores sociales no se estila. El asistente es el que lleva el tema de las ayudas, de los trabajos, de los cursillos... se nota la influencia del mundo adulto; en este sentido, al asistente se le pide, se le exigen respuestas. Aún así el adolescente no suele hacer mucha diferenciación entre educadores especializados y asistentes sociales, le

cuesta identificar con claridad las funciones específicas del trabajador social, aunque cuando el guión exige reconocer esta figura profesional (entrevistas formales, elaboración de informes, etc.) su grado de valoración disminuye. La identificación con los despachos, la relación con los papeles, afectan a la percepción del adolescente. Se sorprende cuando el asistente participa en una actividad, se pasea por su barrio o charla amigablemente en el bar de la esquina con su padre.

El psicólogo suele ser una figura aceptada por el adolescente; esta predisposición pudiera responder a una deseable normalización de la atención psicológica, pero nos decantamos más por pensar que responde a cierta estigmatización que de estos menores con anterioridad se ha realizado (conductas aprendidas). El abuso de la atención psicológica refuerza una «anormalización» de sus objetivos. A su vez algunos adolescentes buscan en esta atención un efecto «complace», es decir, recrearse en sus problemáticas, sentirse escuchados y obtener una atención diferenciada de sus iguales. La atención psicológica con este tipo de adolescentes se convierte en imprescindible, pero sólo resulta de utilidad cuando se enmarca en el contexto de la intervención socioeducativa.

El educador especializado es la figura aceptada por excelencia. Comparte intensivamente la vida cotidiana con el adolescente, los vínculos que se establecen marcan una diferencia sustancial con otras figuras profesionales. También es cierto que en el papel que le toca desarrollar se puede permitir hacer más de «bueno» que de «malo». Las responsabilidades que se asumen suelen plantearse en el plano relaciona) con el adolescente, más que en el ámbito institucional. Aunque recordemos que el educador valorado a medio plazo por el adolescente, siempre será el que ha sido capaz de marcarle límites y exigirle cambios. Los educadores que sólo son «colegas», suelen quedar en el olvido rápidamente.

4. DIFERENTES ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

La percepción y concepciones sobre la intervención socioeducativa con adolescentes no se puede presentar como una cuestión homogénea y sin

figuras. La práctica profesional nos indica que existen grandes diferencias entre la visión predominante en el medio residencial y la imperante en medio abierto. Ambas pecan de una mirada excesivamente etnocentrista, analizando la realidad del menor en conflicto desde su específico ámbito de intervención.

Los adolescentes fluctúan entre uno y otro medio, muchas veces como si de dos mundos diferentes se tratase. Con frecuencia los profesionales de medio abierto desconfían de la eficacia de los internamientos, demandan mayor coordinación con este tipo de recursos, y participación en los procesos que se desarrollan. Desde el medio residencial se observa con escepticismo la labor preventiva, y se cuestiona el rigor metodológico de muchas actuaciones.

Las figuras profesionales aparecen condicionadas por estas diferencias, principalmente la de educador especializado. Este perfil profesional cambia considerablemente según el ámbito de la intervención. En medio abierto, la dimensión comunitaria en un triple sentido (coordinación con recursos sociales, participación en el tejido social del barrio o distrito y trabajo de calle) y la dimensión familiar (contacto directo, visitas a domicilio, supervisión de pautas educativas) ocupan parte del cotidiano de la intervención profesional, no sólo la atención directa al menor en el recurso específico. En el medio residencial el componente normativo (hábitos, conducta, convivencia y resolución de conflictos) y la dimensión ocupacional (actividades de formación, habilidades sociales y tiempo libre) caracterizan la intervención, que se desarrolla casi exclusivamente dentro del propio recurso.

Destacamos algunas de las diferencias entre ambos medios, que influyen en la percepción de la realidad social que nos ocupa.

Recepción versus derivación

Los recursos de medio residencial tienen carácter receptor, intervienen con población derivada desde otros ámbitos. Suelen sufrir la saturación de plazas disponibles, y no tienen responsabilidad en el aprovechamiento del recurso (es decir, que las plazas creadas sean utilizadas). Los recursos de medio

abierto en cambio tienen la función de detectar y acceder al adolescente en situación de riesgo. Pueden recibir menores derivados de otras entidades, pero normalmente dependerá de su propia acción que los adolescentes acudan al recurso con la presión que en ocasiones este aspecto puede suponer (ya que los adolescentes frecuentemente son esquivos a nuestra intervención).

Obligatoriedad versus voluntariedad

Ya sea por mandato judicial, resolución administrativa o imposición familiar, el adolescente está obligado a incorporarse al recurso de tipo residencial. El recurso no aparece como una alternativa para el adolescente, no se trata de una opción que él elija. En medio abierto el adolescente tendrá la «oportunidad» de elegir entre la «vida de calle» o las ofertas que le realiza el profesional. No es así en el caso de las medidas judiciales, o de las resoluciones administrativas para acudir a un Centro de Día, pero de todos son conocidas las dificultades para poner en práctica este tipo de medidas si no se cuenta con la voluntariedad del adolescente. La motivación constituirá el paso previo de cualquier proceso socioeducativo, en muchos casos habrá que buscar al adolescente y seducirlo con nuestra alternativa.

Normatividad versus flexibilidad

Las diferencias no las encontramos en el tipo de normas, sino en el proceso por el cual se implementan las mismas. En el medio residencial se parte de la limitación institucional (el centro tiene unas normas, y no asumirlas conlleva unas determinadas consecuencias). Los límites se imponen, y el adolescente tiene que aprender a reconocerlos, si no lo hace tendrá que quedarse sin salir de la habitación, o no disfrutará de permiso de fin de semana..., en definitiva, medidas educativas, pero que parten de una posición institucional dominante. En medio abierto, no existe esa fuerza coercitiva, la normatividad se ha de trabajar para que sea asumida por el adolescente, recordemos que éste tiene otras «alternativas», aquí no se cuenta con el recurso de «la habitación», ni con la economía de fichas o el sistema de fases. El establecimiento de límites resulta entonces más complejo. Además hay que tener en cuenta el contexto en el que se ubica el recurso (suelen ser recursos abiertos). Los procesos de

construcción normativos deberán tener en cuenta esta realidad.

Ejemplo: En un barrio caracterizado por un alto porcentaje de población de etnia gitana, las normas de funcionamiento de un Centro de día tendrán que tener en cuenta los modos de vida del barrio y las pautas socioculturales dominantes. La flexibilidad en la franja de edad que atienda el centro, el protagonismo de líderes locales, y la mediación familiar en la resolución de conflictos, serán características específicas de este tipo de contextos.

Procesos versus programas

Los recursos que requieren atención profesional las 24 horas del día, coinciden con los de medio residencial. Conllevan una más que considerable intensidad en la relación educativa, aunque siempre compartida con varios profesionales (no por elección sino por obligación). Esto se debe a la inevitable aplicación de turnos de trabajo, y al número siempre múltiple de profesionales que intervienen. En medio abierto las referencias profesionales se acotan mucho más. Un grupo educativo de un Centro de Día o las medidas judiciales de un barrio o municipio se llevan a cabo por uno o dos profesionales. Los procesos educativos se personalizan de forma diferente. Estos procesos también difieren entre sí por las exigencias temporales. La escasez en los recursos residenciales es limitada e inmediata. En medio abierto los procesos pueden ser más largos, y planificarse la atención inicial.

Profundizando en estas diferencias, rescatamos aquí algunos «mitos» que entre uno y otro medio históricamente se han ido generando (tan sólo recogemos opiniones generalizadas en los entornos profesionales, no decimos que sean rigurosamente ciertas).

Hacia el medio residencial

-La vida en los Centros es como una burbuja, que no se corresponde con la vida real de la calle, del entorno del adolescente. Evoluciona según unos parámetros normativos y conductuales rígidos, que al finalizar el

internamiento someten al menor a procesos de confusión y desorientación.

- Los procesos educativos inciden principalmente en aspectos conductuales e individuales, la perspectiva comunitaria apenas es considerada desde el propio recurso. La coordinación con los recursos del entorno de origen del menor se deja a la buena voluntad de los profesionales.
- Aspectos básicos para el desarrollo sociopersonal como son la inserción laboral o la educación en el tiempo libre, quedan desvirtuados al ser considerados prescindibles, concebidos como recompensa a la buena conducta en el Centro, no como oportunidad necesaria de recuperación o promoción.
- El educador especializado es más bien un «cuidador» o un «vigilante», ya que no desarrolla las dimensiones comunitaria y familiar, potenciales intrínsecos de su saber profesional.

Hacia el medio abierto

- Los adolescentes con problemas conductuales graves no acuden a los recursos de medio abierto; este modelo de recursos siempre se justifica en sus limitaciones estructurales para atender a este tipo de chavales; siempre excede a sus posibilidades de intervención.
- Límites y normas poco definidos dificultan una referencia clara para el adolescente en situación de riesgo. Lo llamamos «el malcrío» del medio abierto; si se es muy blando, los adolescentes se aprovechan de ese «buen rollito» de los profesionales. Se permite demasiado a los chavales, y esto no contribuye a mejorar su situación.

La exigencia profesional es menor que en el medio residencial, en medio abierto si un adolescente pasa por una situación de crisis o no asume una norma, se va a su casa, deja de acudir al recurso, o se le expulsa. Pero en el medio residencial hay que «comerse» esa situación, el

adolescente está en «su casa». El conflicto adquiere una dimensión diferente. El número de los menores a atender suele ser elevado, el día a día es muy exigente, existe poco margen para el trabajo de caso, para la coordinación. En medio abierto se excede el tiempo dedicado a «coordinaciones», se vive más tranquilo.

- El educador especializado es considerado un «animador, realiza actividades con el adolescente pero no llega a acceder a su compleja problemática sociopersonal.

Por último señalamos algunos límites objetivos de ambos tipos de recursos, que debieran conllevar un mayor acercamiento y comprensión entre ellos. Reforzando el interés por un abordaje común de la problemática del adolescente.

- El alto nivel de conflictividad que muchas veces se asume. El criterio de la «normalización» es difícil de aplicar. Los cánones de la prevención o la promoción, quedan en entredicho por la continua saturación de la demanda.

- Límites institucionales y estructurales, que condicionan los procesos educativos. Exigencias administrativas, políticas, o judiciales influyen en las intervenciones planteadas. La flexibilidad que requieren los procesos educativos no podrá ser siempre aplicada.

Ejemplo: Si la fiscalía de menores presiona a la administración competente -y en consecuencia a los Centros de Reeducción- cada vez que se produce una fuga, seguramente las salidas educativas y culturales que realizaban estos centros se verán reducidas para evitar posibles problemas.

- Déficits económicos: escaso personal y/o precariedad del mismo, instalaciones inadecuadas, escasos recursos para actividades o material, estrangulamiento en la financiación... generan demasiada presión, y mantenerse con una mínima dignidad en el recurso ya es muchas veces

un gran éxito.

S.EL PROBLEMA DE LA «SEGURIDAD»

Nos encontramos ante un asunto polémico en la intervención con adolescentes, sobre todo en referencia a los «menores mayores» (la franja de edad entre los 16 y los 21 años). La creciente alarma social que genera el comportamiento de estos menores, no es ajena al colectivo profesional al que se le encomienda su custodia. Los brotes de violencia y las continuas faltas de respeto a la autoridad profesional afectan a casi todas las instituciones que intervienen en la actualidad con adolescentes, principalmente a institutos, centros de reeducación y centros de acogida. El concepto de víctima asignado históricamente al menor, al igual que se traslada en ocasiones al ámbito familiar, también se transfiere al colectivo profesional. Profesionales víctimas de las agresiones o amenazas de los menores, profesionales víctimas de las denuncias de los menores, profesionales víctimas de unas condiciones de trabajo indignas. Presenciamos una situación harto compleja, en la que los riesgos de desenfocar el origen del problema son muy elevados. Se hace necesario un riguroso análisis de la realidad, que determine la causas de este cambio de tornas.

Considerar el hecho como un aumento en la «peligrosidad» de los menores, conlleva demandar un incremento de las medidas de seguridad activas, ajustándolas a esta nueva situación más peligrosa. El ejemplo claro lo encontramos en la contratación por parte de algunos centros de reeducación, de empresas de seguridad privada que implantan sus modelos habituales de actuación: utilización de cámaras, instalación de alambradas, detectores de metales, registros exhaustivos, esposas y celdas de aislamiento. La reducción ante una situación de crisis y el cuerpo a cuerpo con el adolescente las afrontará el personal de seguridad: entramos en el modelo del «poli bueno», lo que ocurre es que este guardia no es un policía de verdad, sino un portero de discoteca, o un encargado de gimnasio, profesiones muy dignas, pero que no ofrecen al adolescente un modelo ajustado a los cánones educativos que normalmente promulgamos.

Entender en cambio que lo que se ha producido no es un aumento de «peligrosidad» de los menores, sino una evolución de sus características, conlleva realizar una reformulación de los tipos de recursos para atenderlos. Nos sirve de ejemplo la aplicación de la ley 5/2000 reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Supuso que adolescentes inmersos en dinámicas delictivas, incluso acostumbrados a ingresos penitenciarios, accediesen de pronto a Centros de menores. En el espíritu de esa disposición legal no se establece que los Centros de menores evolucionasen hacia modelos «tipo cárcel»; justamente al revés, por eso mismo se produce el cambio en la edad penal. La primacía del criterio educativo y recuperador de las medidas judiciales, debiera conllevar la creación de otro tipo de recursos (microrresidencias, pisos, empresas de inserción, intercambios transnacionales, experiencias en el mundo rural...), infinidad de alternativas que supongan un modelo alternativo real a la prisión, para los menores mayores. Porque si no, es muy posible que hubiera sido mejor que siguiesen ingresando en prisión, y no se consintiese que anduviesen «dinamitando» las dinámicas socioeducativas de los centros de menores. Porque si la principal preocupación institucional es que los menores no se escapen de los Centros y cumplan íntegras sus penas, dejemos en paz a los Servicios Sociales, y demandemos que se construyan establecimientos penitenciarios para jóvenes: eso sí, sufragados por la Administración de Justicia, y dediquemos por fin los recursos propios a la prevención. Porque en el campo de la reeducación, si la intención auténtica es la recuperación del menor (la intervención socioeducativa con él), en un momento dado una «fuga», o un no regreso, puede formar parte del proceso socioeducativo⁴. Nos reafirmamos en nuestra postura: la inversión se ha de realizar en la creación de recursos nuevos, no en la aplicación de medidas de seguridad. Por lo tanto, es muy diferente considerar que la inseguridad del profesional la genera la «peligrosidad» del menor, que afirmar que la genera la escasez de recursos para atenderlo. El trabajo cuerpo a cuerpo evidentemente tiene su riesgo, pero si existe un número adecuado de profesionales y las instalaciones están correctamente acondicionadas, los riesgos se reducen considerablemente.

Ejemplo: En un Centro de Acogida de 15 plazas, ingresa una

adolescente de 16 años que periódicamente padece brotes psicóticos. Una noche se produce un acceso muy agresivo, el turno de noche lo cubre un solo educador, que asume riesgos incalculables al tener él solo que reducir a la menor, avisar al SAMU, evitar autolesiones, y contener la angustia del resto de menores. Con tan sólo un compañero más en el turno de trabajo, los riesgos asumidos hubiesen sido mucho menores.

A su vez, hay que plantearse que algunas de las estructuras utilizadas para atender a los menores, contribuyen a aumentar su agresividad y convertir en peligrosa la intervención. La masificación en los recursos o la escasez presupuestaria complican la situación. En los recursos de proximidad, en centros pequeños, pisos o microrresidencias, es más controlable la violencia. El trato afectivo también la disminuye. Los cambios de personal o de recurso, en cambio, la potencian. Como también lo hace un excesivo aumento de trámites judiciales (mayor implicación de organismos policiales, cuestiones de extranjería...). Todos estos aspectos se exponen con mayor profundidad en el capítulo 11, en el apartado de límites de la práctica profesional.

Aun así no podemos ser inocentes o excesivamente utópicos; el profesional de la intervención con este tipo de adolescentes asume demasiados riesgos. No se le puede pedir que día a día «se la juegue» sin unas mínimas garantías. No hemos querido decir en el análisis anterior que la seguridad no sea importante, lo es y mucho, pero hay diferentes formas de entenderla. Porque la seguridad pasiva (cristales de seguridad, frontones que sirvan de muros, cuchillos sin punta, mobiliario adecuado...) es muy diferente a la activa (rejas, alambradas, dar la carne cortada, habitaciones desnudas...). Una cosa es ser prudente y otra sublimar la cuestión de la seguridad, modificando nuestra mirada hacia el menor. Si nos excedemos y acabamos estrechando la mano al menor «con guantes de látex», perderemos la posibilidad de tocar en él los resortes que provoquen el cambio, para eso hace falta el contacto directo. No olvidemos que al final la precariedad, y la inadecuación de los recursos, son también aspectos que aumentan la inseguridad, no sólo el comportamiento del menor.

«Jony»

Jonathan nació con síndrome de abstinencia, e iba a convertirse en uno de los bebés más populares del barrio de «La Malva», pues sus padres - Marina y «el Pecas» - habían sido líderes juveniles y archiconocidos por todos los rincones de la ciudad. La tantas veces «maldita» heroína (reina entre las reinas) acabó matando a ambos cuando Jonathan contaba con cinco años. Tras este hecho, los abuelos maternos - Ángel de 66 años y Luisa de 64 - se hacen cargo del pequeño, quedando en acogimiento de familia extensa a pesar del delicado estado de salud del abuelo. Cuando Jonathan (ahora ya «el Jony») cuenta con 12 años, Ángel - abuelo - fallece. Jony poco después ingresa en una residencia de protección donde permanece hasta casi los 14 años. Tras diversos problemas de adaptación, y sin llegar a consensuar una postura entre los profesionales de los servicios sociales municipales y los de la sección del menor de la Generalitat, se decide «su vuelta a casa».

A su regreso, Jony es matriculado en un instituto cercano. Paulatinamente se fue iniciando en conductas «peligrosas», alternando diferentes grupos de iguales. Aquellos que presentaban conductas delictivas o de riesgo, y otros más moderados, incluso se le podía ver en ambientes considerados «pijos». También era un chaval que fácilmente se veía implicado en peleas, planteaba problemas de convivencia en el domicilio, comenzaba a consumir sustancias tóxicas, y ya se había iniciado en el «trapicheo» de las mismas. Las fuerzas de seguridad andaban por el barrio hartas de detenerle y realizarle controles identificativos que finalmente quedaban en un «ya te pillaremos cuando cumplas los 14 y verás». La reeducación esperaba atenta a que Jony cumpliera la edad mínima fijada por la ley. A los 14 años le impusieron una medida de libertad vigilada. Tras la aplicación de esta medida, en casa las cosas habían mejorado, pero las vacaciones de Navidad provocaron nuevamente que Jony sucumbiera ante los «encantos» de la calle. Así, casi con 15 años fue ingresado cautelarmente en régimen cerrado en un Centro de Reeducación. Jony había agotado todas las líneas de trabajo e intervenciones posibles. No obstante, la vida seguía y a pesar de todas las informaciones negativas sobre el menor recibidas hasta la fecha, la conducta de Jony en el

Centro de Reeducción era buena. Participaba diligentemente en las actividades, presentaba iniciativa, buen trato con los educadores y compañeros, integrado y con predisposición para afianzar sus conductas estables, de carácter jovial, comunicativo, expresivo e inteligente. Por otro lado, también observábamos a un muchacho de agresividad contenida, poco responsable, inestable emocionalmente, ligeramente aturdido por el modelado y liderazgo social ejercido. Nada más ingresar, supimos que nos encontrábamos ante un «líder».

Un buen día, el director de un Centro de Día ubicado en su barrio, contacta con el Centro de Reeducción, ofreciendo su recurso para trabajar con el menor un programa de formación prelaboral (ya que conocían al menor desde que era pequeño). La iniciativa del Centro de Día parecía estupenda, pero en contraposición... una aterradora duda planeaba sobre nosotros: ¿sería capaz Jony de integrar el regreso a su barrio? Conocíamos la capacidad de liderazgo del menor en medio abierto, las conductas agresivas por las que había llegado al Centro, su impulsividad, la ausencia de autocontrol, el «placaje» policial del que era objeto. La responsabilidad de la dirección del Centro de Reeducción para autorizar la salida del menor encontraba serios obstáculos: junto a la presión que ejercía la fiscalía de menores por si volvía a delinquir, la dificultad de los servicios sociales municipales para ejercer supervisión, el escaso control que podía ejercer la familia, la proximidad de la red de iguales inestable, el acceso directo al consumo de drogas y la posibilidad real de intentar introducir las en el grupo educativo del Centro de Reeducción. Por otro lado, nos encontrábamos ante una oportunidad única, la predisposición del menor, la excelente coordinación y comunicación entre los profesionales de medio cerrado y medio abierto, la posibilidad de normalizarse en su contexto de referencia, de normativizar su actividad y dinámica diaria. Finalmente se decidió apostar por este proceso de inserción. Se efectuó una reunión conjunta entre Jony y los profesionales de medio abierto y medio cerrado. En ella se explicó al menor por qué se había tomado esta decisión, los beneficios y riesgos asumidos, y la confianza que todos depositábamos en él para que modificara las circunstancias de su vida a favor de nuevas y desconocidas gratificaciones. Se estableció un día a la semana como espacio

de coordinación y comunicación interinstitucional. Todo estaba preparado para que Jony entrara en escena.

Durante las dos primeras semanas, desde el taller nos indicaban que Jony estaba motivado. Aunque la lógica escasez de hábitos y su escasa tolerancia a la frustración provocaban momentos de ofuscación, recuperados pacientemente con la intervención de Quino (su educador de referencia en el Centro de Día), Miguel (un experimentado maestro de taller) y Cari (la psicóloga). La tercera semana, apareció un problema con un compañero nuevo que había ingresado en el Centro de Día. Rony era un muchacho latinoamericano. Durante la hora de descanso se organizó un altercado importante, teniendo que separar a ambos chavales enzarzados a puñetazos. Jony partió la mandíbula a Rony, y éste denunció el hecho en comisaría. Rony dejó de acudir al taller por miedo a las represalias. Jony asumió el error, y la sanción del Centro de Día (se ocuparía de barrer y limpiar el taller durante 15 días). Aun así, los efectos del incidente no fueron positivos, Jony volvía a sentirse líder, quedó encumbrado en el seno del grupo.

Jony empezaba a regresar más tarde de lo habitual al Centro de Reeducción tras acudir al Centro de Día en el barrio, ya que según él «habían cambiado el horario del bus». La falsedad de este hecho fue comprobada por los educadores, y se le advirtió nuevamente de la responsabilidad que tenía. A la semana siguiente, el lunes a primera hora de la mañana nos llama Quino, indicándonos que el menor no había acudido al Centro de Día. El día siguiente se realizó una reunión de urgencia entre el menor, el trabajador social del Centro de Reeducción y el educador del Centro de Día. Jony reconoció su «escapada», se comprometió a mantener de nuevo una conducta responsable y adecuada. Desde el Centro de Reeducción, se empezaba a reconsiderar su situación. Esa misma semana, recibimos una llamada desde la comisaría en la que se preguntaba al respecto de la sustracción de un ciclomotor en una calle próxima al Centro de Día de «La Malva». Además, insistían en que confirmásemos si Jony había estado presente en el Centro a las 10,20 h de este día concreto. Quino nos confirmaba que esa hora coincidía con el descanso para almorzar, y que los

chavales salían a comer el bocadillo a un parque cercano. Jony fue preguntado por estos hechos, negándolo rotundamente; de todos modos, el procedimiento siguió su curso hacia la Fiscalía de Menores.

Desde ambos recursos se seguía dialogando con Jony sobre la oportunidad que tenía ante sí. A pesar de ello, continuaba llegando tarde casi a diario, se decidió imponerle la sanción de realizar trabajos «extra» a la llegada al Centro de Reeducción (cortar el césped del jardín, barrer y limpiar otras dependencias del centro...). El tiempo pasaba, y la evolución de Jony no era la deseada. Seguía empeñado en ser «el Jony de La Malva, el hijo del Pecas». Ese fin de semana fue detenido por tenencia ilícita de drogas y consumo en vía pública, siendo trasladado por agentes de la policía el sábado por la noche al Centro de Reeducción. La policía le conocía quizá demasiado, y aunque algunos - como decían en el barrio - le tenían «ganas», otros según el propio chaval contaba «eran buenos, se preocupan por ti, incluso te dan tabaco, compran un bocadillo, o te traen mantas para el frío cuando estás en los calabozos y te dicen que no quieren que acabes como tus padres». Jony sabía que el camino por el que andaba no era el adecuado, y era conocedor de que éste era un nuevo paso atrás, un delito más que pasaría a fiscalía de menores y esta vez durante un permiso de fin de semana. La situación se iba complicando. El Centro de Reeducción se encontraba casi al límite de lo legítimo (Jony continuaba delinquiendo, y se estaba autorizando su salida diaria del Centro). El comportamiento del menor comenzaba a influir en su grupo educativo, la dinámica positiva de comportamiento estaba cambiando (Jony asumía el liderazgo y alardeaba de todo lo que hacía al salir a la calle). Las dos semanas siguientes, el menor las pasó sin salir de permiso durante el fin de semana por sanción del reglamento de régimen interno del Centro. Las sanciones impuestas fueron cumplidas de modo impecable por el menor. En reunión conjunta, quisimos reforzar a Jony, animándole a continuar esforzándose por aprender nuevos contenidos y mantener el comportamiento adoptado. A los dos días de esta reunión Jony acudió al taller del Centro de Día «fumao». Esa misma mañana, en la sección educativa del Centro de Reeducción, se encontraron escondidos en el interior de un enchufe un pequeño trozo de «polen», dos «trankimazines» y restos de tabaco. Por este

hecho, Jony fue sancionado con tres días de aislamiento en la habitación (imposibilitando la asistencia al Centro de Día). Quino y Miguel solicitaron acudir a visitar al chaval, pero la normativa del Centro de Reeducción impedía recibir visitas durante una sanción grave.

Había que introducir elementos nuevos en la intervención, y la semana siguiente decidimos plantearnos junto al chaval, un plazo para iniciar el acceso al empleo. Jony estaba muy motivado ante este inesperado acontecimiento y desde el Centro de Reeducción se continuarían autorizando las salidas. Ya llevábamos casi siete meses de formación y entre todos habíamos motivado escasos pero interesantes cambios en Jony (hábitos laborales, había conseguido sacarse la licencia de ciclomotor, asumir sanciones y reconocerlas, y mejorar la relación con su abuela reduciendo considerablemente las faltas de respeto). Jony iba adquiriendo nuevas experiencias y responsabilidades. Así apareció la gran oportunidad: una empresa necesitaba un aprendiz de albañil, se concretaba el acceso al empleo. El primer día que acudió al trabajo, regresó por la tarde absolutamente rendido. El segundo, desmoronado por el cansancio, pero contento. El menor obtenía gran refuerzo por parte de los educadores del Centro, conscientes del esfuerzo que estaba realizando. El lunes siguiente, tras el permiso de fin de semana, Jony no acudió al lugar de trabajo. Por la tarde, tras dormir en casa de un «colega» se vio nuevamente envuelto en un episodio agresivo. Al ser detenido por la policía, Jony se desmoronó; posteriormente fue trasladado al Centro de Reeducción. Al día siguiente, el Director comunicó al Centro de Día que el menor no iba a volver a salir a la calle. Su proceso de inserción había finalizado por el momento, la responsabilidad tenía un límite. Tras este hecho, desde el Centro de Día se cuestionaron las formas de resolver el conflicto, aunque no el fondo de la cuestión. La intervención se había realizado incluyendo muchos recursos, principalmente de medio abierto; sin embargo, la resolución final había sido determinada unilateralmente desde el entorno residencial.

Semanas más tarde, Jony descifraba a través de pequeños relatos que no había sabido hacer frente al trabajo. Había sido incapaz de expresar

sentimiento alguno sobre su experiencia, la resolución de sus problemas se realizaba a través de la impulsividad, arrebatos de rabia, agresividad y ausencia de control en sus conductas. Este fracaso, la relación con los educadores y el paso del tiempo, posiblemente posibilitaron que meses más tarde, «el.Jony de La Malva» comenzara a ser Jonathan Soler González.

Segunda Parte

METODOLOGÍA BÁSICA

5

REFERENTES METODOLÓGICOS

1. PUNTO DE PARTIDA: LAS BASES IDEOLÓGICAS

Cualquier metodología de intervención parte de una determinada concepción de la realidad. Su explicitación resulta imprescindible para una comprensión adecuada de sus fundamentos, y de la consiguiente práctica profesional que de éstos se deriva. A continuación destacamos algunos aspectos que caracterizan y sustentan nuestra forma de intervenir.

Conciencia crítica sobre las causas estructurales del problema

No nos es posible hablar de adolescentes que generan conflicto, y realizar un diagnóstico riguroso sobre su problemática, sin hablar de pobreza, marginación y exclusión social. Las desigualdades existentes en nuestro entramado social y la continua exclusión que genera el sistema económico que domina la sociedad de consumo, impiden un adecuado desarrollo sociopersonal de muchas personas. Cuando los procesos de socialización son truncados por agentes externos al individuo, el origen de los problemas ya no lo podemos situar únicamente en él. La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran muchos menores podría ser modificada o cuanto menos amortiguada. Pero para ello serían necesarias intervenciones de carácter estructural que situasen las acciones políticas en las causas y no en los efectos del problema. Políticas de empleo y vivienda deficitarias, atención educativa desigual, limitaciones del sistema de protección social, apuesta titubeante por los programas de prevención, escasa valoración de la dimensión comunitaria... cuestionan en cierta medida la voluntad política real de afrontar en toda su magnitud la problemática de los menores en situación de riesgo. Las relaciones internacionales y el planteamiento de las políticas de desarrollo, también influyen cada vez más en la situación del menor.

Limitaciones y no idoneidad de los recursos a nuestro alcance

Cualquier intervención que realicemos con estos adolescentes presentará casi siempre un defecto de forma previo, es decir: desde el primer momento partirá con el «handicap» de la no idoneidad de los recursos utilizados. Tenemos muy asumido cuál es nuestro marco de intervención, y difícilmente se modificará en un futuro, pero no por ello vamos a dejar de hacer esta consideración. Si recurrimos a los saberes científicos sobre intervención socioeducativa, encontraremos continuas referencias a la necesidad de ofrecer atención individualizada, de la conveniencia de la intervención en el propio entorno, de la aplicación de programas que incidan en la «normalización»¹. De ello se deduce que siempre será mejor un piso tutelado que una Residencia, una familia acogedora que un internamiento, seis pequeños Centros de Reeducción de 10/12 plazas que uno grande con 60, una prestación de servicios a la comunidad que una libertad vigilada, un programa de inserción sociolaboral flexible que un curso específico de formación que dure seis meses, profesores extras para realizar adaptaciones curriculares individuales que aulas de 25 alumnos con una adaptación grupal, equipos de intervención en medio abierto que limitar las salidas de los menores de los Centros...

Resulta contradictorio que las reglamentaciones legales, recogiendo en cierta medida esta percepción, sólo acaben implementando aquella parte de su contenido que se ajusta a lo ya existente. Ejemplos claros son la LORPM 5/2000, de la que apenas han sido desarrolladas las medidas judiciales alternativas al internamiento excepto la libertad vigilada, y la LOGSE, cuya atención a la diversidad sólo se financia a través de la aplicación de algunos programas específicos.

En definitiva, vamos a desarrollar nuestra labor profesional desde esta realidad, no la podemos negar. Pero sí que está a nuestro alcance considerar esta dimensión en el diseño de las intervenciones, y principalmente en el proceso de evaluación de las mismas. El éxito de la intervención no dependerá únicamente de nuestra acción profesional y de las posibilidades del individuo. Si evaluamos de este modo podemos ser injustos con nosotros

mismos y, sobre todo, lo que es más grave, con la persona objeto de la intervención.

Ejemplo: El Juzgado de Menores solicita a un Centro de Reeducción un informe sobre la evolución del menor, para considerar un cambio de medida a medio abierto. El Centro informa negativamente ya que el menor presenta un comportamiento desajustado a la normativa, y actitudes hostiles frente al personal educativo. Lo que el Centro no contempla en esta valoración del menor, es que desde hace tres meses no disponen de recursos económicos para realizar ninguna actividad de carácter formativo, ni de ocio y tiempo libre, y además los menores no realizan salidas educativas por no disponer el Centro de suficiente personal para llevarlas a cabo, y la situación está afectando en gran medida al comportamiento del menor.

No olvidemos que un arquitecto si no encuentra hormigón de calidad no ordena que se levante la finca, o un médico si no dispone de anestesista no opera, pero los profesionales de la intervención social tenemos que estar dispuestos a todo y en cualquier condición, y así luego nos va.

Cuestionamiento de nuestras capacidades y posibilidades para modificarlas situaciones de las familias y de los menores

Reclamamos aquí una pequeña dosis de humildad para nuestro saber profesional. Plantear programas y proyectos afirmando que podemos modificar y cambiar la situación de adolescentes y sus familias, no se ajusta fielmente a nuestras posibilidades de intervención. Cuando nos encontramos ante un chaval de 14 años que desde que era un bebé ha sufrido reiteradamente malos tratos, cómo podemos pensar que por pasar unas horas a la semana con él vamos a modificar lo que han consolidado tantos años de sufrimiento. Aquí ya no estamos hablando de responsabilidades o limitaciones externas, sino del discurso y las prácticas de los profesionales de la acción social. A veces nos falta respeto por la vida de quien ha sufrido en exceso; nuestra posición técnica y privilegiada debiera empequeñecerse con más frecuencia ante la complejidad y precariedad de la vida de nuestros

«usuarios». Nos quejamos a menudo de que no hacen ningún esfuerzo por cambiar, por integrarse, por adaptarse. Una mirada más comprensiva nos evidenciaría la enorme distancia existente entre nuestras propuestas y sus frágiles vidas.

Creencia en la relación educativa como la mejor herramienta de intervención

Esta es la promotora del cambio en las personas, adolescentes y sus familias, potenciadora de las mismas como protagonistas de su proceso de desarrollo personal, social y cultural. Los autores de este libro reconocemos una fe ciega en la capacidad transformadora de este tipo de relación, y la consideramos eje central de nuestro modelo de intervención. No disponemos de estudios científicos sobre la eficacia de la misma, pero sí de infinidad de experiencias acumuladas propias y ajenas que confirman este supuesto.

Aprender un oficio o acceder a un empleo, no son logros suficientes para recuperar a una persona que ha sufrido; el proceso personal que puede acompañar la relación educativa es la única garantía de que lo anterior pueda acabar de consolidar a la persona.

La relación supone proceso, y por lo tanto comprender que cada persona tiene su tiempo, su momento en el que asimilar y realizar cambios. Por mucho que se empeñe el profesional, si no respeta este «tempo», apenas avanzará en la intervención.

Afirmación de las intervenciones de carácter integral como clave de éxito en la intervención

Partiendo de una afirmación previa, entendemos que cualquier intervención de carácter socioeducativo debe estar centrada en la persona. Esta ubicación de la persona en el núcleo de cualquier actuación, supone contemplar al individuo como un todo interrelacionado y no como un ser fragmentado. Las necesidades formativas estarán relacionadas con las cognitivas, y éstas a su vez con las afectivas-relacionales. Este proceso se verá acentuado por el momento evolutivo: estamos hablando de personas en cambio, para las que

un adecuado desarrollo de todas sus dimensiones humanas es primordial para su crecimiento y correcta integración social.

Ejemplo: Un adolescente en situación de riesgo que ha abandonado la Educación Secundaria y está desempleado, es orientado por el técnico medio de menores de su municipio, hacia la realización de un curso de Formación Profesional en Fontanería. El adolescente acaba con éxito el proceso de formación y pronto encuentra trabajo en una empresa de la zona. La intervención del técnico parece que ha dado fruto aparente. El adolescente no tiene ningún hábito de utilización del ocio y tiempo libre, ni habilidades para gestionar su dinero. Cada mes gasta todo el dinero del salario en invitar a su colegas de fiesta, y a los tres meses le despiden por pedir adelantos y faltar muchos lunes al trabajo. La situación es ahora mucho más grave que en un principio.

Consideramos que la intervención con adolescentes debe realizarse desde esta perspectiva integral, es decir, incidiendo sobre todas las áreas básicas del desarrollo sociopersonal del menor. Una clasificación de las mismas podría ser la siguiente, aunque en este aspecto profundizaremos en el apartado posterior: Formación, Empleo, Ocio y Tiempo Libre, Salud y Desarrollo personal (afectividad y familia). Este carácter integral de la intervención requiere la elaboración de un único proyecto de acción, y el trabajo en equipo de los profesionales implicados.

Consideración de una metodología general para la intervención con adolescentes en conflicto, y la aplicación de técnicas diferenciadas según el contexto

La intervención social con menores está totalmente fragmentada, dividida entre servicios sociales generales y especializados, y los servicios especializados segmentados entre medio abierto y medio residencial. Esta división conlleva una determinada visión de la problemática del menor desde la que lo especializado se identifica con lo residencial y se considera un primer orden respecto a otras actuaciones, además de reconocérsele una metodología específica de intervención. Por otro lado, la intervención en

medio abierto queda relegada a un segundo plano, los servicios especializados son escasos y los servicios de atención primaria están limitados. En este campo además resulta complicado identificar una metodología específica de intervención.

Para nosotros toda la intervención con menores está mucho más interconectada, 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.

Ejemplo: Parece impensable que profesionales de los equipos de atención primaria dedicados al menor, pudieran tener espacios de encuentro con profesionales de los Centros de protección y Reeducción de una zona. Pudiendo incluso llegar a diseñar estrategias de intervención conjuntas y planteando medidas de mejora en la atención a los menores, tanto en medio abierto como en entornos residenciales.

En este trabajo vamos a exponer una metodología de intervención válida tanto en servicios especializados como en generales, y tanto en entornos residenciales como en medio abierto. La hemos experimentado y contrastado desde diferentes ámbitos, somos conocedores de las grandes diferencias entre los mismos, pero sólo las encontramos en la aplicación de determinadas técnicas y en la modificación de algunas estrategias de intervención; no en la esencia del modelo metodológico.

Reconocimiento de la complejidad en los entramados de la intervención profesional

Reivindicamos una mejor atención a los menores desde los diferentes servicios; no tiene justificación posible que se «deriven» o mejor dicho se «expulsen» casos desde la atención primaria hacia otros sectores, desentendiéndose de los mismos. Tampoco que algunas admisiones o salidas

de los Centros residenciales tanto de protección como de medidas judiciales, se realicen en función de la estabilidad de los Centros y no de la necesidad de los menores. Incluso que Centros de Día u otros recursos especializados descarten a determinados adolescentes porque no se «adaptan» a los programas. Menos aún que la intervención con adolescentes se reduzca a entrevistas en los despachos y a realización de informes con frecuencia «reformateados» de otros anteriores.

Pero también sabemos lo que es tener en un Centro de reeducación a menores de los que se desconoce la edad, a un número superior de menores del que puede soportar la instalación, llegar el fin de semana o las vacaciones y no disponer de recursos para mantener al personal. Hemos experimentado también la dificultad de que las dinámicas grupales se bloqueen por el comportamiento descontrolado de determinados menores, ante los que encontramos muy pocas opciones de intervención. Conocemos las contradicciones que produce el contraste de la necesaria gestión de las lógicas institucionales, con la crudeza de la realidad de muchos casos personales. Reconocemos que los institutos y colegios, sufren las limitaciones de su sistema para atender la convivencia entre adolescentes con dificultades de aprendizaje y adolescentes que se «niegan» a aprender. Comprendemos que el profesional limite su intervención y se repliegue cuando se le exige que atienda 30 casos y dispone de recursos para cinco, cuando se ha estrellado muchas veces con una voluntad política o institucional poco interesada en las personas y sólo pendiente de la imagen, los números y las eficacias a corto plazo.

Como vemos, la acción profesional se hace extremadamente complicada cuando confluyen en ella todos estos condicionantes; por lo tanto, nuestro enfoque parte de una mirada comprensiva hacia la misma.

Ejemplo: Para cuestionar que en un Centro de Reeducción se instalen alambradas o se contrate personal de seguridad, tendremos que analizar exhaustivamente qué tipo de menores y en qué condiciones los envía la administración a ese Centro, en qué situación se encuentra el personal educativo, y de qué recursos se dispone para la intervención.

Pretendemos alejarnos de discursos utópicos o demagógicos y de todo tipo de lamentaciones, que acaban «vapuleando» al sector sin ofrecer alternativas factibles. Pero no por ello evitamos o insistimos en demandar desde un profundo interés por la realidad del menor, una mejora de la práctica profesional.

Descartamos la «culpabilización», pero también el «victimismo»

No podemos considerar a estos adolescentes únicos culpables de los conflictos que generan: detrás de sus actos y conductas subyacen muchos problemas sociales, fruto de una sociedad que exporta marginación, y de un sistema económico y político que genera exclusión. Cuando miramos con atención a uno de estos menores, descubrimos la honda huella que han dejado sus desastrosas circunstancias familiares, pero también la que ha dejado su relación con las instituciones de protección o reeducación, del sistema judicial, la hostilidad de su barrio, la incomprensión de la escuela, los mandatos de una sociedad de consumo... Si hablamos de «culpas», éstas se tendrían que repartir por infinidad de rincones.

Entonces culpables no, pero con responsabilidad sí. Queremos escapar de aquellos análisis que desculpabilizan al menor, pero acaban convirtiéndolo en única víctima de la situación, desplazando todos los problemas fuera de su margen de actuación. El adolescente es víctima de su familia, de las instituciones de intervención social, del fracaso del sistema educativo, del rechazo social, del sistema económico, pero sólo víctima, y con eso no estamos de acuerdo. Porque con esa lectura de la realidad podemos llegar a «inhabilitar» al menor para su libre desarrollo sociopersonal. El adolescente también es responsable de la situación en la que se encuentra, y en sus manos se esconde parte de la solución para mejorar su situación y la de su entorno. Si la persona sitúa todas las dificultades en agentes externos, no asumirá responsabilidades ni considerará la necesidad de cambio o descubrirá el afán de promoción, y por lo tanto él mismo se convertirá en ejecutor de su propia exclusión.

Ejemplo: La policía detiene a un menor, y éste pasa 24 horas en el

calabozo, esperando trámites judiciales. Ante esta situación, el profesional se queja de lo inadecuado de la misma, se indigna, y le hace llegar al menor este malestar, coincidiendo con él en la conveniencia de cuestionar la actuación policial, olvidando en ese momento confrontar al menor por los actos que provocaron su detención, y la consecuencia de los mismos.

Por otro lado, el menor evidentemente no es el único responsable, ni seguramente el principal, nuestro pensamiento no es neoliberal. Pero tampoco es la única víctima, el adolescente puede llegar a hacer mucho daño a otras personas, incluso a otros adolescentes, y no podemos olvidar esta circunstancia. Nuestra intervención profesional se centra en el lado del agresor, que es cierto que a la vez está siendo agredido por las circunstancias antes señaladas, pero eso no nos puede llevar a caer en una cierta «idealización» del menor, en la que sus comportamientos nos acaben pareciendo justificados o incluso normales. Con esta aportación no nos queremos alejar un ápice de nuestro supremo interés por este tipo de adolescentes, pero sí mostrar la complejidad del terreno en el que nos desenvolvemos.

Ejemplo: Cuando se acude a acompañar a un adolescente a una rueda de reconocimiento en los juzgados de menores por un robo con intimidación a otros chavales, y observamos el miedo que sufren las víctimas al volver a enfrentarse a su agresor, se puede modificar la imagen que del menor podíamos habernos forjado en el Centro de Reeducción cuando nos narraba sus batallitas en la calle.

2. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Independientemente de afinidades religiosas o morales, reconocemos que una buena parte de nuestras raíces profesionales se fundan en el Humanismo Cristiano; de él intentaremos rescatar al gunos de los aspectos que apuntalan nuestra práctica profesional. Partimos de dos corrientes pedagógicas que se

adelantaron a su tiempo y a las que descubrimos en el origen de muchas prácticas socioeducativas actuales: El Sistema Preventivo de Don Bosco y la Pedagogía Amigoniana.

[2.1. El Sistema Preventivo de Don Bosco2](#)

En ocasiones hemos escuchado a algún religioso salesiano jactarse de que Don Bosco fue el primer educador de calle; no sabemos si se trata de una tesis certera o justificada, pero sí reconocemos la influencia de sus enseñanzas en el sustrato de nuestra práctica profesional. Al analizar los orígenes de la intervención socioeducativa con adolescentes, y principalmente el concepto de prevención, ineludiblemente tenemos que referirnos al «Sistema Preventivo en la educación de la juventud» y a la tradición pedagógica que generó. Este pequeño compendio escrito en 1877, recoge algunos principios metodológicos para la atención a adolescentes que 125 años después siguen vigentes y cobran importancia en el modelo de intervención que planteamos. Evidentemente esta obra tiene un marcado carácter religioso que no entraremos a valorar, y hay que situarla en su peculiar contexto histórico, pero no por ello vamos a dejar de reconocer su valiosa aportación a las prácticas modernas de la intervención socioeducativa con adolescentes. Recogemos a continuación aquellos aspectos que consideramos más relevantes.

La utilización del concepto de prevención

Surge como alternativo al concepto de represión, situando el eje de la intervención en las capacidades y potencialidades del joven para evitar comportamientos inadecuados. La lógica preventiva conlleva dotar de importancia al diálogo y al uso de la razón, frente a los excesos de normatividad y los castigos. La libertad del individuo es considerada como un valor supremo y desde ella comienza la tarea educativa, motivando, ofreciendo alternativas, capacitando, y seduciendo hacia otros modos de relación con el entorno. Esta concepción supone una percepción positiva de la persona: todo joven tiene capacidad para un adecuado desarrollo, si se le ofrecen previamente los recursos adecuados, y sobre todo si recibe una

atención personal específica por parte de la figura del educador.

La relación educativa como principal herramienta de intervención

Si algún aspecto predomina sobre otros en los documentos consultados, sería la continuada referencia a los encuentros personales del educador con sus educandos, y la importancia que se otorga posteriormente a los mismos. Muchas de las características que definen actualmente la relación de ayuda caracterizaban las prácticas educativas de Don Bosco; de ellas se deduce: aceptación incondicional, comprensión empática, autenticidad y sentido de lo concreto. Otros aspectos de la intervención también son reconocidos: importancia del afecto, de la seguridad, necesidad del conflicto para crecer, incidencia en el mundo interior más que en la conducta, liberación de potenciales positivos. Recogemos en este sentido lo que Luciano Cian³ escribe al respecto: «El educador puede hacer mucho, pero no con su diagnóstico, sus razonamientos, sus soluciones. El verdadero cambio lo provoca la relación de ayuda con estilo democrático, la presencia activa y vital de personalidades sólidas y que aman».

Salir al encuentro

Este aspecto llama poderosamente la atención, no sólo se contempla la atención de los adolescentes y jóvenes desde la institución receptora (orfanatos o internados de la época), sino que se genera un dinamismo para «acercarse y estar presente allí donde se encuentran los jóvenes»⁴. Esta es la filosofía que acompaña a la creación de los centros juveniles salesianos, tan conocidos y extendidos por toda la geografía mundial. Si el objeto de la intervención son los adolescentes, habrá que salir a su encuentro; los parques y plazas se convertirán en escenarios de la acción educativa. Este hecho conlleva partir de los centros de interés del adolescente en las propuestas de actividades que se realicen, y supone una adaptación del educador a la realidad que se encuentra.

Al leer alguna biografía de Don Bosco⁵, descubrimos con sorpresa dos características en la juventud de este personaje que nos dan una idea de sus

capacidades para acercarse a la realidad social de su momento, y especialmente a la de los adolescentes.

- Destacaban sus extraordinarias dotes como animador. Algunos lo consideraban un auténtico artista: dominaba infinidad de trucos de magia, hacía malabares, competía con los saltimbanquis de la época, cantaba y hacía teatro. Todas estas habilidades que a veces pasaban inadvertidas, las utilizaba con frecuencia para acercarse y ganarse a los adolescentes que más se resistían a su presencia.
- Trabajó como aprendiz de carpintero, sastre, zapatero y camarero; estas experiencias de trabajo manual le situaban a escasa distancia de los colectivos desfavorecidos, y aumentaban su capacidad de comprensión y empatía con estos sectores.

Uno de los aspectos que más nos cautiva de esta pedagogía es la importancia que se otorga a las experiencias positivas que puedan tener los adolescentes. En el marco de las mismas, cualquier otra intervención cobra un sentido diferente; correcciones, sanciones, responsabilidades y resolución de conflictos se ven facilitadas por la experiencia gratificante y la percepción positiva de la figura profesional. Así mismo lo escribía el propio Don Bosco: «Debe darse a los alumnos amplia libertad de saltar, correr, gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos, son medios eficacísimos para conseguir la disciplina y favorecer la moralidad y la salud»⁶.

La importancia de la figura del educador

Varios son los autores' que coinciden al referirse a este enfoque pedagógico en una misma tesis: el Sistema Preventivo comienza con una buena preparación de los educadores. El artífice de la relación educativa es el educador-asistente, y de él van a depender en gran medida el éxito o fracaso de las intervenciones, dando importancia tanto a las habilidades necesarias para el desarrollo de su labor, como a las actitudes básicas para acceder a los adolescentes.

Volveremos a citar a Luciano Cian: «Muchos educadores entienden mucho de problemas, pero poco de personas, en cuanto que en la relación de ayuda siguen la lógica primera (la suya), y no la segunda (la del educando), y de este modo nunca llegan al diálogo profundo».

2.2. La Pedagogía «Amigoniana»

Hablar de reeducación de menores en España supone hacer referencia a los religiosos Terciarios Capuchinos Amigonianos, y a su sistema pedagógico. Este sistema establece un extraordinario marco de intervención en la atención a adolescentes en conflicto. A diferencia de la corriente anterior, su tradición pedagógica se sitúa en el campo de lo que históricamente con acierto o no, se ha denominado «reforma», es decir, cuando las situaciones-problema han derivado en conflicto social, y el menor requiere una atención recuperadora, rehabilitadora, en definitiva, terapéutica.

Somos conscientes de que algunos lectores de estas páginas mostrarán cierto escepticismo ante esta referencia pedagógica. La intervención en el medio residencial, y más aún en los centros de medidas judiciales, es cuestionada por muchos profesionales de la acción social. La utilidad de este tipo de recursos para mejorar la situación del menor continuamente está en tela de juicio, aunque por desgracia cada vez menos, y nos parece una tensión muy saludable. Somos los primeros en defender la intervención en medio abierto, la necesidad de ampliación de la atención primaria, de las medidas alternativas al internamiento, pero esta defensa no entra en contradicción con el reconocimiento de la necesidad de realizar una atención específica a determinados menores que ineludiblemente pasa por el alejamiento temporal de su entorno sociofamiliar. Si la intervención preventiva no ha sido efectiva, bien por límites estructurales, bien por incapacidad o dificultad, y si la persona se deteriora, se hace daño a sí misma y a la vez daña su entorno, habrá que intervenir desde otra óptica.

Con anterioridad ya hemos expresado nuestra posición respecto a la fórmula más adecuada para organizar esta atención residencial-terapéutica, no discutimos que la modalidad «Centros» no es la más adecuada, «pisos y

micro-residencias» se adaptan mucho mejor a nuestros cánones de intervención; otra cuestión son las líneas que imperan en las políticas sociales de atención al menor.

Pero no vamos a situar el debate en este punto, ya que lo consideramos muy evidente; nos vamos a centrar en aquello que de verdad nos preocupa y subyace en el fondo de este tipo de intervenciones, y es la diferencia entre los enfoques que se ubican en un paradigma de modificación del comportamiento, y los que se aglutinan en torno a la recuperación de la persona. Es en este punto en el que los fundamentos del sistema pedagógico amigoniano⁸ nos parecen realmente valiosos para configurar este ámbito de actuación con la tipología de adolescentes que presentamos. Aunque a primera vista la práctica actual de este sistema pedagógico pueda parecer anticuada o tradicional, descubrimos en ella más atisbos de promoción, recuperación y normalización de la persona, que en otros enfoques psicosociales más modernos cuya implementación en Centros de Reeducción, se asemeja indirectamente a los regímenes penitenciarios. Las limitaciones de la intervención en este ámbito son evidentes⁹, pero mientras exista, reconocemos el valor de este modelo. A continuación rescatamos algunos principios metodológicos de este sistema que también impregnan nuestro modelo de intervención.

Lo importante es la persona, no sus actos

En el actual proceso de «judicialización»¹⁰ al que se ve sometido el menor, este principio adquiere especial relevancia. El tipo de delito cometido suele marcar el régimen y duración del internamiento, y no la situación psicosocial en la que se encuentra el menor. La primera pregunta en boca de ciudadanos y «dudosos» profesionales ante el internamiento de un adolescente suele ser ¿qué ha hecho?, pocas veces se expresa un ¿qué le pasa?, y existe una gran diferencia entre estas dos interrogaciones.

El sistema pedagógico de los terciarios capuchinos amigonianos se implementa a partir de esta premisa: en el centro se ubica a la persona, y desde ella se estructuran las diferentes intervenciones a realizar. No quiere

decir esto que se olviden las responsabilidades del menor, o se ignoren las consecuencias de sus comportamientos, pero sí que el objeto de la intervención se centra en los daños que sufre el adolescente. Este principio pedagógico requiere una importante dosis de confianza en la persona, se experimenta su dificultad de aplicación cuando por ejemplo ingresa en un centro un menor acusado de cometer una violación o un asesinato.

Esperanza en la recuperación

A veces obviamos lo compleja y difícil que resulta la intervención con algunos adolescentes, y la desesperación que ésta nos provoca. En un Centro de Reeduación la mayoría de casos son así, problemáticas muy complejas y niveles máximos de conflictividad. En este contexto creer en las posibilidades de cambio del adolescente es cuanto menos costoso, y requiere un fundamento pedagógico muy consistente. Esa consistencia la descubrimos continuamente en esta tradición pedagógica. Cualquier instrumento metodológico se impregna de esta perspectiva: la observación [psicopedagógica, el sistema de estímulos y sanciones](#)¹¹, y la organización de los grupos educativos, entre otros.

[Llaman la atención afirmaciones como la que transcribimos a continuación, realizadas hace ya más de 70 años y en el contexto imperante de una psicología escasamente vinculada a la pedagogía: «En lugar de decir de nuestros observandos: es tiempo perdido, para no ser injustos, para infundirnos confianza, para obligarnos a hacer algo y a intentarlo todo para no desdecirnos, calificamos de corregible a todo niño que llega a nosotros. Esta es la corregibilidad apriorística de todo niño»](#)¹².

Educación del sentimiento

[Constituye uno de los ejes centrales de la Pedagogía Amigoniana; este es uno de los elementos que la sitúa al margen de prácticas estrictamente conductistas. Este término del sentimiento, o lo que se denomina «educación del corazón», aporta el componente afectivo a la intervención con adolescentes en conflicto, reconociéndole al mismo un alto valor terapéutico,](#)

[es decir, recuperador de la persona. J. Vives¹³](#) lo explica de la siguiente forma: «Educar el corazón de la persona es en definitiva educarla para ser, es decir, para tomar conciencia de su propia identidad personal, para asumir con libertad el propio derecho a la autodeterminación. Educar para ser, para llegar a sentirse feliz y a gusto con uno mismo. Despertar la capacidad de sentir, de abrirse a la vida».

La aplicación de este principio pedagógico conlleva dos actitudes básicas en el profesional que interviene con adolescentes:

- Educar desde la cercanía: Rompe con modelos autoritarios, se reconoce la necesidad de esta actitud para intervenir con estos adolescentes. Cobra importancia en el contexto de la aplicación de medidas judiciales en el que las exigencias judiciales y de seguridad pueden distanciar de esta actitud. La autoridad, ineludible y muy necesaria para estos adolescentes, se fundamenta en la confianza mutua y desde ella se desmarca de otros tipos de prácticas coercitivas.
- Conocer desde el corazón: La importancia de acceder al mundo interior del adolescente, de no quedarse en la relevancia de sus comportamientos. La relación interpersonal como elemento terapéutico y rehabilitador. La aceptación del otro como sujeto necesitado de comprensión.

Educación de la voluntad

Entendida ésta como capacidad de autonomía personal y social, para entenderlo mejor citamos de nuevo a J.Vives: «Los menores maduran en dignidad si se les trata con dignidad, adquieren verdadera capacidad de decisión y de autonomía si se les educa en libertad y para la libertad, crecen en el amor si se sienten amados, son compasivos con los demás si experimentan que se les quiere y aprecia en su individualidad»

[Desde esta perspectiva se debe observar cualquier aplicación de la economía de fichas¹⁴](#) (en este caso sistemas de notas, vales, etc.); su objetivo

principal no es conseguir un buen comportamiento de los educandos, sino que éstos aprendan a dar un valor a las cosas, y desde el esfuerzo que supone conseguir las, refuercen su voluntad, y por lo tanto ganen en autonomía.

Ejemplo: Una vez escuché lo siguiente a un profesional de un Centro de Reeduación gestionado por los terciarios capuchinos amigonianos: «Nuestra labor es humanizar los internamientos. No nos engañemos, el adolescente tiene que darse cuenta de lo que está haciendo y de lo que supone un Centro. No es un premio estar aquí, se le va a meter "caña", pero con dignidad y apostando por él; eso sí, se acabaron las tonterías, si quiere algo se lo tendrá que ganar. Si he oído hablar mal del Centro ha sido casi siempre a educadores, muy pocas veces a los chavales. Reconocen que es duro, pero lo aprueban» (Diario de un educador social anónimo).

[Destacamos a continuación algunas de las principales características¹⁵](#) de este sistema pedagógico:

- Atención integral: Dirigida a desarrollar a la persona en la globalidad de todas sus dimensiones. El diseño y programación de las actividades debe recoger este aspecto, incluyendo la dimensión familiar y el entorno de origen como un área más de la intervención.
- Educación personalizada: Importancia de las programaciones individuales, de las entrevistas y encuentros personales con los educadores. Atención a las necesidades individuales por encima de los proyectos grupales. Implicación del individuo en su propio proceso educativo, otorgándole responsabilidades en el mismo.
- Intervención progresiva, gradual: En base a este criterio se organizan las fases del proceso (acogida, grupo terapéutico: encauzamiento-afianzamiento-robustecimiento y reinserción en familia). Referidas a potenciar y dar cauce al desarrollo sociopersonal del adolescente, más que a controlar su comportamiento. Intervención en base a procesos educativos.

-Estilo preventivo: Apostando por la anticipación a los conflictos, por la utilización de estímulos y refuerzos positivos, por el contagio y efecto emulador¹⁶ provocado por la capacidad educadora del profesional.

-Estructura familiar: Grupos pequeños, con estructura de hogar, que asemejen lo máximo posible a esta dimensión organizativa y vivencial. A través de la distribución de responsabilidades, organización de los espacios, el establecimiento conjunto de normas, la resolución de conflictos... Educar a través del grupo, con los refuerzos positivos y las restricciones que la vida en el mismo supone. Por otro lado encontramos la familiaridad en el trato con el personal educativo, preocupación, afecto y exigencia.

-Carácter terapéutico: La intervención se sitúa con adolescentes altamente deteriorados, que presentan graves problemas de comportamiento, incluso perturbaciones de la personalidad. Se reconoce la necesidad de una atención netamente especializada, realizando un riguroso diagnóstico de la situación, aunque engarzado siempre en el contexto socioeducativo.

6

EL DISEÑO DE LA ACCIÓN

1. EL DIAGNÓSTICO

Describiremos a continuación nuestra percepción sobre el objeto de la intervención. En nuestro modelo metodológico dotamos de importancia a este aspecto, ya que evidentemente va a condicionar la configuración de la práctica profesional.

1.1. Descripción de la problemática a la que atender

El análisis de la realidad del menor que realizamos desde la práctica profesional, nos conduce a diferenciar cinco agrupaciones de elementos que podrían ser categorizados como «problemáticas de carácter socioeducativo». Esta clasificación responde principalmente a criterios de forma; es decir, a cómo se nos presentan las situaciones en el cotidiano de la intervención. Dejamos para el punto siguiente la profundización en la explicación del marco general en el que se producen.

Dificultades en el ámbito familiar	Dificultades en relación al medio escolar
<ul style="list-style-type: none"> – Hábitos deficitarios (higiene, alimentación, horarios, consumo...). – Pautas educativas equívocas o inexistentes. – Efectos de posible desestructuración familiar (separaciones conflictivas, nuevas uniones, familias monoparentales, familia extensa...). – Dificultades en la comunicación y/o la convivencia. – Influencia de otras problemáticas sociales en miembros de la unidad familiar (inmigración, precariedad económica, alcohol, drogas, salud mental, violencia doméstica...). 	<ul style="list-style-type: none"> – Absentismo y conductas asociadas (retrasos, ausencias, desmotivación/pasividad...). – Abandono prematuro. – Problemas de conducta. – Dificultades de integración. – Escaso rendimiento.

Dificultades en relación al entorno laboral	Dificultades en el ámbito sociorrelacional
<ul style="list-style-type: none"> – Dificultades de acceso al empleo. – Escasa formación – Déficits en hábitos y habilidades para el empleo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Consumo de drogas. – Brotes de violencia (peleas, agresiones...). – Actos predelictivos y delictivos. – Comportamientos antisociales (vandalismo...). – Ausencia de alternativas de ocio y tiempo libre

Dificultades en el ámbito personal	<ul style="list-style-type: none"> – Desajustes afectivo-emocionales. – Discapacidad. – Problemas de integración.
<ul style="list-style-type: none"> – Salud mental. – Trastornos de la alimentación. 	

1.2. La situación de riesgo

Intentaremos ahora explicar nuestra forma de entender la problemática que afecta al adolescente. Desde nuestra concepción que prioriza la óptica preventiva como estrategia de acercamiento a la realidad, ubicamos en el centro de la cuestión la situación de riesgo en la que se encuentra el menor, y no tanto los efectos que produce la misma. Por lo tanto, para nosotros el concepto clave será el de situación de riesgo, considerando exclusión, marginación o inadaptación social, como elementos o consecuencias de esta situación.

Cualquier diagnóstico sobre la situación de un adolescente partirá por lo tanto de la evaluación sobre los elementos que afectan a esta situación de

riesgo, y no sobre comportamientos o conductas consolidados a partir de ella.

Parece a primera vista una cuestión evidente, pero no lo es tanto cuando inmersos en la vorágine de la práctica profesional nos acostumbramos a recibir continuamente demandas en forma de problema, y acabamos diagnosticando los efectos como si de las causas mismas se tratara.

Ejemplo: Los brotes de violencia que presenta un adolescente originan continuos problemas de convivencia en un IES. En la identificación de la situación problema se deben considerar los brotes agresivos como efecto y no como causa. Seguramente la agresividad del adolescente y las dificultades de autocontrol que padece, tendrán su origen en la dinámica familiar y otras causas externas, pero también en algunas de las limitaciones del IES para atender su situación. El problema por lo tanto no sólo lo constituyen los brotes agresivos del adolescente.

Conceptualizamos la situación de riesgo como el espacio en el que confluyen aquellos factores que suponen vulnerabilidad para el adolescente, y otros factores externos que le excluyen de los vértices básicos de la integración¹. Dependiendo de la combinación que se establezca entre estos dos grupos de factores, aumentará o disminuirá el riesgo del adolescente de verse inmerso en problemáticas sociales que impidan o limiten su adecuado desarrollo sociopersonal.

Integración, vulnerabilidad y exclusión son conceptos con frecuencia utilizados en algunos análisis de los procesos de inadaptación social². Partiremos de ellos, pero adaptándolos a la cuestión que nos ocupa: la situación de riesgo del adolescente. En este sentido introduciremos alguna modificación, definiendo factores de exclusión y vulnerabilidad de la siguiente forma.

Factores que suponen vulnerabilidad

Se trataría de aquellas características personales y del entorno sociorrelacional próximo, que colocan al adolescente en una posición de

indefensión y fragilidad, ante el proceso de desarrollo sociopersonal al que se enfrenta. Resaltamos aquellos que detectamos con más frecuencia desde la práctica profesional, hacen referencia a las siguientes dimensiones.

- Estructura y dinámica familiar: seguridad, hábitos, afectos, organización, referente de valores y normatividad.
- Habilidades personales: posibilidades de comunicación, habilidades sociales, resolución de conflictos y capacidades cognitivas.
- Afectividad: autoestima, relaciones interpersonales, sexualidad, control y expresión de emociones.
- Entorno social: normalización, ámbito de socialización, grupos de iguales, equipamientos y recursos socioculturales.
- Redes de apoyo social: solidaridad primaria y pluralidad de referentes educativos.

Los déficits en estas dimensiones configuran el grado de vulnerabilidad al que se ve sometido el adolescente.

Factores que provocan exclusión

Nos referimos a aquellos condicionantes externos al adolescente, que le colocan alejado de los ejes principales de integración de cualquier sistema social. Nos centraremos en los tres ejes de integración que a nuestro parecer más influencia tienen en esta etapa evolutiva.

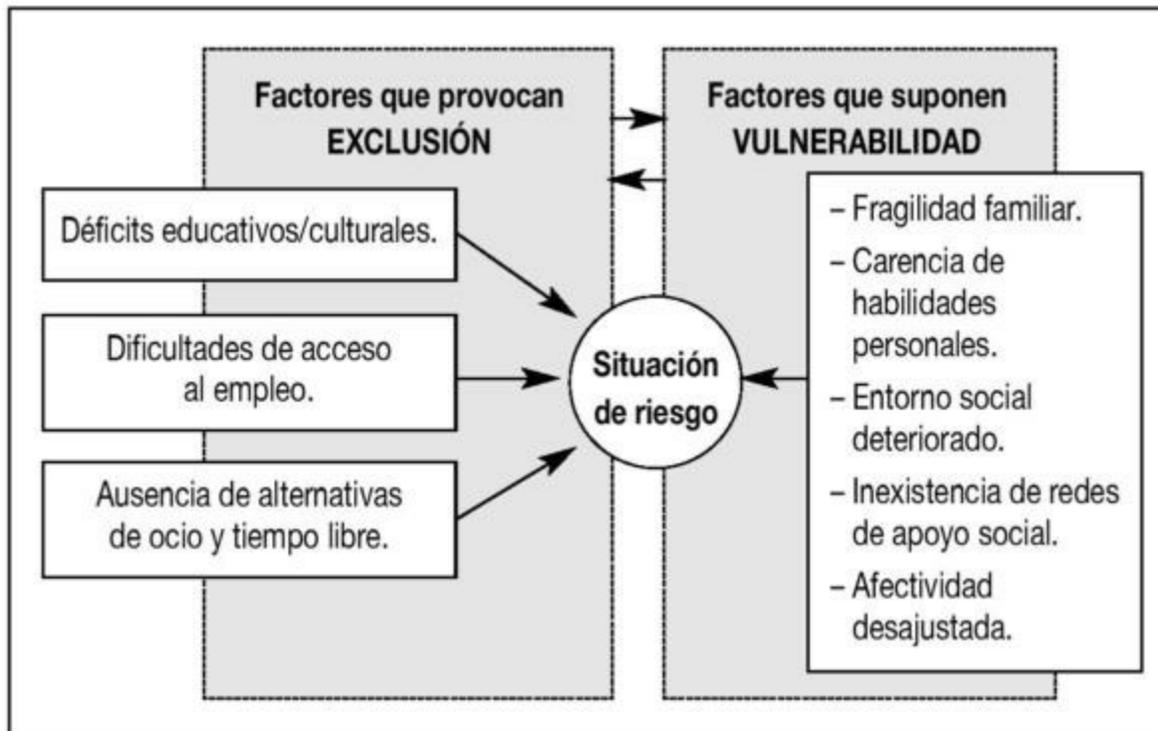
- Educación/Formación: Uno de los principales ámbitos de socialización, y el mayor espacio de adquisición de conocimientos y transmisión cultural.
- Empleo: Elemento básico en la configuración de la identidad personal y de ubicación en la estructura social. Puede considerarse que conlleva cierto «efecto normalizador» respecto al entorno socioeconómico.

-Ocio y tiempo libre: La etapa adolescente se caracteriza por el descubrimiento de esta dimensión. Música, deporte, aficiones... irrumpen con fuerza en este momento vital. Un uso y disfrute adecuado de los tiempos de ocio contribuye a equilibrar otras dimensiones de la persona.

Cualquier carencia o anomalía en estos ejes, los convertirá en un factor de exclusión que acabará potenciando la situación de riesgo.

Ejemplo: Los abusos o dependencia de un adolescente a las drogas, no constituirían un factor de vulnerabilidad o de exclusión, sino que más bien, el problema con las drogas sería un efecto de la situación de riesgo en la que se encuentra el adolescente. Expulsado de la escuela, necesita el graduado en Secundaria para acceder a muchos empleos, pasa todas las tardes desocupado en el banco del parque... Por drogarse no está en situación de riesgo, sino que su situación de riesgo (vulnerabilidad y exclusión de los ejes de integración) permite que las drogas se conviertan en problema.

Concluiremos estas explicaciones con un esquema que puede resultar clarificador.



2. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA INTERVENCIÓN?

Partimos de una premisa básica: La intervención con adolescentes, ya sea desde el campo de la pedagogía, de la psicología, de la educación social o del trabajo social, exige al profesional unos conocimientos específicos sobre aspectos educativos, lo que denominamos «saber hacer educador», y un talante/actitud determinado, lo que llamamos «saber ser educador». El adolescente es una persona aún en construcción, y con unas características evolutivas muy determinadas, que obligan a cualquier enfoque profesional a situarse desde el plano educativo.

Saber hacer

Hablamos específicamente de adolescentes, ellos son el centro de la intervención. Supone el conocimiento de una metodología y el dominio de unas técnicas específicas. Nos referimos a conocer y saber manejar, las estrategias de la relación educativa.

Saber ser

Supone una modificación de nuestro rol profesional; para que la relación educativa sea efectiva, tendremos que implicarnos en ella, y esto significa necesariamente un cambio de actitud. No se trata únicamente de utilizar unas técnicas determinadas, sino que tendremos que transmitir las experiencias que las acompañan.

Ejemplo: Al profesional le costará empatizar con una adolescente de 15 años bloqueada por un tema afectivo, si no ha hecho un esfuerzo previo por «revivir» personalmente ese tipo de experiencias.

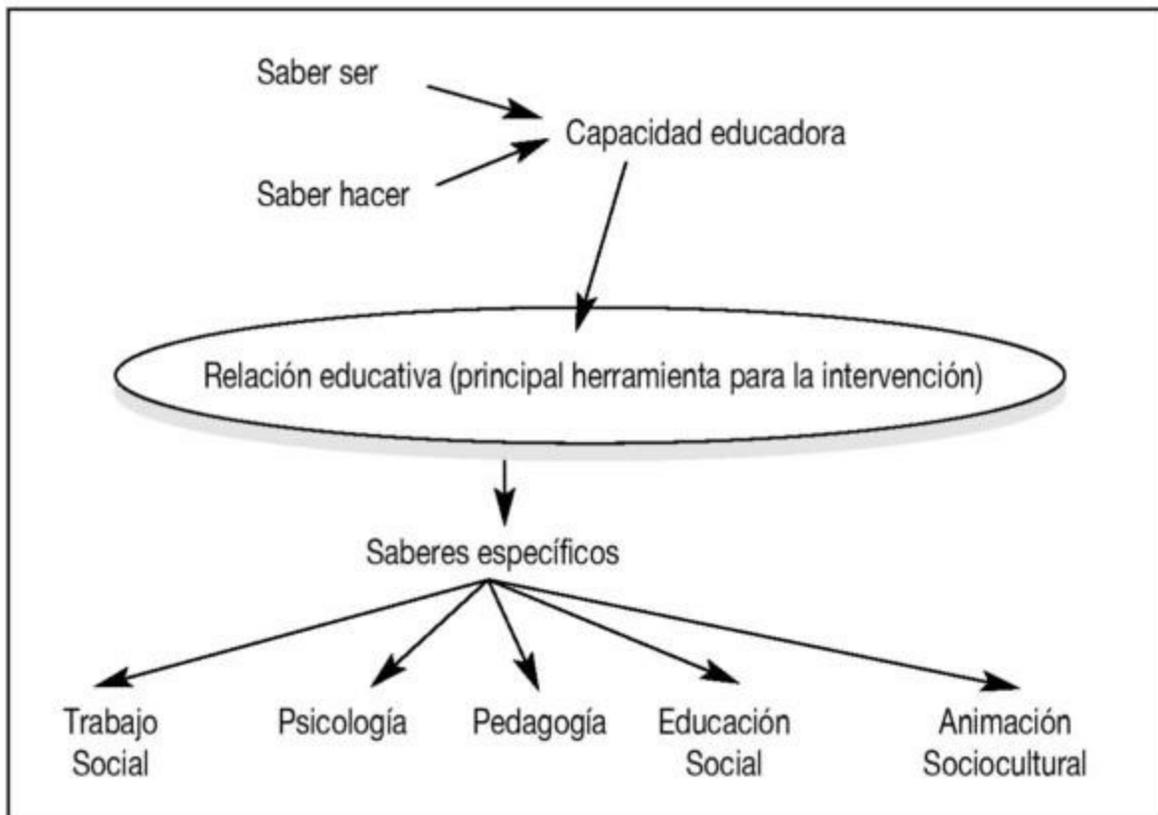
Desde nuestro punto de vista, el profesional tiene que ser y actuar como educador para conseguir acceder al adolescente, y poder aplicar con éxito las aportaciones de su saber específico. La relación educativa se convierte en la herramienta básica e ineludible para cualquier intervención de carácter socioeducativo, ya sea desde la perspectiva social, pedagógica o psicológica.

No queremos entrar en discutir sobre cuestiones académicas en referencia a la propiedad intelectual del conocimiento sobre esta capacidad educadora. Parece ser que la Pedagogía y la Educación Social dominan este territorio, aunque con frecuencia sólo en la práctica profesional encontramos auténticas referencias a la «relación educativa», y no necesariamente en profesionales de estas dos ramas. Las reglamentaciones académicas³ han acercado entre sí a la Psicología y a la Pedagogía, y con ella a la Educación social, y han alejado al Trabajo Social de estos vínculos, relacionándolo con la Sociología y otras Ciencias Sociales. Por el camino van quedando disciplinas como la animación sociocultural, que por menor escalafón académico parece que pierden la capacidad de aportar su peculiar enfoque. Independientemente de lo afortunado o no de esta diferenciación, reconocemos la necesidad de establecer este requisito previo del componente educativo para la intervención con adolescentes. Y por lo tanto nos atrevemos a afirmar que un psicólogo, trabajador social, educador especializado, pedagogo o animador sociocultural... tendrá que ser antes EDUCADOR con mayúsculas, si quiere intervenir con éxito con adolescentes, adquiriendo necesariamente los conocimientos y la práctica que le permitan desarrollar esta capacidad educadora. Nos preocupa ya menos desde qué disciplina académica se

regulen estos conocimientos, ya que volvemos a repetir que la práctica profesional pluridisciplinar es la que actualmente está custodiando este saber específico.

Mostramos un esquema explicativo al respecto.

REQUISITO PREVIO



Educadores que «nacen» y educadores que se «hacen»

La realidad nos indica que esta capacidad «educadora» aparece de forma innata en muchas personas, independientemente de que estén vinculadas o no a este sector profesional. Todos hemos conocido algún ingeniero, médico, operario industrial o ama de casa, al que hemos reconocido como un gran educador o educadora. Cuestiones referidas al carácter, a las dotes de comunicación, al carisma personal, a experiencias vitales, a la sensibilidad, a las capacidades físicas..., influyen en gran medida en el saber ser educador,

pero también en el saber hacer. Autoridad, asertividad, capacidad de sorpresa, estrategias de acercamiento, acompañamiento..., son muy familiares a personas que utilizan estas técnicas sin haber realizado ningún aprendizaje específico de las mismas.

Estos mecanismos que reconocemos efectivos en el arte de educar no los presentan todas las personas, y sin lugar a dudas pueden ser aprendidos y adquiridos como propios. Se trata de competencias necesarias para el desarrollo profesional, y como tales se pueden sistematizar⁴ y estudiar. Aun poseyendo algunos de los elementos facilitadores para la acción educativa, el aprendizaje se hace imprescindible para potenciar y dar adecuado cauce a esas capacidades.

Ejemplo: Un fuerte carácter que transmita autoridad tendrá que aprender a manejar pacientemente el tiempo y el proceso de las situaciones. Experiencias pasadas en el mundo de la fiesta y las drogas, obligarán a un riguroso conocimiento personal y a una buena gestión de sentimientos.

Pero no sólo el conocimiento posibilita el desarrollo de esta competencia; señalamos algunos elementos que contribuyen en gran medida a potenciarla:

a)Constancia: permanencia a lo largo del tiempo en un mismo ámbito de intervención.

Ejemplo: Una persona que por su carácter encuentre dificultades para ganarse la autoridad con los adolescentes en un Centro de Día, puede en cambio conseguirla a través de su constancia en atender a las menores todas las tardes sin modificar el interés por ellos.

b)Observación y reflexión⁵: sobre la experiencia que se va teniendo y sobre la de otros referentes educadores.

c)Implicación: en el sentido de esfuerzo e interés por adquirir nuevas competencias.

Ejemplo: Para aprender a resolver conflictos es necesario estar dispuesto a asumir los mismos, o para aprender a mostrar autoridad hay que estar dispuesto a experimentar el desafío del adolescente.

3. EJES DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL

Defendemos un modelo de intervención centrado en el caso, no como perspectiva de trabajo centrado en el individuo, sino como metodología para organizar la atención al menor, desarrollando desde ella las dimensiones individual, grupal/familiar y comunitaria, que en casi todos los casos acabarán dándose cita. La intervención organizada a partir de casos se caracteriza por la atención directa y el acompañamiento social. Se diferencia de modelos centrados en la intermediación o la oferta de servicios, por la permanencia por parte del mismo profesional a lo largo de todo el proceso socioeducativo.

Hablaremos ahora de nuestra metodología concreta de intervención. Destacamos tres ejes principales, a través de los cuales se desarrollará cualquier intervención con adolescentes. La interrelación continua entre ellos es la que dotará de calidad y eficacia a las actuaciones.

La relación educativa profesional-adolescente

Prácticamente el núcleo central de la intervención. Desde ella se enmarcará la incidencia en otros ámbitos de la vida del adolescente. Se desarrolla según los parámetros que describimos en el capítulo 9. Constituye la herramienta idónea para articular o dinamizar procesos de cambio y de desarrollo sociopersonal.

Tres ámbitos de actuación

Ámbito comunitario, dinámica familiar y entorno sociorrelacional. En estos tres niveles se desarrolla mayoritariamente el cotidiano del adolescente, en ellos surgen y se enraízan muchas de las problemáticas sociopersonales que le afectan. Intervenciones correlacionadas en los tres niveles se hacen

necesarias para dotar de cohesión a las estrategias de resolución de problemas.

- a) **Ámbito comunitario:** Incluimos aquí colegios e institutos, recursos sociales y formativos, junto al tejido social de la zona. Las principales intervenciones tendrían relación con la orientación y motivación, mediación en la resolución de conflictos, seguimiento y apoyo a la asistencia, coordinación en la elaboración de objetivos planteados para el adolescente, integración en recursos, búsqueda de alternativas y dinamización de la participación social.
- b) **Dinámica familiar:** Núcleo básico de convivencia y familia extensa. Las intervenciones habituales serán: incidencia en hábitos y normas básicas de convivencia, supervisión de pautas educativas con los hijos, mediación en situaciones de conflicto, mejora de los niveles y habilidades de comunicación, orientación y acompañamiento de problemáticas de carácter social.
- c) **Entorno sociorrelacional:** Referido al grupo de iguales, la calle, y a las pautas de ocio y consumo colectivas. Las intervenciones tendrán relación con trabajo de calle, generación de alternativas de tiempo libre educativas, relación educativa con el grupo de iguales, generación y constitución de dinámicas grupales formales como ámbito de intervención, prevención en el consumo de drogas, mediación en situaciones de conflicto, observación y detección de nuevos casos.

El proceso socioeducativo

Es el eje vertebrador de toda la intervención. A través de su articulación adquieren coherencia las actuaciones referidas a los otros dos ejes. Con el término «proceso socioeducativo» hacemos referencia al recorrido o itinerario que diseñamos para ejecutar y posteriormente evaluar, la intervención con el adolescente. La coordinación entre profesionales de diferentes ámbitos, y la supervisión del proyecto educativo consensuado en el equipo, establecen las bases para determinar el éxito de la intervención.

En su elaboración y desarrollo tendremos en cuenta cuatro orientaciones básicas.

a) Del menor hacia su entorno: El objeto prioritario de la intervención es el adolescente; nuestra principal preocupación: provocar el cambio y estimular la promoción en él. Las actuaciones sobre la estructura familiar, o el entorno comunitario, deben partir de una incidencia previa sobre el adolescente. La intervención profesional tiene que contar con el sujeto de la misma; su participación aunque sea costosa, es necesaria para su adecuada realización. El adolescente considerado como persona con derechos y obligaciones, sujeto protagonista de su desarrollo personal y social, y también como usuario de servicios.

b) El carácter integral de las intervenciones: Se trata de personas en crecimiento; es de vital importancia incidir en todas las áreas que conforman los parámetros de su desarrollo sociopersonal, para que la labor preventiva o recuperadora se transforme en eficaz. Formación, empleo, ocio y tiempo libre, salud y desarrollo personal, forman las cinco grandes áreas que durante esta etapa evolutiva debe contemplar cada proyecto de intervención. Posiblemente los objetivos y acciones planteados en unas áreas serán los que posibiliten el desarrollo de los de otras; esta perspectiva de atención globalizada al adolescente es la que caracteriza nuestra metodología de intervención⁷.

Ejemplo: La motivación de un adolescente (desempleado y en situación de alto riesgo) para acceder a un programa de inserción sociolaboral, se realiza en gran medida a través del trabajo de calle y posterior participación del adolescente en un equipo de fútbol sala del barrio. Los objetivos planteados en esta actividad de ocio y tiempo libre establecen las bases para incidir en el área de la formación prelaboral, y en aspectos referidos a la prevención de drogas. Sin esta intervención previa, gran parte de los objetivos planteados no hubiesen tenido oportunidad de desarrollarse.

c) En el marco de un proyecto: El proyecto como estructura física, es decir,

como espacio básico de la intervención. O como espacio virtual, pero ámbito aglutinante y coordinador de las intervenciones realizadas en otros espacios. En ambos casos nos referimos a una unificación de los criterios y secuencias de la intervención, reivindicamos una recuperación del trabajo de caso, de la personalización en los procesos. Para ello se requiere un espacio que permita el trabajo en equipo, el desarrollo de la dimensión interdisciplinar de la intervención, y el punto de referencia para el adolescente.

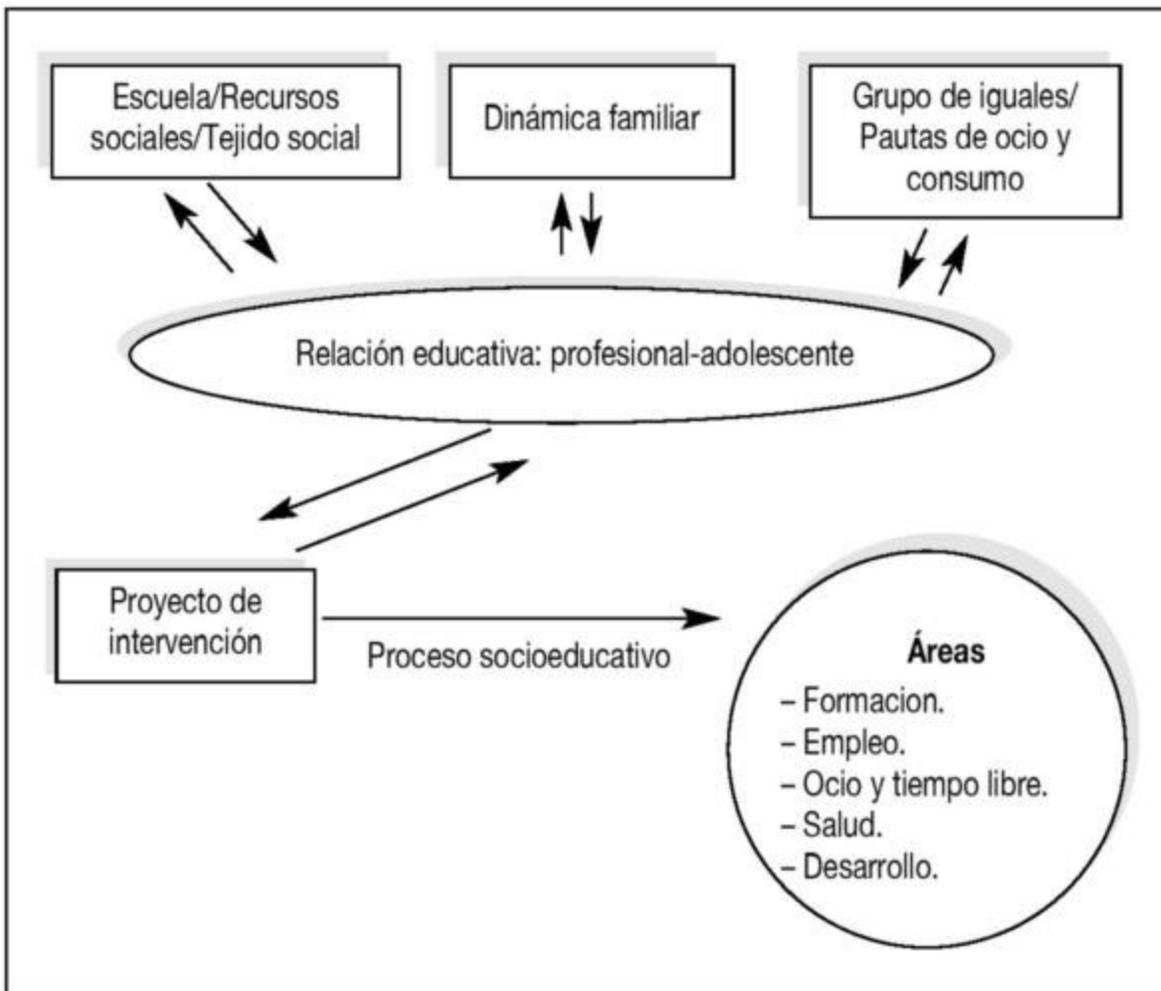
d)Trabajando un proceso: Con toda persona, pero especialmente con adolescentes, apostamos por una intervención desarrollada en base a un proceso educativo. Esto quiere decir que principalmente la intervención estará condicionada a que el adolescente vaya asumiendo conciencia de la situación que vive, y pueda ser protagonista y responsable de los cambios que se puedan plantear. Esto supone trabajar de forma gradual y planteándose objetivos progresivos. No trabajaremos para que el adolescente obtenga un empleo, sino para que ese tema suponga el paso último de un proceso en el que el adolescente desarrolle las actitudes y aptitudes básicas para acceder a un trabajo, y pueda con él mejorar su situación personal y social. Así entendemos el carácter de la intervención con adolescentes; el componente educativo aporta este carácter procesual. La adquisición de habilidades y hábitos, la concienciación, la cualificación, la mejora de las capacidades relacionales, y un largo etcétera, se consolidan a través de experiencias diversas. El proceso por el cual se produce el cambio tiene valor en sí mismo; a veces no se llega a las metas planteadas, pero gran parte de los objetivos marcados se consiguen a lo largo del proceso. Cualquier intervención tendrá carácter progresivo, conscientes de las dificultades existentes para que se produzcan cambios de carácter inmediato.

Ejemplo: El acceso al empleo de un adolescente sin ningún tipo de hábitos ni habilidades sociales, no puede ser inmediato, ya que existirán muchas posibilidades de cosechar un fracaso cuando se vea sometido a presión. Requiere una preparación previa, una intervención

socioeducativa en este sentido; la incorporación en algún ámbito formativo previo que implique cumplimiento de horarios, respeto a normas, trabajo en equipo..., y la supervisión de sus conductas desde la relación educativa.

El siguiente esquema puede resultar explicativo de esta exposición.

INTERVENCIÓN PROFESIONAL



EL TRABAJO DE CALLE

Desde el modelo de intervención ya descrito, se derivan unas formas específicas de entender y poner en práctica los fundamentos básicos de la intervención socioeducativa. A continuación intentaremos describir una característica, que consideramos adquiere identidad suficiente en la práctica profesional, como para considerarse configuradora de una forma específica de intervención. Nos referimos al trabajo de calle; esta dimensión presente en múltiples intervenciones, la consideramos soporte y plataforma para acercarnos e incidir con eficacia en muchas de las problemáticas que afectan a este tipo de adolescentes.

1. APAGANDO FUEGOS

[Acercándonos a la práctica profesional, nos planteamos una pregunta que se puede aplicar a cualquier institución dedicada a la intervención social con adolescentes: ¿Cuándo surge la necesidad del «trabajo de calle1»? Siendo honestos y críticos con nosotros mismos, acabamos reduciendo la respuesta a dos situaciones:](#)

- a) Cuando en un determinado contexto, ya sea un barrio, un instituto o un lugar de ocio, surge alarma social por los comportamientos de algunos adolescentes. Casi siempre por agresiones, robos, actos vandálicos, consumos o tráficos de drogas, etc., y cuando las instituciones que los debieran atender no están accediendo a ellos (bien sea por desconocimiento o por «dejadez»). Dígase de centros educativos, y servicios sociales municipales, principalmente.
- b) Cuando la institución a la que pertenecemos, tiene el encargo o la intención de atender a determinados menores, y éstos no acuden a la propuesta de actividades que desde la misma se ofrece y realiza. Aquí nos topamos mayoritariamente con Centros de Día, entidades relacionados con la inserción sociolaboral, programas de medidas

judiciales y de prevención de drogas, y de nuevo los servicios sociales municipales.

Pocas veces se plantea la necesidad del «trabajo de calle» si no se produce alguna de las circunstancias mencionadas. Cuando no existen problemas aparentes que incomoden nuestra «tranquilidad» profesional, y cuando los centros y/o programas están llenos de menores, parece que esta necesidad, acuciante en otros momentos, desaparece. Para otro tipo de instituciones que intervienen con adolescentes, como son los centros residenciales, esta dimensión no se suele contemplar bajo ningún supuesto.

De este hecho se deriva por lo tanto una nueva pregunta: ¿Qué entendemos por trabajo o educación de calle? La confusión terminológica en este sentido es enorme. Si la existencia del Trabajo Social y la Educación Social es relativamente reciente en nuestro país, mucho más lo es la de esta supuesta figura profesional (el educador de calle). Reconocemos la existencia de una práctica profesional específica, cuyo ámbito principal de intervención es el espacio de la calle, pero encontramos dificultades para definir los fundamentos metodológicos de esa práctica. Son interesantes al respecto las aportaciones realizadas por la Asociación Cultural La Kalle², en este sentido intentan sintetizar diversas experiencias, para elaborar una definición de lo que configuraría la identidad de esta figura profesional: «El educador o educadora de calle es una persona de referencia, alternativa a los modelos del entorno, en contacto directo con la realidad cotidiana de los jóvenes desfavorecidos, que apoya un proceso educativo en los mismos, que les permita integrarse de forma crítica y normalizada en el entramado social que les rodea».

2. ¿EDUCACIÓN DE CALLE?

La bibliografía al respecto es escasa y está necesitada de enfoques teóricos específicos, aunque mayoritariamente transmite una sabiduría en la intervención con menores, que difícilmente encontramos en otras fuentes. Tras sumergirnos en ella, pronto nos vemos obligados a realizar una matización a nuestra pregunta inicial. Tenemos que diferenciar entre dos

términos que en el cotidiano de la intervención profesional solemos confundir: una cosa es el «trabajo de calle» y otra muy parecida pero no igual es la «educación de calle».

La «educación de calle» supone un concepto amplio, pretende constituirse en una orientación de la pedagogía social que reconoce un nuevo ámbito de educación no formal, que requiere la aplicación de unas técnicas específicas, y ofrece las posibilidades educativas de un marco no institucional. La integración crítica y los fundamentos del desarrollo comunitario parecen ser los resortes ideológicos en los que se sustenta. Adquiere sentido en sí misma, sin necesidad de integrarse en otras metodologías o sistemas, generando una figura profesional para la que se demanda un reconocimiento singular, el educador de calle».

Nuestro interés no se sitúa en esa perspectiva teórica, sino en la aplicación práctica y su concreción en las metodologías de intervención, es decir, en el «trabajo de calle».

El «trabajo de calle» se nutre de las aportaciones de la educación de calle, pero aparece únicamente como una vertiente metodológica de las estrategias de intervención de otras perspectivas profesionales. En concreto nosotros lo hacemos desde la intervención socioeducativa, incorporando el «trabajo de calle» a nuestra metodología de intervención, como uno de los ejes centrales para desarrollar con éxito la intervención con adolescentes.

Podemos diferenciar dos concepciones respecto a esta cuestión. Una de ellas vinculada a la interpretación del «trabajo de calle» como solución o respuesta a determinados problemas que generan los adolescentes, de la que se podría acabar derivando la demanda de una figura profesional específica: el educador de calle.

Y otra concepción que integra «el trabajo de calle» como parte de una metodología de intervención más amplia, dotando a esta dimensión de protagonismo durante todo el proceso de la intervención, independientemente del carácter de la situación-problema que se plantee. Desde esta segunda

óptica nos situamos nosotros, considerando que el «trabajo de calle» no será patrimonio exclusivo del denominado «educador de calle», sino de cualquier profesional que quiera intervenir con adolescentes en situación de riesgo.

Si como hemos observado al inicio del libro, «la calle» adquiere un significado tan importante en la socialización del adolescente, la importancia de la presencia en este ámbito del profesional que pretende intervenir con ellos, resulta innegable. Para acceder, conocer, incidir e integrar al adolescente, resulta imprescindible en mayor o menor grado, una aproximación a su entorno sociorrelacional primario. En el siguiente punto profundizaremos en este sentido.

La intervención socioeducativa con adolescentes supondrá la incorporación del «trabajo de calle» como elemento metodológico en la mayoría de casos. Existirán diferencias según el ámbito de actuación, teniendo más importancia en la detección, el seguimiento o la integración del adolescente. No la consideramos una característica específica del trabajo que se realiza en los barrios, en los recursos de medio abierto, sino que la extendemos también al ámbito residencial, aunque con diferente intensidad. La conexión entre el entorno local de procedencia de un menor, y el centro de acogida o el de reeducación en el que está internado, es una función específica de cualquier profesional, independientemente de su mayor o menor reconocimiento institucional. Defendemos esta práctica, para poder llevar a cabo un adecuado diagnóstico y un progresivo proceso de integración en el entorno al que el menor se verá obligado a regresar. Muchos profesionales nos indicarán que estamos hablando de asuntos utópicos, de cosas imposibles, para eso tendría que haber seis menores en la residencia en vez de 24. Evidentemente, pero si no justificamos debidamente esta forma de concebir la intervención, aunque hubiese seis menores en vez de 24, no modificaríamos nuestra forma actual de trabajar. Y no olvidemos que siempre existen pequeños márgenes, determinados casos, en que se ponen a nuestro alcance otros modos de intervención.

Consideramos más lógico este enfoque que el «batiburrillo» actual en el que realmente cuesta muchísimo diferenciar esta «supuesta» figura

profesional del educador de calle (educadores de los servicios sociales municipales, educadores de los programas de medidas judiciales, técnicos de los programas de prevención del absentismo escolar, técnicos de los programas de prevención de drogas, profesionales de los centros de día, animadores socioculturales de los centros juveniles, trabajadores sociales de atención primaria...). Es tanta la diversidad, y a la vez la práctica tan escasa, que el trabajo de calle no puede ser patrimonio exclusivo de un perfil profesional. De hacerlo así, reforzaremos el argumento que se convierte en la excusa perfecta para que profesionales e instituciones justifiquen no estar cerca de la calle: «es que no tenemos educadores de calle». Externalizando la intervención en medio abierto, a programas o profesionales específicos, derivando en ellos una tarea que epistemológicamente correspondería compartir a diversos colectivos profesionales.

Por otro lado, no son pocas las opiniones que cuestionan la utilidad del trabajo de calle si no existe un proyecto o un centro al que referir al adolescente. En la calle no existen límites, la ley de la calle acabará alejando al adolescente del proceso educativo que nos podamos plantear. Para nosotros el trabajo de calle es una dimensión en determinados momentos de la intervención, un medio para acceder, conocer y reconducir al menor, pero no un fin en sí mismo. La intervención profesional requiere de un marco más amplio al que referir al adolescente, desde el que ofrecerle alternativas y posibilidades de cambio a la situación que vive. Recogemos algunas aportaciones realizadas en este sentido por personas para las que «la calle» ocupa un lugar incuestionable en su quehacer profesional:

«El carrer es un medi molt interessant; però té la dificultat que hi falta en alguns moments, el que més li pot interessar; és a dir ele [ments de contenció. Es una relació tan lliure, la del carrera que pot provocar dificultats sobreafegides. L'educador, tenint en compte aixó, usará altres tècniques, com anar d'excursió o instruments com casals, escoles o el que trobi](#)».5

[«Las señas de identidad de un colectivo, asociación, etc., de educadores/as son la base de una acción educativa eficaz. Un](#)

profesional sin identidad asumida (Ideario-Proyecto educativo-Modelo de intervención), responde exclusivamente a las necesidades del momento, a la demanda social cambiante»6.

Y no olvidemos que «la calle» es un medio normalmente hostil; en muchos momentos el profesional no tiene cabida en ella, quien conoce bien «la calle», sabe que a veces se tiene que retirar a tiempo antes de que le obliguen a hacerlo. La presencia del profesional en este medio debe ser constante pero no continua, no a todas horas ni en cualquier momento existen posibilidades y oportunidades de intervención. En «la calle» la vida se muestra con todo su realismo, con la «chispa» y alegría que conlleva, pero también con la crudeza que a veces la acompaña. No es lo mismo saber que alguien se está drogando o enterarse de que ha habido una pelea, que verlo con los propios ojos. Si el adolescente necesita referentes diferentes a los de «la calle», el profesional también. Resistir con el paso de los años en la intemperie, requiere de un proyecto de intervención más amplio que de cobijo y amplitud de miras al desgaste profesional.

3. COMPONENTES METODOLÓGICOS: FASES Y DESARROLLO

Como ya hemos dicho, el «trabajo de calle» tiene su utilidad a lo largo de todo el proceso de intervención, pero vamos a intentar diferenciar aquellos momentos en los que el profesional sale a «la calle», y cómo la suma de los mismos llena de contenido este componente metodológico.

Detección

«La calle» es el ámbito privilegiado para anticiparse a las problemáticas en las que se ven inmersos muchos adolescentes. En la calle se «huele», se «siente», qué menores están iniciándose en dinámicas «peligrosas», quién frecuenta los puntos de venta y/o consumo de drogas, a qué horas no se está en casa, si se falta al instituto, el papel que se tiene en los grupos de iguales. En «la calle» todo lo que pasa en un barrio se sabe, qué familia «trafica», quién pega a su mujer, quién se droga, quién se prostituye... acceder a esta información privilegiada nos será de gran utilidad para iniciar intervenciones

con adolescentes cuyas conductas aún no han generado alarma social o han suscitado una demanda de ayuda, pero cuya situación de riesgo exige actuaciones preventivas inmediatas.

Observación/diagnóstico

A veces el «trabajo de calle» consiste únicamente en pasear por una zona con los ojos muy abiertos. La observación del entorno en el que se desenvuelve la vida del adolescente, sea interactuando con él mismo o no, aporta datos muy relevantes para realizar una adecuada identificación de necesidades. El primer paso para elaborar un diagnóstico ajustado a la realidad, es conocer el entorno, el paisaje en el que discurren los acontecimientos. Los equipamientos de un barrio, el tipo de viviendas, los puntos de encuentro de los jóvenes, la ubicación de parques, bares o «cibers», los lugares del «trapicheo», la presencia policial, los comercios, el transporte, la ubicación de los centros educativos, la existencia de recursos sociales, el tejido asociativo... El adolescente no es ajeno a este entorno, interactúa con él, y cualquier intervención debe contemplarlo. No debemos olvidar que estos paisajes están en continuo cambio, hoy los chavales se reúnen en este parque y mañana comienzan a hacerlo detrás del instituto. Este mes «fulanito» vende «pastillas», y el mes que viene «menganito» es el que mueve la «coca». La observación no sólo debe reducirse al momento inicial de comenzar a intervenir en una zona.

También esta observación es muy valiosa para detectar los discursos reales de las personas objeto de nuestra intervención. A veces nuestra percepción de la realidad puede estar muy distante de cómo la perciben ellos. Escuchar a la gente, descifrar la formulación que hacen de sus problemas, la explicación de los porqués de lo que les ocurre, se descubre muchas veces frecuentando la zona, tomando un café en un bar, esperando el autobús en la parada próxima, almorzando en el bar del instituto o comprando pipas en el kiosco; también esto es «trabajo de calle» y tiene una gran utilidad para mejorar nuestra intervención.

Acceso

Aquí ya hablamos de contacto directo, de relación. En ocasiones sólo desde «la calle» podemos acceder a adolescentes que en situación de riesgo se muestran reacios a acudir a cualquier tipo de recurso, incluso bajo presión institucional o mandato judicial. El único ámbito desde el que podemos iniciar la intervención con el adolescente es «la calle». Allí le podemos encontrar, y con cierta habilidad establecer una relación con él, que abrirá la puerta de una futura intervención. En estos casos es la única herramienta a nuestro alcance: salir a la calle y hacernos los contradizos con el chaval.

Muchas ofertas de recursos interesantes para el adolescente, como cursos o servicios de formación laboral, o actividades de tiempo libre, no llegan al adolescente porque su difusión se realiza lejos de sus centros de atención y relación. En ocasiones estas ofertas realizadas por el profesional en el entorno de la calle, tienen un eco diferente para el adolescente.

Algunas actuaciones de prevención específica, o de reducción de daños con grupos de alto riesgo, sobre todo en relación al consumo de drogas o a comportamientos delictivos, sólo se pueden desarrollar allí donde los adolescentes muestran estas conductas.

Ejemplo: Un grupo de adolescentes de un barrio periférico de la ciudad de Valencia, había entrado en la dinámica de robar coches y llevarlos al barrio; cuando se les acababa la gasolina, los quemaban para evitar que la policía cogiese sus huellas. Este comportamiento estaba acarreando un gran riesgo para la integridad física de adolescentes y sus vecinos, y un importante daño a los propietarios de los vehículos. El profesional tuvo que acercarse con frecuencia a la zona donde estos adolescentes acudían con los coches robados, para concienciarles de la situación y proponerles abandonar los vehículos en una zona determinada en la que pudieran ser recuperados con facilidad, a cambio de explicarles cómo evitar que la policía tomase sus huellas. En aquel momento, muchos se escandalizaron de la actuación profesional, pero en poco tiempo se redujo el número de coches robados y algunos adolescentes empezaron a tener contacto con los recursos sociales del barrio de los que anteriormente estaban totalmente alejados.

Intervención

Nos referimos al momento de la intervención en el que ya tenemos relación con el adolescente, que puede estar acudiendo a un Centro de Día, al instituto, pasar la semana en una residencia o piso tutelado, acudir a un programa de Garantía Social, o únicamente haber participado en alguna actividad de tiempo libre que se le haya propuesto.

Tras el diagnóstico inicial, nos habremos planteado unos objetivos para la intervención y un proceso educativo a seguir. La relación educativa, herramienta principal de la intervención, puede necesitar en momentos que se desarrolle y evolucione fuera de los espacios reglados, allí donde los adolescentes se mueven con naturalidad. Distinguimos tres aspectos diferenciados:

-Conocimiento: Para conocer en profundidad al adolescente resulta de mucha utilidad conocerlo en su grupo de iguales, en el entorno de su barrio, de su casa, de su familia, es entonces cuando todas sus dimensiones se unen y podemos forjarnos una idea más ajustada de su identidad. En el contexto del centro, del programa, del despacho, el adolescente puede no mostrarse en su globalidad, ocultándonos facetas muy interesantes para reorientar la intervención.

En ocasiones, la relación fuera del recurso reglado es a veces más natural y fluida, la relación educativa necesita de cierta oxigenación que el medio abierto ofrece. El adolescente se siente más libre y el profesional menos encorsetado por las exigencias institucionales. Combinar en el proceso de relación educativa estos espacios resulta muy interesante.

-Motivación: La apatía tan característica en estos adolescentes, el desinterés por todo aquello que no sean sus «colegas», sus «fiestas», sus motos o sus novios, que se presenta infranqueable ante la acción del profesional, tiene uno de sus puntos débiles en la calle. La experiencia nos indica que desde la relación educativa en medio

abierto, simplemente pasando un rato comiendo unas pipas en un parque, la actitud del adolescente cambia, y esa apatía se transforma. No es un «milagro», pero algo curioso ocurre, porque la percepción sobre lo que representa el profesional se modifica sustancialmente y en sentido positivo.

Resolución de conflictos: A veces la relación con el adolescente se bloquea, la residencia, el Centro de Día o el aula del instituto, no permiten solucionar el conflicto. La acción desde la institución queda limitada, y ni el profesional, ni el adolescente pueden dar más de sí en ese contexto. Retomar la situación en el ámbito de la calle puede en algunos casos desbloquear la situación. La presión desaparece, y buscar puntos de encuentro se hace más accesible. El profesional realiza un acercamiento y el adolescente lo valora, percibiendo que no es sólo él quien tiene que dar pasos. Algunos conflictos que se presentan insostenibles en el recurso reglado, fácilmente se solucionan en un encuentro en medio abierto o en una afable visita a domicilio.

Trabajo comunitario

La dimensión comunitaria en la intervención con adolescentes la concebimos desde el plano de la atención directa. No se trata específicamente de desarrollar estrategias que faciliten o promuevan el desarrollo de la comunidad, sino de incorporar al adolescente a los recursos del entorno y contar con sus actores para diseñar los procesos de intervención.

Gran parte del éxito de los procesos socioeducativos con adolescentes depende de la capacidad profesional para generar redes comunitarias. No basta conocer los recursos, es necesario tener relaciones, participar en las dinámicas de la comunidad, conocer de primera mano a los protagonistas de la vida del barrio. En el desarrollo de la intervención podemos encontrar límites institucionales, que esta participación en el entramado comunitario puede permitirnos superar. Esta presencia del profesional de la intervención con adolescentes, se concreta en los órganos previstos de participación ciudadana (coordinadora de barrio, consejos municipales...), pero también en

la acción informal (ir a comer a casa de una familia, atravesar los descampados, acudir al «ciber» a enviar un e-mail, almorzar en el polígono, frecuentar el polideportivo, dejarse caer por los bares, visitar a los amigos...).

La interacción con el entorno es muchas veces el elemento potenciador del cambio personal, y a su vez dinamizador indirecto de los procesos de transformación social. El diagnóstico sobre la problemática del menor también debe contemplar las características del entorno sociocultural en el que se ubica. Redes sociales, tejido asociativo y recursos comunitarios forman parte de la estructura básica que sustenta las identidades individuales, más aún en entornos periféricos y marginales.

Nuestra parcela en esta perspectiva es la dinamización e integración de los adolescentes en los procesos de mejora de la comunidad. Para ello debe existir un cierto sentimiento de pertenencia a la comunidad que sólo aporta la vinculación afectiva a los adolescentes, y la presencia en su medio habitual, la calle. Desde ese ámbito, el profesional puede convertirse en agente de desarrollo comunitario⁷, poniendo en relación a los adolescentes con otros agentes sociales del entorno en el que viven.

La relación con el policía local, con el comerciante, con el profesor del instituto, con la madre del adolescente, con el educador de medidas judiciales, con el presidente de la falla o el de la asociación de vecinos, incluso con el médico de cabecera, no sólo se ha de producir en las espesas reuniones de la «coordinadora del barrio», sino en la vida cotidiana que se cuece en las aceras de cada calle; si la pisamos con frecuencia, seguro que nos hace encontrarnos. Entonces ciertamente resulta más fácil conseguir que los adolescentes dispongan de un local y una pared para hacer graffitis (y no vayan manchando todo el barrio), o que reparen con la ayuda del operario municipal un banco que rompieron, o que participen activamente en la semana cultural de la zona.

4. ALGUNAS TÉCNICAS

Muchos lectores dirán, muy bien, pero en lo concreto, ¿cómo se hace eso de

salir a la calle a encontrarse con los adolescentes? Es cierto, resulta muy complejo de buenas a primeras aparecer en la escena de la vida de calle. Si somos unos excelentes relaciones públicas y personas extremadamente extrovertidas igual no nos resulte muy difícil, pero como la mayoría de profesionales no somos así, ofrecemos aquí algunas pistas que pueden facilitar nuestra labor.

Observar

Lo que en el argot médico se denomina inspección ocular: lo primero es dejarse caer por la zona en cuestión, intentando pasar desapercibidos y fijándonos en todos aquellos puntos que pueden ser de nuestro interés. Hay que tener en cuenta la época del año, ya que la calle es muy diferente en invierno o en verano, los hábitos y lugares de encuentro cambian radicalmente. Esto nos proporcionará una primera ubicación, más importante de lo que podamos creer.

Conocer a alguien

Este es el segundo paso, tenemos que conocer a alguien mínimamente protagonista en la vida de calle del barrio. Si no conocemos a nadie, mejor que no nos acerquemos a ningún grupo, allí «no pintaremos» nada, seremos observados como personas extrañas y hasta corremos el riesgo de que nos ridiculicen o incluso nos intimiden. Entonces, ¿qué hacemos?; tendremos que conseguir que otro profesional de la zona nos facilite la relación con alguna persona, nos invite a alguna actividad en la que participen adolescentes del barrio, le acompañemos a hacer una gestión con algún chaval... Y a partir de ese momento tendremos que ingeniárnoslas para ganar un poquito su confianza y que no nos perciba como una persona extraña.

Una red de relaciones

A partir de esa persona que conocemos, ya podremos iniciar nuestra aproximación a la calle. Tenemos que tener una estrategia de acercamiento, buscar un motivo para nuestra irrupción en ese entorno. Aquello de «soy

vuestro educador, me pagan para que esté con vosotros, y aquí estoy para ayudaros» es propio de las películas americanas, pero muy poco eficaz en nuestros barrios. Nuestro encuentro con el grupo conviene que sea más sutil, que parezca casual. Para ello utilizaremos (en el buen sentido de la palabra) a nuestro contacto. Buscaremos un recado que hay que darle, pasaremos casualmente y pararemos a saludarle, nos acercaremos para preguntarle si conoce a otro chaval que busquemos, o nos recomiende un taller de motos porque la nuestra se ha estropeado. A partir de esos encuentros puntuales se nos irán abriendo nuevas relaciones. Aquí ya entra en juego la habilidad del profesional para empatizar con los adolescentes, para sorprenderles y, sobre todo, para no agobiarles.

Una vez se haya abierto la puerta de un grupo, se tratará de ir construyendo una red de relaciones lo más amplia posible. Esto nos permitirá movernos con soltura por la calle, saltando de un encuentro a otro, sin resultar una persona extraña al entorno. Cada relación nos abrirá otra nueva, y poco a poco se irá mostrando ante nosotros esa vida oculta del barrio que se escapa al primer golpe de vista. Esta red tardaremos tiempo en construirla, no puede ser algo inmediato, las intervenciones en el trabajo de calle siempre son a medio plazo, porque primero hay que preparar cuidadosamente el terreno.

Frecuentar los puntos de encuentro

Esta es una de las claves del éxito: una vez detectados los lugares que frecuentan los adolescentes, y ya habiendo establecido cierta relación con ellos, hay que ser constantes en el encuentro. Los adolescentes no siempre están, podemos acercarnos varias veces en una semana a dar una vuelta por el barrio, y no encontrarnos con aquellos chavales a los que tenemos interés de ver. Tendremos que probar en horarios diferentes, enterarnos por otras fuentes de por dónde se mueven o qué están haciendo. Como casi todo en la intervención con adolescentes, el trabajo de calle no es una cuestión lineal, supone flexibilidad y constancia para obtener nuestro objetivo; la eficacia del trabajo de calle se tendrá que medir con otros parámetros.

Un montón de buenas excusas

El profesional va a tener que enfrentarse ineludiblemente al recelo de los adolescentes por su presencia en lo que ellos considerarán su espacio íntimo. Debemos ser muy conscientes de esta situación, para eludir el bloqueo relaciona) que se puede generar si el adolescente se siente atosigado o «perseguido». Para ello es muy útil tener siempre a mano un buen pretexto para alejarse o acercarse a un grupo de adolescentes. Si la predisposición a la relación es óptima, expresaremos un motivo por el cual nos hemos acercado a ellos, si en cambio percibimos resistencias, estaremos allí de paso porque nuestro interés (o el suyo) está en otro lugar.

Ejemplo: El profesional se acerca una tarde a uno de los parques del barrio en el que se suelen juntar muchos adolescentes de la zona. Va con la intención de motivar a dos de ellos para su participación en un nuevo curso de Hostelería que se va a realizar en el Centro Social. Al llegar allí, enseguida percibe que un buen número de adolescentes van muy «fumaos», y además están hablando de lo que van a «pillar» para el fin de semana. Pronto el profesional se da cuenta de que no es un ambiente propicio, y enseguida pregunta si han visto al «Peke», ya que se dejó el DNI en el Centro, y se lo quiere devolver. Les dice que por favor le den el recado cuando le vean, y se va rápidamente argumentando que tiene prisa.

Saber dosificarse

Desde esta óptica de intervención, no se trata de estar todo el día en la calle, sino de mantener un punto de referencia que permita dotar de mayor eficacia a nuestras intervenciones. Una buena planificación y posterior revisión de este aspecto resultan de gran utilidad, para no acabar desvirtuando o desechando esta dimensión de nuestro trabajo. A su vez, un exceso de calle puede dar la vuelta a la tortilla y acabar exponiendo nuestras vidas al desequilibrio, porque recordemos que «la calle» es dura y no tiene límites. Dejaremos entonces de ofrecer el apoyo y la alternativa que el profesional supone para el adolescente.

«Tommy»

Tomás Salazar Valbuena criado en el epicentro sociocultural (con lo que ello conlleva) de un barrio dormitorio, delimitado a un lado por un polígono industrial y al otro, por una preciosa urbanización residencial. El barrio de «La Rampa», diseñado de inicio con «defectos de fabricación» dado que presentaba un diseño urbanístico que imposibilitaba la aparición espontánea de actividades comerciales, laborales o convivenciales. A mediados de los ochenta fueron construidas alrededor de 1.200 viviendas sociales, cuyo objetivo fundamental era albergar a personas con escasos ingresos, familias incapacitadas para acceder a la vivienda del mercado libre inmobiliario, colectivos marginales y población desplazada de otras ciudades. Recuerdo mis primeros contactos con Tomás, de manera esporádica. Tomás - Tommy como le decían sus amigos-, jugaba a fútbol «como los dioses»; tenía una zurda mágica y le encantaban las motos. Tomás era hijo del nomadismo, de la hospitalidad familiar, de la supervivencia a base de tesón, de la lealtad a valores justos. Sus padres eran un referente en el barrio; trabajadores con valores y gente de bien. Procedentes de Barcelona, se instalaron inicialmente en 1989 en casa de unos primos, hasta que lograron acceder a un piso de alquiler en uno de los barrios marítimos de la capital. A los dos años, sus padres - Flora y Frasco-, fueron objeto de concesión por parte de la Administración de una vivienda en «La Rampa». Tommy era el pequeño de cinco hermanos. Flora, la madre, era paya, había sido rechazada por su familia al casarse con Frasco, que era gitano. Se dedicaba a las tareas de la casa y a la limpieza de algunas viviendas en el núcleo urbano de la población. Frasco percibía una pensión de invalidez dado que un accidente en la obra, le había dejado maltrecha la espalda y apenas podía hacer fuerza. Por ello, y porque que eran seis en casa, salía todos los días con una pequeña furgoneta a buscar chatarra, cuando no tenía «chapucillas» que hacer a la vista. Los hijos: Flora, la mayor, de 23 años; se había casado, y vivía en un pueblo pegado a Barcelona; Frasquito de 20 años, trabajaba en una fábrica de inyección de plásticos del polígono, junto a Antonio, de 19, quien recientemente, había

llegado de unas pruebas para ingresar en el ejército, y tras algunos coqueteos con las drogas y la «ruta del bacalao», había sentado la cabeza e ingresado en la empresa a través de su hermano; Montse de 16 años, había dejado de ir a la escuela y se dedicaba desde hace un año a ayudar a su madre limpiando casas; tras ellos, con 15 años, el pequeño Tomás.

Desde el instituto, nos habían pasado a Servicios Sociales un listado de alumnos con mayor índice de absentismo. Tomás era el primero en la lista. Era importante acceder a su espacio sin que el muchacho se viese avasallado, por lo que decidimos acercarnos a través de su círculo de iguales. Conocíamos a Mauro y a David «el Rocha», los cuales venían a jugar a fútbol los sábados por la mañana con un equipo que había montado la Asociación de vecinos. Así, decidimos acudir al partido para hablar con ellos. Solamente fue David «el Rocha». Le comentamos, que sería una buena idea que se apuntaran él y sus amigos - incluido «Tommy» - a un torneo de fútbol que la Asociación gitana de Valencia iba a organizar para equipos juveniles. Otro compañero y yo nos encargaríamos de gestionarlo todo: equipajes, balones, transporte, autorizaciones, etc. «El Rocha» transmitió el mensaje al grupo y la respuesta fue afirmativa. Si bien, el equipo no contaba con «Tommy». Junto a esta noticia, recibimos en el despacho el primer expediente judicial de Tomás Salazar. El Juzgado de Menores número Uno, nos había notificado el cumplimiento de una medida de libertad vigilada con contenido educativo de tres meses por «robo y uso de ciclomotor». Debíamos dar un giro a lo que estábamos haciendo, ya que el tiempo corría y el contacto con el menor de forma voluntaria se estaba demorando. A malas, es decir, por la vía de la visita a los padres, lo teníamos muy sencillo, pero quizá la oportunidad de intervención socioeducativa con el propio adolescente hubiera desaparecido, pues «Tommy» nos percibiría como auténticos «soplones» de sus comportamientos. Decidimos enviar al domicilio una notificación para que Tomás se presentara con sus padres en el Centro Social. A los dos días, se presentaban en el Centro Social Flora, Frasco y Frasquito expresando su preocupación porque Tomás no quería venir, ya que no le interesaba nada de lo que aquí hacíamos. Flora denotaba cierta preocupación. Recuerdo que Frasco decía «este pequeño mío no entra ni a hostias. Ya se ha llevado unas

cuantas y ni por esas. Lo que no he hecho con ninguno de los otros lo estoy haciendo con este y mire usted». «Tommy» gozaba de reconocimiento entre sus iguales, había que aprovechar este protagonismo y transformarlo en responsabilidad. Seguramente los refuerzos positivos surtirían efecto en él. Para ello contábamos con un valioso apoyo familiar y con la cercanía del tejido asociativo del barrio. Eso sí, en el inicio de la intervención íbamos a tener que guardarnos nuestro orgullo, y expresarle la necesidad que teníamos de que nos ayudase, dejar que se «hiciese de rogar», que se sintiese importante... Lo más difícil era acceder a él, pero la llave de sus iguales nos iba a dar esa posibilidad.

Un golpe de efecto en la intervención supuso plantear al equipo de fútbol - dado que los resultados del torneo no estaban siendo los deseados - un día de entrenamiento semanal, intentando persuadir a Tommy para que viniera a dirigir los entrenamientos, pues nosotros no teníamos conocimientos suficientes para hacerlo. Tuvimos que reunirnos varias veces en el «bar de los jubilados» con el responsable de la asociación de vecinos y un encargado del campo de fútbol, para exponerles (con mucha discreción y cautela) nuestros propósitos. A través de David «el Rocha», «el Deme» y Mauro, previa consulta con el resto del equipo para asegurarnos de la aceptación de la propuesta, nuevamente iniciamos la maniobra de acercamiento y esta vez sí que hubo suerte. Tommy aceptó, aunque su respuesta fue «sin mí no sabéis hacer nada. Esos asistentes sociales son unos inútiles, no tienen ni puta idea de fútbol y siempre me buscan. Sólo saben ir jodiendo a la gente y escudriñar en la vida de los demás». Era cierto, no sabíamos nada de fútbol y menos de entrenar, y aunque sí estábamos investigando en su vida, lo hacíamos porque queríamos sacar a la luz al auténtico Tomás, ese diamante por pulir. Le explicamos que una vez a la semana nos teníamos que reunir con él para valorar la hora del partido, el punto de encuentro, el color del equipaje, los jugadores que asistirían y la negociación con los padres para que vinieran en la furgoneta. Las primeras semanas se «hacía de rogar» y teníamos que ir a buscarle. Nos llamaba ante sus colegas, «los chupaculos» (tuvimos que tener paciencia y aguantar), aunque a solas empezaba a preocuparse de algunas cosas y a tener inquietudes. Tomás iba entrando en nuestra red.

Progresivamente íbamos cogiendo las riendas de la relación, y en las charlas semanales, le hacíamos hincapié en la importancia de la figura del entrenador, en su responsabilidad para representar al barrio en los partidos, en sus capacidades para conseguir que los jugadores «cumpliesen» con el equipo. Tomás nos empezaba a abrir su corazón y a permitirnos «quererle» un poquito y así, casi sin darse cuenta, empezó la libertad vigilada con contenido educativo, deportivo y normativo.

Simultáneamente, todos los miércoles me iba a almorzar con Frasquito y Antonio al bar del Polígono. Ellos seguían preocupados porque su hermano estaba casi todo el día fuera de casa. La realidad es que las mañanas las pasaba durmiendo y las tardes entrenando al equipo, con lo que reducíamos el riesgo de que se viese inmerso en líos. Poco a poco íbamos a exigir más responsabilidades a Tomás. Nuestras indicaciones a Frasquito y Antonio eran que ambos se preocuparan de lo que hacía su hermano, es decir, que Tomás se sintiera importante de lo que hacía; ahora tenía una responsabilidad (aunque fuese cara a la galería), representaba al barrio de «La Rampa». Junto a este apoyo, convencimos a Frasquito para que asistiera a los partidos de los sábados con su padre, llevando la furgoneta para ayudar con la carga del material, botiquín, garrafas de agua, bolsas... Flora y Morase se encargaban de reforzar lo importante que era su hijo/ hermano para el barrio de «La Rampa». El siguiente paso (dado que «Tommy» estaba adquiriendo prestigio y empezaba a asumir un liderazgo positivo en el barrio, y él era consciente de ello) era que comenzara de nuevo a asistir al instituto, sobre todo por las mañanas. Con la figura de entrenador, Tomás se había convertido en figura pública, referencia para otros adolescentes, y no podía permitirse estar todo el día tirado en la cama. Estos argumentos consiguieron despertar la parte noble de «Tommy», y accedió sorprendentemente a recuperar la normalidad. Trabajo nuestro fue reducir el etiquetaje que tenía Tomás en el instituto, y coordinarnos con el equipo educativo. Una de las propuestas que realizamos fue que el menor pudiera ejercer de coordinador deportivo de alumnos; una nueva figura (que inventamos tras varios encuentros y desencuentros con su profesor de Educación Física y la jefa de estudios), pero que al final consensuamos, y facilitó el regreso de «Tommy» al IES. ¿O a caso no era

importante que un muchacho absentista regresara al instituto y se encargara de supervisar las actividades extraescolares en las que participaban los alumnos? A través de la Asociación gitana del barrio, en la que Frasco tenía un papel importante, se consiguió que por las tardes se pudiesen utilizar las instalaciones deportivas del instituto. El acuerdo se basaba en que todas las mañanas el menor debía acudir a clase, y por las tardes supervisar las actividades deportivas del alumnado. La popularidad de «Tommy» en el barrio iba en aumento. Nosotros incitábamos a Frasco - como así hacía- para que acudiera los jueves por la tarde a ver el entrenamiento de su hijo con los del equipo de fútbol. Prácticamente no nos habíamos dado cuenta y ya habían pasado los tres meses de libertad vigilada. Comunicamos a «Tommy» y a su familia la finalización de la misma, y la no obligatoriedad de seguir entrenando al equipo, ni coordinar las actividades deportivas. Pero «Tommy» ya era una referencia para el barrio, eso le gustaba, estaba descubriendo una nueva fuente de satisfacción. Rechazar nuestro apoyo suponía poner en cuestión los cambios que se habían producido, y posiblemente dejar de hacer lo que le atraía, por eso nos pidió poder continuar con las actividades que realizaba. El curso lo finalizó sin incidentes, aunque el rendimiento académico seguía siendo bajo. Aun así, el profesorado, en función de su cambio de actitud, decidió que pasara a 4º de ESO, dándole una oportunidad para finalizar con éxito la escolaridad.

Decidimos reforzar la conducta del menor, y enviarle como ayudante de monitor a los campamentos de verano, que el Ayuntamiento de la localidad organizaba para los niños del barrio durante los meses estivales. La respuesta y la experiencia para «Tommy» fueron formidables. Para el siguiente curso le propusimos entrar a formar parte del equipo de monitores deportivos del Ayuntamiento, entrenaría (de forma remunerada) a los equipos de fútbol sala de niños en el barrio.

A petición de Tomás, los miércoles que era la única tarde que no tenía clase, me iba a comer a su casa. Las conversaciones eran rudimentarias, pero albergaban una valiosa sabiduría. Fruto de estos encuentros, a mediados de año y gracias a la mediación de «Tommy», creamos junto a otros chavales

del barrio, el «Comité de jóvenes de La Rampa». Nos reuníamos una vez a la semana en un local cedido por el Ayuntamiento y proponíamos iniciativas para la gente joven del barrio (relacionadas con la formación, deporte, medio ambiente, ocio, empleo, etc.). El trabajo comunitario entre agentes sociales, la red de recursos, el apoyo familiar, las alternativas al consumo de drogas y hechos delictivos, la participación y el hecho de asumir responsabilidades, junto a la existencia de referentes educativos, fueron importantes variables en el particular proceso de cambio en Tomás.



LA ANIMACIÓN DE GRUPOS

1. LA DIMENSIÓN GRUPAL DE LA INTERVENCIÓN

¿Cómo ubicar esta dimensión grupal de la intervención con los adolescentes? En la intervención con adultos fácilmente identificamos grupos de autoayuda, escuelas de padres o terapia familiar, como escenarios para la intervención colectiva¹, pero estos mecanismos o estrategias no sirven siempre para ubicar la intervención con adolescentes. El trabajo de grupo tendrá que partir de los centros de interés del adolescente, no de la necesidad o situación problema ante la que éste se encuentre. Los obstáculos para que el adolescente reconozca y asuma su dificultad serán inicialmente considerables.

Las dinámicas grupales que pueden surgir entorno a las actividades de ocio y tiempo libre, constituirán el marco idóneo para desarrollar esta dimensión que acompañe al trabajo individual y comunitario. Música, aire libre, deporte, baile, teatro, vídeo..., son actividades de interés para el adolescente, y suelen requerir de un grupo para su desarrollo. Este espacio grupal, aporta un ámbito relacional diferenciado y aparece ante el profesional como excepcional oportunidad de intervención. Desde él, podremos incidir en actitudes y conductas que desde otros planos se nos escaparían.

En otras ocasiones el acceso a determinados menores en situación de riesgo sólo es posible desde este tipo de iniciativas. El adolescente es reacio a participar de buenas a primeras en otro tipo de programas (habilidades sociales, formación e inserción laboral, orientación psicopedagógica...) si no existe un «mandato legal», y estas dinámicas relacionales proporcionan al profesional el único ámbito para concretar las estrategias preventivas o de promoción planteadas. Estas experiencias grupales son las que en muchas ocasiones motivan y despiertan el interés del adolescente para acceder a otro tipo de recurso.

Esta dimensión grupal es reconocida y asumida por el profesional cuando

nos referimos a la intervención con adultos (por ejemplo dinamizar una reunión de familias, o asumir un rol educativo en el grupo de autoayuda de madres jóvenes), pero cuando nos topamos con el mundo del adolescente, solemos ceder esta labor a otras figuras profesionales (monitores y animadores principalmente). En parte es comprensible porque se trata de actividades exigentes, a veces incompatibles con la vida adulta (acampadas, partidos de fútbol, horarios de las reuniones...), pero si estamos hablando de intervención específica con adolescentes, habría que contemplar aunque fuese parcialmente esta realidad. Conscientes de que este reconocimiento pueda suponer desinstalarnos de nuestros despachos, estatus y estructuras de gestión, pero recuperando un espacio de atención directa, mucho más incómodo pero seguramente doblemente eficaz.

Evidentemente, este tipo de metodología la utilizaremos mayoritariamente en la intervención con adolescentes en medio abierto. En el medio residencial las exigencias normativas, las necesidades de integración en el entorno o algunos protocolos de seguridad limitarán su aplicación. Aunque no por ello, tendrían que desvincular al profesional de la totalidad de la línea educativa que a continuación describiremos. En el medio residencial, el grupo educativo adquiere una dimensión diferente, se constituye en el cotidiano de la intervención. Las oportunidades para incidir en hábitos y habilidades serán continuas, no se requerirán actividades específicas para trabajarlos. Normalmente, se buscará la integración del menor en nuevos entornos relacionales, diferentes a los de su vida cotidiana en el Centro de acogida o reeducación. El establecimiento de normas vendrá condicionado por la ausencia de referentes familiares, y la obligatoriedad de la convivencia. Por lo tanto, las características del trabajo cotidiano con el grupo educativo, se distanciarían en cierta medida de la propuesta que aquí realizamos.

2. ETAPAS EN LA DINÁMICA DE UN GRUPO

Mucho se ha escrito e investigado sobre las dinámicas de grupo; en este apartado sólo hablaremos de su concreción en contextos de inadaptación y con grupos desfavorecidos. Desde nuestra experiencia, hemos intentado

describir y entresacar aquellos aspectos prácticos que acompañarían un proceso «tipo» de creación y desarrollo de una dinámica grupal) relacionada con el tiempo libre educativo, con adolescentes de estas características.

Experiencias previas

El inicio de un grupo no es fácil determinarlo. Normalmente es necesario un cúmulo de pequeñas experiencias anteriores para afirmar la posibilidad del inicio de esta dinámica diferenciada. Es en estas experiencias previas (diversas actividades de carácter abierto, alguna acampada, taller o fiesta), donde los adolescentes participan junto a otros, donde empiezan a conocer el recurso, a identificar profesionales. Comienzan a tener lo que llamamos «referencias educativas», personas que les llaman la atención, incluso les impactan. La identidad está poco definida, prima la participación colectiva, el «ser peña» que encuentra un nuevo punto de encuentro, un elemento nuevo en su cotidianeidad. Los cambios en la composición de ese grupo natural que «se acerca» son continuos. La fluctuación es constante y se perfilan algunos adolescentes que intuimos serán referencia estable, normalmente no acabarán siendo ni los muy líderes, ni los apasionados del momento.

El momento de constituir el grupo

Encontrar el momento adecuado para realizar una propuesta a los adolescentes para constituirse como grupo formal, que tenga una mínima «estructura» como tal (un nombre, un espacio de reunión semanal, unos objetivos...), no resulta fácil.

Hay que estar muy atentos a la experiencia que van teniendo. En el momento en que detectemos una vivencia positiva de los espacios de encuentro, cuando valoren alguna vivencia intensa (seguramente una acampada o alguna salida grupal), y principalmente cuando los educadores de referencia comiencen a tener una ascendencia considerable sobre ellos, seguramente haya llegado el momento de plantear su constitución formal. Recordemos que este momento tiene una limitación temporal, si se alarga en exceso puede que desaparezca nuestra oportunidad de intervención. Por otro

lado, si las experiencias previas no han tenido suficiente calado en el adolescente, la propuesta resultará forzada y artificial.

Es importante detectar el centro de interés actual de los adolescentes (música, deporte, baile, teatro, informática, montaña...), iniciando la dinámica (grupa) desde la identidad que puede dar esa actividad. Más adelante la dinámica (relaciona) seguramente será la que aglutine la vida de grupo, superando el centro de interés inicial, que puede evolucionar e incluso llegar a desaparecer.

Una vez realizada la propuesta a los adolescentes, es interesante que quede constancia de la misma, que se le dé importancia a este momento, que se «ritualice» (por ejemplo; efectuar una votación, escribir la constitución y que cada uno la firme, etc.). Se fijará un día de reunión o encuentro/actividad semanal, y se empezará a funcionar. En las primeras reuniones y actividades es importante que el profesional tome protagonismo, hay que ganarse la autoridad con los adolescentes, hay que «imponer» en el buen sentido de la palabra una dinámica positiva, y ayudar a que se configure pronto el grupo. Es necesario minimizar los riesgos de que se produzcan conflictos irreversibles debido a la falta de autoridad.

A partir de ese momento, se marcará la diferencia con quien no pertenece al grupo. Si sus iguales quieren participar en una reunión o actividad, lo tendrán que pedir, y el grupo tendrá que hablarlo, lo que refuerza desde un inicio la identidad (grupa), y lo que es más importante, la toma de decisiones del adolescente. Empieza a no ser «todo lo mismo» y a no «dar todo igual».

Configurar una identidad

La dinámica de grupo desde sus inicios es muy educativa para los adolescentes. Simplemente acostumbrarse a dar una opinión (aunque sea sólo votando), tener que escuchar, respetar un mínimo turno de palabra, tomar una decisión (aunque sea tan sencilla como elegir entre uno u otro sitio de acampada), son muy importantes en una etapa vital en la que se prefiere siempre dejarse llevar por «la mayoría», por el grupo de iguales.

Es importante también que el adolescente encuentre otra identidad diferente a la que le da su «pandilla» en la calle o en la discoteca. La dinámica del grupo puede ofrecerle nuevos modelos, referencias alternativas que ofrezcan perspectivas diferentes al adolescente. Es importante, por lo tanto, reforzar esta nueva identidad buscando elementos que contribuyan a ello (por ejemplo, eligiendo un nombre para el grupo, arreglando un local, buscando un logotipo o haciendo unas camisetas). Para el profesional, salir a la calle es fundamental en esta etapa, dejarse ver por el parque los días previos a la reunión. La motivación de aquellos adolescentes más inquietos resulta necesaria para no «quedarnos solos» esperando en nuestro recurso.

En este momento aún inicial, el profesional tiene que manejar el difícil equilibrio entre estar atento para captar los intereses, recoger las opiniones de los adolescentes, en definitiva, fomentar la participación, y mantener a la vez una actitud directiva, que «marque» y lleve las riendas del aún titubeante grupo.

Primeros conflictos

En los inicios del grupo también es inevitable y a la vez fundamental, el conflicto. El conflicto vendrá provocado en muchas ocasiones, por aquellos adolescentes que no estén en el nuevo grupo formal, pero pertenezcan a su grupo de iguales en «la calle». En la medida en que se vaya configurando una nueva identidad y los adolescentes hagan cosas diferentes, se producirá una presión entre ellos. El nuevo grupo puede aparecer en el contexto de la «pandilla» como un «rival», los adolescentes tendrán que ir tomando postura y elegir planes, cuestión que para ellos resulta muy compleja. Durante esta etapa inicial seguramente algún adolescente decida abandonar el grupo, y alguno nuevo se incorporará. En este momento es muy importante que los profesionales se mantengan en sus posturas, sean asertivos, que sepan aguantar ellos mismos la presión grupal.

Ejemplo: Aparecerá la típica situación en la que a última hora algún adolescente quiere acudir a la acampada y no forma parte del grupo (habiéndose acordado previamente esta condición). Los adolescentes

no se atreverán a posicionarse, y es justo en ese momento cuando hay que afrontar el conflicto. Recordando lo que se ha hablado, y ayudando a los adolescentes a tomar postura, a discrepar de sus iguales, a aprender a decir «no» en alguna ocasión, a no dejarse llevar por la voz del más fuerte. Eso sí, será a costa de que algún otro adolescente focalice toda su agresividad contra nosotros.

Manejar esas situaciones es complicado. El profesional experimenta la presión que estos adolescentes son capaces de crear. Conforme aumenta la tensión se empieza a dudar, no se sabe si está siendo demasiado rígido, si será una exageración... evitar el conflicto, ceder y olvidar el tema se presenta como la salida más fácil. Parece que el conflicto se convierta en un absoluto, que no vaya a pasar, que la agresividad y el enfado de los adolescentes no vaya a tener límite. La experiencia nos indica que si se aguanta la presión, luego pasa, el absoluto se desvanece, «el adolescente que te quería matar la tarde anterior a los días no se acuerda de lo que pasó». Y de esta experiencia hay que aprender: el momento es relativo, el conflicto hay que afrontarlo porque vale la pena, y «la cuerda» (aunque se estira) casi nunca llega a romperse. El apoyo entre profesionales es básico en estos momentos, y por desgracia, con frecuencia hay que afrontar estas situaciones en solitario.

Establecimiento de normas

Trabajar en los grupos en base a pactos y acuerdos constituye nuestra metodología principal de intervención. El criterio que guiará la acción partirá de la situación concreta de cada grupo, estableciendo objetivos y estrategias educativas en función de las necesidades específicas. (Puede que en un grupo sea necesario acordar qué pasa con las drogas en las actividades. Y en otros grupos no hará falta ni plantearse el tema, porque el grupo no tiene relación con las drogas o tiene asumido que en la dinámica grupal están ausentes.) Por lo tanto, no partiremos de una prohibición general o de una postura inflexible, sino que recurriremos al acuerdo.

Un acuerdo o pacto supone una negociación, proceso harto complejo de por sí, pero que al hablar de determinados temas con los adolescentes se hace

más difícil aún. El centro de los argumentos de la negociación no será el problema en concreto, sino los objetivos de lo que se quiere hacer, lo que pretendemos con la actividad. Al negociar y no prohibir, podemos evitar que el joven desarrolle actitudes negativas como esconderse, mentir, hacer las cosas «furtivamente». Si no lo evitamos, al menos podremos ponerlas en cuestión desde el diálogo, dando paso en su lugar, a la sinceridad, a dar la cara, a reconocer las propias experiencias y errores. La importancia de las posturas personales y la valoración del profesional de las mismas, es de vital importancia para acompañar el proceso de cada adolescente ante la presión grupal. Los límites en este proceso de negociación, el profesional los debe tener muy claros. Es un terreno muy resbaladizo y resulta imprescindible tener como continua referencia los objetivos educativos del grupo, y evitar que se tomen acuerdos que puedan impedir el desarrollo de los mismos. La resolución de conflictos partirá de la referencia a los acuerdos incumplidos. El adolescente tendrá que reaccionar en base; no a saltarse lo prohibido (se tendría que esconder o rebotar), sino en función del incumplimiento de lo que él mismo ha decidido (implícitamente tiene que reflexionar y dar la cara). El diálogo que se produce con los adolescentes al analizar la situación y el contexto grupal en el que se produce nos parecen altamente educativos.

En estos temas por muy claro que se tenga el planteamiento, es fundamental la improvisación, la intuición para afrontar cada momento. Es en ese instante cuando el educador «debe ser», no «hacer». Nunca se sabe hasta dónde va a llegar el conflicto, si los adolescentes van a «dar el brazo a torcer», si el que ha hecho algo lo va a reconocer, si van a aceptar lo que se les imponga. También hemos de decir que en la negociación, a veces, el profesional se siente más inseguro, se adentra en terrenos peligrosos, que no controla. Resulta difícil reconocer que se va a producir inevitablemente el conflicto, y tener paciencia para no evitarlo, retomándolo con posterioridad. Si el profesional no está «fuerte», seguro, con autoridad y las ideas claras, mejor mantener las normas estrictas y no negociar nada, los efectos pueden resultar muy contraproducentes.

Drogas

Nuestro enfoque se centra en los espacios previos, en los usos y abusos anteriores a la adicción, en los que el principal problema no son las características de las sustancias, sino las actitudes del adolescente frente a ellas. La dependencia acaba siendo fruto de una mala asimilación de pautas culturales y de constructos personales. Nos interesan los simbolismos, la accesibilidad y las pautas de ocio que los conforman. Con adolescentes, el experto en drogas no es tanto el profesional conocedor exhaustivo de sustancias, sus efectos, y los programas de rehabilitación, como aquel que sabe situar las causas del consumo y desarrolla habilidades para incidir en ellas. El adolescente siempre va a buscar la última droga, «la que más flipe», la que se ponga de moda, y además se excederá y se descontrolará con ella. Esta experiencia forma parte de su momento evolutivo², la capacidad de acompañar, contrastar, reformular y, sobre todo, comprender este proceso es la que caracteriza a un buen profesional. Evidentemente para comprender hay que conocer (tengo que saber cómo son las «pastillas»), pero sobre todo hay que conocer lo que hace y vive el adolescente.

Nos interesa señalar que el tema «drogas» en cualquiera de sus formas y apariencias, acompañará permanentemente la intervención socioeducativa con adolescentes. Debe ser un aspecto tenido en cuenta por cualquier profesional que pretenda intervenir con ellos. Seguramente nuestros espacios institucionales de trabajo (centros, pisos, institutos, talleres pre-laborales, actividades de tiempo libre...) serán espacios en los que el consumo de cualquier tipo de sustancias estará tajantemente prohibido, progresivamente hasta el tabaco. No por ello las drogas van a desaparecer de la vida del adolescente; estructuralmente educamos hacia un mundo sin drogas inexistente, por lo que nuestras metodologías de intervención (es decir, cómo hacemos las actividades, y no tanto qué actividades) van a adquirir una relevancia de carácter casi transcendental³.

Hablar de drogas no se puede reducir al «DVD-forum», o a la dinámica de grupo prevista en el programa escolar de prevención (que por cierto, o bien su promotor es un auténtico «artista», o suelen carecer de eficacia). El adolescente tiene que percibir que nuestra preocupación no está en las drogas,

que no vemos fantasmas, que para nosotros no son tabú ni hecho extraordinario. Tampoco se puede limitar nuestra intervención a ofrecer alternativas de ocio o de empleo, y olvidar las drogas. El principal problema no son las sustancias, sino cómo está personalmente quien las consume y qué hábitos tiene para ello, hay que buscar los caminos para llegar a provocar esta reflexión que no se puede exponer directamente, eso es lo complejo, y lo que debiera ser preocupación máxima del profesional. El adolescente necesita principalmente que se le enseñe a vivir, y a ubicar correctamente las relaciones con el mundo que le rodea.

Vida cotidiana

La vida del adolescente suele discurrir en lo inmediato. Los planes a largo plazo apenas se contemplan, los compromisos exigentes también se suelen evitar. En muchas ocasiones, únicamente se planifica y se compromete respecto a planes que tengan que ver con la diversión, con la «fiesta», y siempre en compañía del grupo de iguales, de los «colegas». El profesional puede que haya conseguido acercarse al adolescente a partir de una experiencia intensa (por ejemplo una acampada), que el adolescente ha identificado con una diversión, con un plan de «fiesta». Pero ahora se encontrará con el reto de acercarse al adolescente en lo cotidiano, de ganarse su interés en actividades y momentos menos intensos. Conseguir que el adolescente se sienta implicado en una dinámica grupal; que le va a suponer un mínimo compromiso, en la que en un espacio y tiempo determinado va a tener que romper con sus hábitos habituales, resulta complicado. Será importante programar a medio plazo; que el grupo sepa lo que va a hacer durante un mes, en las próximas semanas, sin un horizonte demasiado lejano que el adolescente no contempla. También debe quedar cerca la próxima experiencia intensa, que sirva de aliciente en los momentos en que al adolescente le cueste valorar e interesarse por el tiempo intermedio. Los profesionales deben promover la fidelidad al espacio de reunión semanal, dinamizar esas reuniones promoviendo la implicación y protagonismo de aquellos adolescentes más activos. Buscando actividades que mantengan el interés y combinándolas con otras menos atractivas, animando cada momento

de encuentro para que el adolescente se sienta a gusto y le apetezca encontrarse con el grupo. Las propuestas de actividades (la programación a corto plazo) debe ser decidida por el grupo, implicando a sus miembros en la realización. Las reuniones requieren el papel de un animador que «dirija» cada sesión, que vaya planteando con agilidad los temas, que otorgue los turnos de palabra, que ponga orden en determinados momentos, que llame con autoridad la atención cuando alguien se exceda. Y todo ello sin ser excesivamente pretenciosos, siendo conscientes de que los logros van a ser muy pequeños, ya que partimos prácticamente de cero.

La metodología básica de este tipo de grupos, una vez consolidados, será trabajar en base a pequeños «proyectos»⁴. Un proyecto (sencillos retos que el grupo se plantee conseguir en un par de meses) permite centrar el interés del adolescente a medio plazo, que se sienta implicado en una actividad interesante que de pende de él. En su horizonte va a aparecer un elemento nuevo, diferente del «fiesta del finde», que seguro le aportará nuevas experiencias. Las temáticas de los proyectos pueden ser muy variadas; un viaje, un descenso de un río, una campeonato deportivo, una travesía de montaña, acudir a un concierto de música en otra ciudad, la preparación de un baile, de una obra de teatro, grabar una película, componer una canción... infinidad de actividades en función de las características e intereses de cada grupo. Conviene iniciar esta dinámica con proyectos muy pequeños a medio plazo (como preparar una fiesta en el Centro o una acampada de fin de semana), y que más adelante se asuman proyectos de mayor envergadura. Cuanto más maduro sea el grupo, debe asumir proyectos más exigentes, experiencias en las que se asuman mayores compromisos, y los objetivos educativos sean más ambiciosos.

Experiencias intensas de convivencia

La creatividad y el ingenio de los profesionales suele tener bastante importancia en el éxito o fracaso del desarrollo de un tiempo de convivencia intenso con adolescentes (una acampada, un viaje...). El peor enemigo de la dinámica grupal será el aburrimiento y la falta de actividad. En esas dos situaciones los conflictos se multiplicarán y la dinámica positiva peligrará.

Sabemos que la programación siempre ha de ser flexible y con diversidad de recursos, ya que el grupo de adolescentes puede variar su motivación y su situación en cualquier momento (igual están «rebotados» que entusiasmados, apáticos que agresivos, negativos que relajados, alterados que cariñosos...). Los profesionales, por lo tanto, han de ser creativos para poder organizar una salida con diversidad de recursos, disponiendo del ingenio y la «vitalidad» para motivar en cada momento.

El profesional tendrá en muchos momentos que desplegar sus artes de animador para dinamizar la situación del grupo, y permitir que el adolescente se introduzca en nuevas experiencias. En la medida que contagiemos al adolescente de la emoción por cualquier actividad (desde un juego de mesa a una incursión arriesgada en una cueva) se implicará en ella, y quedarán más alejados aunque no ausentes otros planes y actitudes que el adolescente presentaría inicialmente con su grupo de iguales. El trabajo educativo resultará más llevadero si la dinámica del grupo es positiva, los conflictos se afrontarán en un tono distinto y los argumentos positivos predominarán sobre los negativos. Para que un profesional pueda «triunfar» (en el sentido de empatizar y ganarse a los adolescentes para poder intervenir educativamente), tiene que ser un poco arriesgado, no en el sentido de asumir riesgos innecesarios, sino de estar dispuesto tanto a mojarse en un río, como entrar en una cueva o jugar a fútbol a tope... No queremos con esto decir que sea un requisito imprescindible, pero ayuda en cierta medida a que sea más fácil entrar a formar parte del mundo del adolescente, en el que de primeras un adulto no tiene mucho lugar. Enseguida estará en boca de los adolescentes «este tío está to loco», y este será un buen indicador de que ya hemos despertado su interés y podemos empezar a ser «alguien». Es importante que el adolescente se lo pase bien con el profesional, que con él se sienta haciendo cosas diferentes, viviendo «emociones». Luego ya vendrá asumir el rol de educador duro, adulto, capaz de «ponerlas cosas en su sitio», de saber diferenciar la diversión de otros momentos más serios, de hablar determinados temas con autoridad, en definitiva, de afrontar los conflictos y estimular el crecimiento personal. En este contexto las interacciones en la relación con los adolescentes se multiplican. Es posible hablar de temas que

para ellos son importantes, acceder a problemáticas personales y familiares complejas. A la vez ser capaces de reírse juntos, de enfadarse y desenfadarse, una experiencia que nunca deja de ser nueva y enriquecedora.

En una experiencia de convivencia nos encontramos ante un ámbito privilegiado para incidir educativamente en hábitos y actitudes. Ante el tipo de adolescente del que estamos hablando, que apenas tiene hábitos de higiene, de implicación en labores domésticas (cocinar, fregar los platos, arreglar la habitación, limpiar, poner la mesa...), y que desarrolla actitudes bastante negativas respecto al respeto de las cosas, de espacios, de horarios... Cualquier pequeña acción en este sentido se convierte en altamente educativa, y las oportunidades para hacerlo surgen por doquier. El profesional necesitará una buena dosis de paciencia, ya que nos ubicaremos en un territorio «salvaje», en el que el adolescente está acostumbrado a hacer lo que le dé la gana, los logros que podemos conseguir van a ser pequeños y requerir mucho esfuerzo. Además es un terreno en el que es fácil que nos «alteremos», ya que lo que para nosotros va a ser evidente, para el adolescente va a quedar muy lejano. Además se producirán actitudes y comportamientos en ellos que nos produzcan un tremendo rechazo (por ejemplo, pelearse por la comida, pintar y deteriorar las paredes del albergue, negarse a limpiar lo que han manchado...), y ante los que tendremos que controlar nuestros impulsos, para que la acción sea educativa. Es importante no «tirarla toalla» ante la dificultad de que se cumplan los acuerdos. Aunque nos agotemos en nuestros intentos, el profesional debe insistir y conseguir que se cumpla lo establecido. Aunque el adolescente acabe haciéndolo como obligación («para que le dejen de agobiar»), más tarde lo reconocerá como un logro propio, se llegará a sentir orgulloso de haber cumplido su parte y seguramente valorará más las cosas la próxima vez.

En una experiencia de convivencia intensa el conflicto será de nuevo inevitable, vendrá dado principalmente en dos planos: el de las relaciones interpersonales (piques, peleas, agresividad verbal...) o en el del «desfase» (en gran medida relacionado con el consumo de alcohol u otras drogas y los hurtos). En cualquier caso, los profesionales deberán esperar el momento

adecuado y poner sobre la mesa el conflicto con la intención de resolverlo. No hay nada peor que dejar pasar una situación de este tipo, intentando evitarla, o peor aún, afrontándola y dejándola a medias sin solucionar. Seguramente el conflicto quedará enquistado en el seno del grupo y resurgirá en cualquier momento, condicionando totalmente la dinámica grupal. Al afrontarlo es importante argumentar siempre en base a condicionantes positivos, a lo que está impidiendo, remitiendo siempre a la experiencia positiva que se ha tenido en otras ocasiones o en esa misma salida. Los profesionales se tienen que mostrar «autoritarios», los adolescentes tienen que percibir que pueden salir perdiendo, que la cosa es seria, si no seguramente no serán nada receptivos, y se estarán «riendo» de nosotros. Si el clima de relación es bueno con los profesionales, y son apreciados en el seno del grupo, también se puede recurrir a expresar en el campo de los sentimientos (cómo los educadores se están sintiendo de mal), puede ayudar a la resolución del conflicto y resultar una experiencia positiva para ambas partes. Hay que ser pacientes e intentar no agobiarse, aunque es difícil, ya que seguramente se pasará en segundos del pensamiento «nos volvemos a casa» al «todo arreglado, vamos a preparar emocionados la cena». De nuevo será cuestión de habilidad e intuición, y sobre todo de tener claro no llevar la situación hacia terrenos que no tengan vuelta atrás (por ejemplo, amenazar con volverse a casa si esto no les importa a los adolescentes, negarse a hacer algo que nos veremos obligados luego a realizar, provocar un enfrentamiento agresivo...).

Primeras responsabilidades

Llegado el momento en el que el grupo va adquiriendo consistencia, hay que ir articulando su funcionamiento, de tal forma que los adolescentes vayan asumiendo pequeñas responsabilidades y se sientan más protagonistas en la dinámica grupal. Estas propuestas van a ayudar a desarrollar actitudes que favorezcan la autonomía y a la toma de decisiones. El grupo se hace progresivamente más autónomo, y el papel de los profesionales será ampliar el margen y la capacidad de participación de cada adolescente. La elección de «responsables» debe ser realizada por el grupo, los profesionales previamente

deben estudiar la situación e intentar potenciar a aquellos líderes más positivos. Intentando evitar que impongan su criterio aquellos adolescentes que en el grupo tampoco están muy implicados, pero que tienen un «prestigio» respecto a sus iguales. A partir del reparto de responsabilidades, la dinámica de grupo evoluciona. Los profesionales afrontarán algunos temas, primero con los «responsables» y después en el gran grupo. La dinamización de las reuniones ya no sólo será cuestión de los profesionales, sino también de los adolescentes. Las responsabilidades deben tener una duración limitada, de tal forma que periódicamente se puedan revisar y sugerir otras propuestas.

Superada esta etapa, los grupos pueden acabar funcionando de forma casi autónoma, el papel del profesional tendrá que modificarse. El adolescente puede haber encontrado en la dinámica grupal un cauce de participación social o un espacio de ayuda mutua. En otras ocasiones el grupo habrá cumplido los objetivos por los que se creó, y lo más adecuado será su disolución, buscando que cada adolescente continúe su desarrollo sociopersonal por otras vías. No olvidemos que los grupos nacen, crecen, se reproducen y mueren (incluso a veces hay que llegar a «matarlos»).

CASO 6

«Tornado»

«Tomado» era el nombre que los adolescentes del Centro de Día habían elegido para su nuevo Grupo de Tiempo Libre. Tras varios meses de participación en los talleres prelaborales del Centro, y la experiencia positiva que supuso el concierto de música que se organizó en Navidad, los educadores propusieron a algunos adolescentes formar un grupo, en el que combinarían la música y las acampadas.

Nos encontrábamos en la última reunión antes de la primera acampada de «Tornado» (era jueves y el sábado nos íbamos), las autorizaciones estaban recogidas, el dinero también, el material preparado, la hora de salida fijada... Únicamente quedaba un asunto por hablar: ¿qué pasaba con los «porros»? Podíamos considerar no necesario hablar el tema, ya que era algo inadmisibles

en una acampada organizada por un Centro de Día de carácter educativo, o podíamos afrontar un tema que estaba en la mente de todos los adolescentes y mantenían oculto (en el más absoluto de los secretismos y complicidades). Optamos por poner el tema encima de la mesa, en primer lugar para romper con esa dinámica «furtiva», haciendo ver a los adolescentes que los profesionales estábamos «enterados» y no éramos unos «pardillos». En segundo lugar para conocer las opiniones de cada miembro del grupo, y poder ofrecer diferentes puntos de vista sobre ellas. En tercer lugar para llegar a un acuerdo, que situase el tema en la acampada y que nos permitiese afrontarlo allí de una forma diferente a si hubiese sido una prohibición sin más.

En la conversación los profesionales expusimos las opiniones del Centro y las nuestras propias sobre lo que suponía «fumar porros», y por qué no éramos partidarios de que se consumiese en una acampada. Les pedimos su opinión, y empezaron diciendo que: «Fumar porros en la acampada no era ningún problema, lo hacía todo el mundo, era normal, demandaban que les dejásemos fumar cuando quisieran, que nosotros en ese tema no nos teníamos que meter, era su vida». Al contrastar sus puntos de vista, e ir argumentando, fueron rebajando sus pretensiones y reconociendo lo extremo de su postura. Algunos adolescentes expresaron con sorprendente claridad lo que para ellos suponía el consumo de hachís. Finalmente acabaron proponiendo que tan solo con disponer de un espacio para «fumar un poco» por la noche, estarían satisfechos y lo pasaríamos bien. Tras profundizar, confrontando opiniones y actitudes de cada miembro del grupo, con muchas dudas, los profesionales nos decidimos a llegar a ese acuerdo, con una condición clara: fumar un poco no era ponerse «ciego», ni romper con la dinámica de actividades y del grupo.

Ahora empezaba el reto para nosotros; que la acampada llevase un ritmo intenso, que provocase un clima y experiencia positiva. Más tarde, si se incumplía el acuerdo (que seguro se haría), afrontarlo con firmeza y autoridad, aprovechando esa oportunidad educativa.

Ya en la campada, por la mañana realizamos una ascensión con cierta

dosis de emoción al castillo de Chirel (comenzó a generarse el clima positivo), comimos posteriormente en una fuente que se había quedado congelada (hacía frío de verdad) y nos lanzamos a la «aventura». Cerca de donde estábamos había una cueva, y les propusimos el «reto» de pernoctar en su interior, así pasaríamos menos frío. Les encantó la idea; localizar la entrada y acceder con las mochilas a la cueva fue toda una experiencia. Sustos, exploración, historia de miedo, risas y sorpresas, ocuparon una tarde muy intensa. Salimos fuera de la cueva a preparar la cena, el clima era estupendo. Regresamos a la cueva, y dentro jugamos al «Movies», un juego que ya conocían, y que se empezaba asociar a las acampadas del grupo. La propuesta estaba resultando, acabamos de jugar y llegó el momento clave, antes de dormir se acordaron del «tema» (porque aunque parezca mentira se habían olvidado), tenían que «fumar». Les dijimos que hiciesen lo acordado, preguntándoles si tanto lo necesitaban. Les sugerimos que buscasen un lugar adecuado, y les pusimos un tope de hora para regresar, les dábamos un voto de confianza. El primer elemento positivo apareció, uno de los adolescentes (consumidor habitual) decidió desmarcarse del grupo y se quedó con los educadores.

Horas más tarde el conflicto servido, no llegaron a la hora que se había acordado, se desfasaron poniéndose «ciegos», y pasaron media noche sin dormir, montando «follón». El «buen rollo» se había acabado. Los profesionales nos llamamos, aguantamos la noche como pudimos, y al día siguiente los levantamos a las 7 de la mañana con bastante «mala leche». Les comentamos que recogiesen sus cosas que habían «jodido la acampada», habían incumplido el acuerdo, nos volvíamos a Valencia. Además si se ponían «tontos» sus familias se iban a enterar de todo lo ocurrido. Nuestra postura era bastante firme, el tono de voz y el trato hacia los adolescentes así lo reflejaba. Pronto surgió cierta reacción en el grupo, algunos adolescentes propusieron que hablásemos. Nos sentamos y comenzamos a dialogar, fuimos pidiendo opinión uno a uno, afrontando con firmeza a aquellos adolescentes con posturas más ambiguas. Nuestra mejor arma era el acuerdo roto y la confianza traicionada. Se podía hablar sin tapujos de lo ocurrido, teníamos «la sartén por el mango», ya que nosotros sí habíamos cumplido el acuerdo.

Al final parece que se reconocieron las cosas, y ante una vivencia tan concreta el adolescente era capaz de generar cierta reflexión. Un clima positivo se apoderó del grupo, decidimos dar una nueva oportunidad y continuar con la acampada, aunque no dejaríamos de evaluar las consecuencias de lo ocurrido.

Después desayuno en la fuente, partido de fútbol en el campo del pueblo, excursión por el río y comida preparada con entusiasmo por un pequeño grupo. Las conversaciones personales con los profesionales sobre lo ocurrido ocuparon gran parte de la mañana, finalizamos con un buen clima y con una lectura muy positiva por parte de los adolescentes de lo acontecido. Llegamos a casa agotados y tensos, pero satisfechos de ver que la experiencia había sido altamente educativa. La actividad más importante de la acampada no fue ni la ascensión al castillo, ni la noche en la cueva, ni el juego de creatividad, ni el partido de fútbol, había sido sencillamente la resolución del conflicto.

Tercera Parte

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

9

LA RELACIÓN EDUCATIVA

La construcción de este concepto deriva de dos grandes tradiciones en intervención social: la relación de ayuda¹ (acompañada de diversas fórmulas y enfoques, principalmente desde la psicología², pero también desde el trabajo social³) y los modelos educativos (tradición de carácter más generalista derivada de la pedagogía).

La convergencia de estas dos tradiciones en una práctica cotidiana de relación con adolescentes en conflicto, desde el rol de educadores (en el sentido amplio ya mencionado), configura el concepto de relación educativa. Esta herramienta de la intervención social, más próxima a un método que a una técnica, constituye el principal «saber hacer, y casi nos atreveríamos a afirmar el «saber ser» del profesional que interviene con adolescentes.

En esta intervención no suele existir demanda consciente y explícita de ayuda, por lo que se tienen que tener en cuenta otros elementos que posteriormente describiremos.

La experiencia nos dice que el adolescente en general, y más aún el que vive situaciones de conflicto, suele mostrarse muy reacio a demandar ayuda del mundo de los adultos. El establecimiento inicial de la relación de ayuda por parte del profesional, puede resultar extremadamente complejo. Siendo muy habitual encontrarnos con reacciones como el silencio, la apatía o la agresividad. Como hemos visto en capítulos anteriores, el objeto principal de la intervención para nosotros va a ser el adolescente.

Nos vamos a encontrar con muchas familias que acudan a demandar ayuda para su hijo/a adolescente, y con las que podamos realizar una o varias entrevistas en nuestro despacho, incluso realizar alguna visita domiciliaria. No será difícil conseguir que «saquen» todas sus preocupaciones, y dificultades, incluso problemáticas familiares complejas. Podremos desplegar todas las técnicas de la relación de ayuda, y elaborar múltiples objetivos y

pautas para la intervención. Pero esta demanda de los padres, abuelos o tíos, no puede descentrarnos de nuestro interés principal: el adolescente. Con él ya no va a ser tan fácil que exprese sus vivencias, sus dificultades, y mucho menos que demande ayuda (lo vemos muy claro en dificultades con temas de drogas o cuestiones afectivas). En este terreno, y en el momento inicial, ya no nos van a ser de tanta utilidad las técnicas clásicas de la relación de ayuda o de la entrevista de trabajo social.

El adolescente, de primeras va a desconfiar, le va a interesar sólo lo inmediato, no va a expresar motivaciones o desmotivaciones reales, y sobre todo se va a mostrar muy diferente de como lo hace con sus iguales (dificultándonos obtener una imagen real de su persona). Tendremos que conseguir que venga a hablar con nosotros sin que esté su familia delante, o ir a buscarlo a «la calle» como si se tratase de una versión de la visita domiciliaria. Paradójicamente, aunque su vida discurre a una gran velocidad, el proceso de conocimiento y relación con el adulto-profesional va a resultar muy lento.

1. REQUISITOS PREVIOS PARA LA RELACIÓN

Generalmente para que se generen estos modelos de referencia, y por lo tanto la relación educativa adquiera relevancia, son necesarios cinco supuestos.

Presencia del profesional en la vida cotidiana del adolescente

En la intervención de despacho, de entrevista semanal, difícilmente se puede producir esta influencia. La identificación se produce en parte, a través de la observación de nuestros comportamientos por parte del adolescente, y para ello hace falta tiempo y diversidad de situaciones. Cada contexto de intervención tendrá su cotidiano, y el acompañamiento social⁴ será la expresión de la tarea educativa. El adolescente tiene que ver cómo nos relacionamos con su familia, cómo tratamos a la gente al subir al autobús, cómo compramos en el supermercado, cómo limpiamos el taller y ordenamos la habitación..., y lo podrá hacer si le acompañamos en situaciones de vida cotidiana. Por ejemplo al acompañarle a apuntarse a la oficina de empleo, al

acompañarle en los trámites de una citación judicial, al acompañarle para la renovación del DNI, etc.

Experiencias intensas de convivencia

Cualquier relación necesita momentos especiales en los que descubrir a la otra persona, que provoquen experiencias gratificantes, que más tarde permitan mantener la relación. Estas experiencias a su vez permiten un mejor conocimiento entre adolescente y profesional, siempre ocurren cosas (anécdotas, conflictos, situaciones graciosas...) que muestran con mejor nitidez cómo es cada uno. Puede tratarse de una acampada, de un intercambio juvenil, de un concierto de música, de un viaje a otra ciudad a recoger un papel... infinidad de posibilidades, que bien surjan de necesidades reales o sean creadas por el profesional para posibilitar el encuentro.

Relación interpersonal

Evidentemente es el requisito principal, podemos estar en contacto con el adolescente y apenas interactuar con él, o mantener únicamente una relación de carácter superficial. Conseguir acceder al adolescente no conlleva directamente plantearse la relación educativa como modo de intervención, y por lo tanto promotora del cambio, pudiendo el profesional centrarse más en la actividad que se realice que en la relación educativa.

Ejemplo: El profesional que desarrolla su labor en el contexto de un Programa de Garantía Social, y plantea objetivos/actividades en las áreas de formación básica y habilidades sociales, pero no contempla en su programación ningún espacio para la relación interpersonal con los alumnos, ni objetivos respecto a la misma.

El principal límite en la comunicación con los adolescentes, lo suele constituir el desconocimiento de su realidad cotidiana. La lejanía a sus códigos de interacción, es el elemento que sitúa con más frecuencia al adulto fuera de su campo de atención. Conocer cómo funciona la vida del adolescente, su forma de sentir, de pensar, de relacionarse, sólo se puede

conseguir si somos capaces de comunicarnos con él. Realizar una revisión crítica del estado de salud de nuestras experiencias, capacidades y habilidades de comunicación es paso previo indispensable para acercarnos con garantía de éxito hacia el encuentro con el adolescente.

Se requiere una mínima continuidad en la relación. Podemos afirmar que la constancia en la intervención, es uno de los factores que conlleva la generación de modelos de referencia para el adolescente, como más adelante veremos en otro apartado.

Aceptación del grupo de iguales

No nos podemos olvidar de este aspecto. Para que el adolescente otorgue valor al profesional, en muchos casos será necesario su reconocimiento por parte del grupo de iguales. Ya que en determinados momentos lo que no es conocido o familiar para este entorno, parece que no existe, y supone una dificultad para que el adolescente lo integre. El profesional tiene que aparecer también ante este entorno como una figura alternativa, no solamente como un miembro más de la autoridad o control, ni como otro «colega». En medio abierto será «la peña, el barrio», y en el caso de entornos residenciales, el grupo educativo. El profesional tendrá que acercarse a esos espacios (en ocasiones hostiles) y desarrollar habilidades que le permitan ser conocido y aceptado mínimamente.

[Sentido de pertenencia](#)

Nos referimos a la importancia de fomentar la vinculación relacionas del adolescente a un contexto de referencia, para que de este modo se identifique como protagonista de su propio proceso. La relación educativa con adolescentes suele estar vinculada a cuestiones relacionadas con la identidad y la pertenencia. La relación es posible si el adolescente nos identifica con algún elemento de su cotidianidad: su barrio, la residencia, el Centro de Día, el equipo de fútbol, el programa de formación laboral, etc.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Ahora nos vamos a centrar en describir el tipo de relación educativa en la que creemos, y cómo se construye en la vida cotidiana.

2.1. El tiempo

La relación educativa se entiende como un proceso dinámico. Tendría las características que pasamos a explicar a continuación:

Irregularidad en el flujo relaciona)

Estamos hablando de adolescentes, por lo tanto con frecuencia los procesos no serán lineales. La inestabilidad emocional propia de esta etapa evolutiva, junto con la variabilidad de los condicionantes sociofamiliares (conflictos familiares y vida de calle, principalmente), provocarán en la relación muchos altibajos, infinidad de «idas y venidas». Característica de la que el profesional debe ser profundo conocedor, para no perder el pulso a la relación, ni valorar negativamente la respuesta del adolescente.

Progresividad en su desarrollo

Con las fases clásicas que se suceden en este tipo de procesos: Acercamiento, Conocimiento, Profundización y Separación. Aunque se trata de un aspecto muy básico, es importante recordar que la relación educativa tiene un inicio y un fin, no se puede olvidar que es la herramienta para una determinada intervención. Este carácter procesual nos puede ayudar a situar mejor el conflicto, que tiene una lógica en cada fase.

Ejemplo: El adolescente que acude a una Escuela Taller de Formación en Carpintería a instancias del técnico de medio abierto. Se niega inicialmente a realizar la actividad formativa, pero el profesional insiste en su excesiva ociosidad y le motiva para que al menos participe en la actividad, ya que puede ofrecerle alternativas. El menor accede y conoce a gente nueva que le desconecta del grupo de iguales de referencia negativo del que proviene. Durante el período de formación, la tarea del profesional se basa en la supervisión, coordinación con el

recurso y su red, el refuerzo y la relación educativa con el chaval. Llegado el momento en que el adolescente accede al mercado laboral y aumenta la relación con su nuevo grupo de iguales, el profesional decide apartarse paulatinamente de su vida, iniciando un período de alejamiento, aunque la referencia sigue latente.

Intensidad en el encuentro

La vida del adolescente va muy deprisa, en «la calle» todo es fugaz y extremo. El profesional tendrá que relacionarse mucho e intensa mente con el adolescente si pretende ser significativo en su mundo, y no perder la noción de lo que está ocurriendo en cada momento.

2.2. El espacio

Vamos a analizar la influencia del contexto en el que se desarrolla. Sobre todo esta influencia afectará a dos etapas de la relación, a la fase inicial de acercamiento y a los momentos de conflicto. Podemos identificar dos escenarios básicos que condicionarán el modo de relación.

Espacios de intervención de tipo residencial

Debemos tener en cuenta que en este tipo de espacios, el adolescente no tiene opción respecto a la relación con el profesional, está condicionado a ella, puede oponer mayor o menor resistencia, pero la convivencia diaria la hace ineludible. Además seguramente tendrá la obligación de entrevistarse con diversas figuras profesionales (Director, Trabajador social, Psicólogo, Médico, Pedagogo, Maestro, Educador...). Ese aspecto facilita en parte la tarea del profesional en la fase de acercamiento (no ha de ir a buscar al adolescente, ni se tienen que clarificar con él los motivos de la atención, y además se parte con cierta autoridad institucional6), pero ha de ponerle en alerta respecto a la acentuación de algunos condicionantes en la relación educativa. Además va a encontrar una dificultad: seguramente no va a poder eludir una elevada exigencia con el adolescente desde el momento inicial, con el coste relacionan que esto puede suponer. Desde el primer momento va a

tener que marcar límites, y muchas veces «frenar de golpe» una situación de desfase del adolescente a todos los niveles (drogas, emocional, hábitos...). Además va a tener que hacerlo en unos márgenes muy acotados, como son el espacio físico del Centro y la convivencia con el grupo educativo. Aquí el profesional no podrá decir «si no te interesa te vas a tu casa o a la calle con tus colegas y ya hablaremos mañana», o «para ya, o nos vamos a tu casa y hablamos con alguien de tu familia a ver qué les parece lo que estás haciendo».

El acceso al menor es directo, no caben rodeos, ni vacilaciones, ni tanteos previos. El profesional tiene que comenzar desde una posición dominante, para progresivamente ir ganando confianza, afectividad y proximidad en la relación educativa.

Ejemplo: Un menor internado en un Centro de Reeducción por haber realizado un acto delictivo de carácter grave, no podrá inicialmente disfrutar de los privilegios que tengan sus compañeros que llevan ya un tiempo en el Centro (salidas educativas, permisos de fin de semana...), por lo que el adolescente es posible que reaccione con violencia contra el educador que es quien le impone ese límite. Y este será el primer contacto e inicio de la relación que tenga con él.

Espacios de intervención en medio abierto

La mayor dificultad se encuentra en la fase de acercamiento. El profesional tiene que acceder al menor, y esto no hay que darlo por hecho. Muchos adolescentes rehuyen del contacto con profesionales de la acción social o muestran una actitud de rechazo o desafío ante los mismos. Además en este caso el profesional «juega fuera de casa», no tiene el resguardo de un Centro, de una normativa, de otros educadores... se encuentra en «la calle» o en «casa ajena», terrenos que no controla, y además posiblemente con un grupo de iguales que desinhibe al adolescente totalmente. El profesional es en ese momento un «extraño», un «pringao» o un «controlador», tiene que ganarse su identidad (previa a la confianza), ha de conseguir la aceptación del adolescente, de su familia, y posiblemente de su entorno relaciona; Aunque su rol ya sea reconocido en un barrio o entorno, siempre tendrá que buscar al

menor, despertar su motivación y ganarse una autoridad que previamente no está establecida.

En un primer momento tendrán un papel principal los componentes empáticos y afectivos; progresivamente irán dando paso a la exigencia y al establecimiento de límites.

En medio abierto habría a su vez que diferenciar si existe obligatoriedad o no en la participación del menor. La obligatoriedad podría venir dada por mandato judicial (por ejemplo una medida [judicial de libertad vigilada](#)), [por resolución administrativa en temas de protección \(asistencia a un Centro de Día\)](#), o [por participación de la familia en programas de servicios sociales \(por ejemplo contraprestaciones del PER7\)](#).

En este caso la posición del profesional es más compleja, ya que tendría que manejar elementos de los dos tipos de espacios. Los límites deben estar claros desde un principio, pero el profesional tiene que conseguir acceder a un menor que no tiene todos los días delante.

Ejemplo: Una adolescente sujeta a una medida judicial de libertad vigilada que no acude a las citas con el profesional. El único recurso del profesional no puede ser dar parte al juzgado. Tendrá que buscar la relación con la menor para averiguar qué ocurre, ganar su confianza e incidir educativamente, pero no por ello se puede eludir que la menor tenga que cumplir las exigencias de la medida.

Tipo de actividad

En estos dos espacios descritos, también habrá que diferenciar el momento y tipo de actividad en el que se produzca la relación. No es lo mismo un tiempo de ocio y tiempo libre (por ejemplo un campamento) donde la relación puede ser más afectiva, que un momento de formación (por ejemplo un programa de Garantía Social) en el que la exigencia marcará la relación. En cada uno de ellos el profesional deberá desempeñar un rol diferente, aunque no por ello la implicación debe sufrir variaciones.

Espacios «seguros»

En cualquiera de los espacios descritos (medio abierto o entorno residencial), el profesional tendrá que buscar y generar espacios «seguros»⁸ para la relación. El término seguridad se refiere a la percepción del adolescente, espacios en los que se pueda sentir cómodo y relajado, que faciliten la cercanía con el profesional. Pretender que de buenas a primeras un adolescente frente a la mesa de un despacho nos cuente su vida de verdad, resulta cuanto menos ambicioso. El profesional tendrá que buscar espacios diferentes, ambientarlos a conciencia, diseñarlos, como si se tratase de cuidar la intimidad de una relación afectiva.

Ejemplo: En este caso, y sorprendentemente, uno de los principales espacios de relación para muchos profesionales es el coche. En él siempre se tiene preparado como por casualidad un CD de música «máquina» o de «gitaneo». El adolescente suele sentirse atraído por cualquier cosa relacionada con los vehículos a motor y con la música, se abre la conversación rápidamente, se genera un buen «clímax», y a partir de ese momento el profesional empieza a intervenir, a sacar los temas que le interesan. En muchas ocasiones este es el espacio de la entrevista. Se busca cualquier excusa: «acompañame a recoger una bici que me han regalado para el Centro, vamos al juzgado a recoger unos papeles, vente que voy a recoger un material para el taller de carpintería, ¿vamos mañana a ver el sitio de la acampada del mes que viene?». (Diario de un educador social anónimo.)

Cuando nuestro espacio principal para la relación educativa inevitablemente sea el despacho, no podemos olvidar que para el adolescente va a representar seguramente el mundo de los adultos, de los conflictos en el colegio, de las citas en los juzgados... por lo tanto tendremos que introducir elementos que modifiquen esta primera identificación. Puede ser importante la ubicación de la mesa, la decoración, la distancia con el profesional...

Ejemplo: En el despacho de un trabajador social de un Centro de menores, lo primero que se veía nada más entrar era un gran panel con

fotos de adolescentes que habían pasado por el Centro, y de actividades «motivadoras» que en él se habían realizado. Cuando el chaval se sentaba en torno a la mesa redonda, tenía a su alcance un muñequito que si lo tocabas, sonaba música y se ponía a bailar. Muchas veces las entrevistas comenzaban hablando de uno de los chavales de las fotos que era conocido de ambos, o riéndose del bailecito del muñeco y contando la historieta de cómo había llegado hasta allí.

2.3. La etapa inicial

Experiencias previas con otros profesionales de la intervención social

Es muy habitual que cuando el profesional entra en contacto con un adolescente, éste haya tenido contacto ya con otros profesionales similares. Porque ha estado en una residencia de protección, porque haya participado en un PGS (recurso educativo de formación pre-laboral), porque provenga de una familia objeto de una intervención intensiva de los servicios sociales... Se puede producir entonces cierto entrenamiento. Algunos adolescentes aprenden rápidamente lo que se debe decir ante un profesional, tanto para tener una buena relación con él, como para desafiarlo y hacerle sentirse incómodo. Este entrenamiento que ha tenido el adolescente puede en ocasiones facilitar la relación, ya que rápidamente quedarán ubicados los términos de la misma, y el acceso será más fácil. Pero también puede generar límites: por un lado experiencias negativas anteriores pueden bloquear o dificultar mucho el acercamiento y acceso al adolescente. Por otro lado en determinados contextos, como pueden ser los menores con largos recorridos en centros residenciales tanto de protección como de reeducación, podemos encontrarnos con adolescentes que sean auténticos «especialistas en profesionales». Saben hacer tipologías, establecer sus preferencias, decantarse por un tipo u otro según la situación o las circunstancias, aconsejar a otros menores sobre el tema... En la práctica profesional este aspecto se debe tener muy en cuenta, ya que puede condicionar la intervención, la relación educativa establecida puede estar siendo ficticia y manipulada por el adolescente para conseguir determinados objetivos que él considere que le

van a beneficiar. Si no se produce una relación auténtica, difícilmente se van a producir cambios en la situación y comportamiento del menor.

Las expectativas

¿Qué espera el adolescente del profesional, y viceversa, dónde sitúa el profesional las posibilidades del menor? Estas expectativas iniciales van a condicionar el inicio de la relación. El desajuste de las mismas suele caracterizar algunos de los primeros conflictos en la relación educativa. Este desajuste se puede producir en el caso del adolescente, por desconocimiento (el menor que piensa que el profesional viene a divertirse a la ludoteca, o únicamente a vigilar), o por efecto de la situación de crisis que se vive (el menor que cree que el profesional va a arreglar los problemas con su familia). En el caso del profesional, se suele producir por falta de rigor en el análisis de la realidad (el profesional que «criminaliza» al adolescente que al inicio de su asistencia a un Centro de Día no respeta el material ni las instalaciones).

La imagen

La tendencia a quedar bien, a dar una buena imagen delante de los profesionales. Por desgracia, los servicios sociales son asociados en muchas ocasiones a otros mecanismos de control que tiene la sociedad (policía y sistema judicial principalmente); esta cultura está muy arraigada entre las personas que desarrollan comportamientos antisociales. Ello unido a una elevada dificultad para ser asertivos, de la que más adelante hablaremos, provocan que la forma inicial de relación se vea afectada, y resulte complejo percibir con claridad la actitud y disposición de quien se tiene delante.

La mentira

La negación sistemática del problema y la invención de infinidad de justificaciones para sus actos. Se trata de un mecanismo aprendido, interiorizado hasta tal punto que en ocasiones cuesta diferenciar lo verdadero de lo inventado. El profesional tiene que estar predispuesto a escuchar con atención, pero se ve obligado a desconfiar de todo lo que le diga el

adolescente, que no es lo mismo que no confiar en sus posibilidades de cambio. Hemos de ser conscientes de que existe un margen, en el que nos va a resultar muy difícil saber la realidad de lo que ocurre. Inicialmente, o mejor dicho durante toda la intervención, habrá que tenerlo en cuenta, trabajándolo, desenmascarando estas estrategias..., pero sabiendo que forma parte de la identidad de este tipo de adolescentes y siempre puede aparecer. Evitando así un conocimiento desajustado a la realidad del menor, y los efectos negativos posteriores de sentirnos engañados o decepcionados.

Posibles reacciones del adolescente

-Bloqueo: En ocasiones callado, y en otros muchos casos acompañado de agresividad, que se traduce en desafíos y ataques ante la actitud de acercamiento del profesional.

-Pasividad y apatía: Expresando indiferencia ante todo, tanto sobre lo que le ocurre, como sobre lo que se pueda plantear, bien sea de forma verbal como corporal. En ocasiones, esta apatía puede ir motivada por la presión de grupo de pares. El profesional, como observador de dinámicas relacionales, debe tenerlas en cuenta y modificar su intervención atendiendo a la predisposición o «autorización» del grupo de iguales.

Empatía(«el chaval ayudador»): Algunos adolescentes nos sorprenden desde el inicio con actitudes de colaboración, con una comunicación fluida sobre lo que les ocurre, con una expresión consciente de voluntad de cambio. Y además saben transmitirlo, y hacérselo llegar con habilidad. Transmiten cierta madurez que la dureza de la vida les ha dado. En ocasiones tenemos que aprovechar esta potencialidad de algunos menores, darle cauce y contribuir a su promoción. Aún así siempre hay que estar atentos, ya que a veces esta apariencia esconde y tapa alguna problemática de fondo, que puede pasar desapercibida.

Ejemplo: El adolescente que convertimos en premonitor, y con su colaboración diaria en el Centro de Día elude afrontar la búsqueda de

empleo.

2.4. Actitudes del profesional que pueden limitar

El condicionamiento

La predisposición favorable o desfavorable, provocada por cómo nos trata o nos hace sentir el menor. Perdiendo la objetividad sobre la situación e influyendo en el diagnóstico y las intervenciones que se planteen. La simpatía o antipatía de un adolescente, no son indicadores válidos para valorar la necesidad y actitud para la intervención.

Estigmatización inconsciente

Fruto de cierta deformación profesional, dando por «normales» comportamientos del adolescente que en absoluto lo son, y reforzándolos en cierta medida.

Ejemplo: «Tú no habrás ido al colegio desde pequeño, ¿verdad?, claro, si es que no me extraña, se te nota a la legua, pero bueno, no pasa nada; en este barrio casi ninguno ha ido, estáis todos igual».

La «prisa» en la comunicación

Estos adolescentes necesitan tiempo. Espacios de comunicación abierta sin trabas, de mediación, aprendizaje y habilidades para fortalecer su débil esqueleto, lo que no se consigue apresuradamente.

Esta sensación de «prisa» puede conllevar una falta de respeto por el adolescente. Al preguntarle en seguida (sin casi tiempo de relación) por su historia familiar, por intimidades afectivas, incluso atreviéndonos a diagnosticarlas y valorarlas inmediatamente, sin respetar un mínimo proceso en la relación y la evaluación posterior. Es cierto que la escasez de medios, o las exigencias institucionales, a veces obligan a ello, pero también lo es que este tema debe ser objeto de revisión en la práctica profesional.

Ejemplo: En un Centro de Reeducción, ante la urgencia de realizar un informe a petición del juzgado de menores, se pregunta al menor sobre su familia y una relación afectiva conflictiva que tuvo, a la vez que el profesional la va transcribiendo en el ordenador, sin percibir tono de voz, pausas, miradas, gestos y silencios del adolescente.

«Saltarse» al adolescente

Ejemplo: Dada la situación de consumo abusivo de hachís que presenta el adolescente, y el desconocimiento de su familia frente al mismo, urge que conozcan la situación para poder trabajar con ellos la creación de nuevas pautas educativas. El profesional sin decir nada al adolescente, cita a la familia y les informa de la situación.

Cuando el adolescente se entere de que el profesional ha actuado así, es muy posible que le cierre todas las puertas, y le sitúe en el mismo lugar que a sus padres. Conseguiremos el objetivo respecto a la familia, pero que perderá su efectividad al alejarnos del adolescente. Consideramos que cualquier actuación con la familia, debe partir siempre de un trabajo anterior con el adolescente, ya que es nuestro objeto principal de intervención. Comentándole previamente que sus padres no pueden seguir ignorando lo que ocurre; que bien él mismo o si no el profesional van a tener que comunicárselo. Aunque la reacción del adolescente podrá ser de rechazo total, siempre habremos partido de él y existirá una posibilidad de retomar la relación.

Ejemplo: Antes de hablar con la familia de un chaval, comentarle que vamos a ir a su casa o a llamar a su madre, y explicarle exactamente para qué lo vamos a hacer; sobre todo con argumentos positivos, comentarle lo bien que va en el taller; convencerles para que le dejen venir de acampada, ver si les puede ayudar en algo. La entrada en la familia nos la tiene que dar el adolescente; aunque sea de manera forzada, por muy receptiva que sea la familia a nuestra intervención, no olvidemos cuál es el objeto de la misma.

Nunca vamos a evitar el conflicto con este tema, pero lo afrontaremos de otra forma.

Deberíamos no hablar delante del chaval, y posicionarnos en su contra. Sería conveniente hablar siempre por separado, o no pronunciarse. Hacerle ver al adolescente que le consideramos a él, que inicialmente le damos confianza, y no creemos únicamente en el mundo de los adultos.

Ejemplo: Cuando acuden los padres con el chaval a demandar ayuda porque ya no saben qué hacer con él. Decirles a los padres que esperen, y hablar primero con el chaval, pedirle su opinión, y decirles luego a los padres que pasen. Si se habla a la vez, tener cuidado de no atacar al adolescente como lo harán los padres.

2.5. El posicionamiento del profesional

2.5.1. La contención

El profesional ha de estar preparado para afrontar uno de los aspectos menos gratos de la intervención con adolescentes, como es la contención de la agresividad. En muchas ocasiones el adolescente va a proyectar sobre la figura del profesional toda aquella tensión que en lo cotidiano va acumulando, y va a constituirse en el chivo expiatorio de muchos de sus problemas. Son habituales los desafíos y ataques verbales, las amenazas, y también pueden llegar a producirse intentos de agresión física. El adolescente va a cuestionar y a atacar nuestra persona, a veces donde más nos puede doler (inseguridades, limitaciones físicas, autoestima, motivaciones personales y vida privada...). No resulta nada fácil integrar este aspecto de la profesión, nos solemos sentir cómodos en el rol de ayudadores, es la parte más gratificante del trabajo. Pero la contención de las frustraciones y su carga agresiva, se nos hace muy cuesta arriba; incluso algunos técnicos se atreven a negar que ese aspecto sea una competencia profesional, y la delegan en el personal de seguridad (y no sólo en momentos de gran violencia, sino ante cualquier queja de los usuarios).

La contención verbal

El profesional ha de dejar claro su papel, ser asertivo, hablar educadamente, con firmeza, pero sin agresividad. Debe evitar provocar y hacer afirmaciones que puedan alterar más, intentar desviar el centro de la conversación hacia terrenos menos conflictivos, y sobre todo no «entrar al trapo». Situar que lo importante no es lo que el adolescente nos está diciendo verbalmente, sino lo que hay detrás de sus palabras. Y además no nos lo está diciendo a nosotros personalmente, sino a la figura que representamos para él.

Ejemplo: Con mucho esfuerzo un grupo de profesionales de un Centro de Día, preparan un viaje cultural a Barcelona. La actividad es bastante cara, y los profesionales han invertido muchas horas en buscar apoyos para que tenga un coste asequible para los chavales. Han trabajado la implicación de algunos adolescentes en este proceso para que lo pudiesen valorar. Un día antes del viaje, y ante la negativa de los profesionales a que participe en la actividad un adolescente, miembro del grupo de iguales (pero que no se ha implicado en la preparación del viaje, y a última hora ha querido apuntarse), el resto de adolescentes decide boicotear la actividad; la presión grupal les supera, y empiezan a increpar a los profesionales «que si la acampada es muy cara, que seguro que están ganando dinero a costa suya, que no trabajan apenas, que viven del cuento, que no saben lo que es trabajar en una obra y ganarse el dinero de verdad. Que si el Centro es una mierda, todo el mundo pasa de él, sólo van pringaos. Que las actividades cada día son peores, ellos vienen por hacernos un favor, y no necesitan ayuda, que dejemos de tratarles como si fueran tontos». Los profesionales escuchan, y en vez de defenderse verbalmente, proponen quedar por la tarde para aclarar la situación y atender adecuadamente sus quejas (desactivan el conflicto). A la vez un profesional coge a parte al adolescente que está más alterado y discretamente pasa a uno de los despachos para hablar a solas con él (desvía el centro de atención).

También aquí podemos hablar de prevenir.

-Previamente se puede «marcar territorio» frente al adolescente, haciéndole ver que sabemos cómo se va a comportar, que conocemos a muchos colegas suyos, que tenga en cuenta que dominamos el terreno que pisa, dejar claras las consecuencias de sus actos, y los precedentes que hay de ello... Se trataría en cierta medida de «imponernos» un poco al adolescente en los momentos de tranquilidad, sobre todo en el inicio de la relación, para amortiguar los posteriores momentos de conflicto. Toda la autoridad que se gane previamente al conflicto, nos facilitará la intervención cuando éste surja. Con el manejo del lenguaje podemos «ganarla partida» a un adolescente en lo cotidiano, pero nos será mucho más difícil hacerlo en el momento de crisis.

Ejemplo: Tengamos en cuenta los condicionantes de algunos colectivos de etnia gitana frente a la inserción laboral, y sus modos de relación con los profesionales. Cuando un grupo de gitanos jóvenes se apunta con mucho interés a las acciones de formación de un proyecto de inserción sociolaboral, el profesional muestra un poco de indiferencia y les dice que «duda que vayan a ser capaces de hacer el curso, ya que ningún gitano ha aguantado más de una semana». Que seguro que empiezan a decir a los dos días que «los payos les hacen esto o lo otro, que no ganan dinero, que se van a la venta ambulante que sirve más que esto...». Les comenta que conoce a muchos gitanos, y aún no se ha podido hacer amigo de casi ninguno porque es payo, y al final le dejan «tirao», le mienten, que aun así tiene un amigo gitano, y lo respeta, va mucho a su casa, que es honrado y trabaja, pero que hay pocos así... Que si quieren, pues que prueben unos días a ver, que se apuesta una cena a que no aguantan...

-Cuando percibimos que un adolescente va a tener este tipo de comportamientos, hay que ser eficaces para proporcionarle rápidamente experiencias positivas con el profesional. En el momento del conflicto el adolescente siempre reaccionará con menos violencia ante quien tenga alguna vinculación positiva.

La contención física

El profesional debe medir sus posibilidades, su fuerza física, sus conocimientos en este campo, su estado anímico. Si se da cuenta de que no va a ser capaz de controlar la situación, es mejor buscar otra salida, aunque aparentemente parezca poco educativa. Ya que nada más desastroso en la intervención socioeducativa, que el profesional intente reducir a un adolescente y acabe inmovilizado por él. Debe responder siempre a un objetivo educativo, y a una estrategia en la intervención. No puede ser una respuesta impulsiva, ni una reacción ante comportamientos que nos desagraden del menor. Siempre debe retomarse posteriormente, y acompañarla de otro tipo de experiencias afectivas. Se debe realizar en la primera ocasión que se requiera, ya que si se va dejando pasar, por evitar el conflicto que supone, cuando sea inevitable, la violencia puede ser mucho mayor. Consideramos que la contención física excederá a las competencias del educador cuando:

- Su utilización no vaya a conllevar la consecución de objetivos educativos.
- El riesgo para la integridad física del profesional sea muy elevado.

Ejemplo: En un Centro de Reeducción tras un acto agresivo de un menor, el profesional actúa con celeridad y sin generar incertidumbre. Aparta al adolescente del grupo y lo traslada a un espacio más seguro. La ofuscación del menor no disminuye, sino que se incrementan los niveles de agresividad, ansiedad, etc.; el educador actúa con rapidez, y demanda la ayuda de otro compañero. Lo meten temporalmente en una habitación - retirando previamente todos aquellos objetos con los que el menor pudiese autolesionarse y lo sujetan con fuerza mientras éste grita y patalea-. En el momento que el adolescente admite la situación, el profesional permanece junto a él, para que éste no identifique factores de superioridad ni autoritarismo en el trato. Una vez que el adolescente se ha tranquilizado, el profesional y el chaval dialogan sobre lo ocurrido, y establecen diferentes vías de resolución a nuevos conflictos.

La contención legal

Nos referimos a la utilización de algunos mecanismos legales que están a disposición de los ciudadanos para velar por el disfrute de sus derechos (denuncias, reclamaciones, y seguros principalmente). La labor educativa no puede mermar nuestra dignidad como personas, ya que a su vez estaríamos negando la posibilidad de intervención educativa. Las dificultades que viven los adolescentes y familias con las que trabajamos, no las convierten en víctimas exentas de cualquier responsabilidad. Una cosa es ser comprensivos con los comportamientos violentos de un adolescente, y ser capaz de observar sus causas, para intervenir en las mismas, dando oportunidad al cambio, y otra cosa bien distinta es que el adolescente por ello, no asuma las consecuencias de sus actos. También hay que educar en que existen víctimas de los actos de estos adolescentes, personas a las que se les hace daño, y que requieren ser comprendidas. La utilización de estas medidas no conlleva cesar la intervención con el adolescente, ni personalizar en el profesional lo ocurrido. Tienen el riesgo de utilizarse como «venganzas o revanchas» de los profesionales, y sólo se deben utilizar cuando puedan considerarse una estrategia educativa más, que vaya a contribuir a mejorar la situación del menor y del profesional. Evidentemente el profesional, o la institución a la que pertenece, debe hacer un buen uso de las mismas, y no acabar utilizándolas como muchas veces lo hacen los usuarios de estos servicios. Para que estas acciones vayan unidas a la intervención socioeducativa, deben ser conocidas en todo momento por las personas implicadas, ya que no se trata de una denuncia que interpone cualquier ciudadano queriendo reclamar una compensación. Y en cualquier momento hay que estar dispuestos a dar marcha atrás en el proceso, si la evolución educativa lo aconsejase.

Ejemplo: Ante la agresión física de un adolescente a un profesional, éste pone una denuncia en la comisaría de la zona. Llegado el momento del proceso judicial, el profesional no reclama ninguna indemnización, únicamente solicita una amonestación para que el menor pueda comprobar que lo que hace tiene una consecuencia, y que si el denunciante hubiese sido otra persona podría haber tenido mayores problemas.

Por otro lado, no podemos ignorar que en cualquier momento podemos ser víctimas de una denuncia de nuestros «usuarios», que por muy injusta o ilógica que pueda parecer, cursará su trámite en el juzgado correspondiente. Si un niño se cae jugando al fútbol en el patio de la residencia, castigamos a otro sin ver la tele u obligamos a una niña a comer lo que no le gusta: podríamos perfectamente con una buena dosis de exageración e imaginación, ser acusados de maltrato o abuso. Únicamente cabe ser precavidos, y disponer de una cobertura legal adecuada.

La «desconexión»

Todas estas situaciones suelen generar en el profesional mucha tensión y sentimientos muy contradictorios (rabia, desengaño, rechazo, desánimo...), y dependiendo de la configuración personal del profesional, pueden llegar a producir estrés y ansiedad. La canalización de estos sentimientos⁹, y los «espacios de respiro» personales (ocio, relaciones...) e institucionales (vacaciones, días libres, cambios de horarios...), son de gran importancia para mantener una adecuada práctica profesional.

2.5.2. Elementos que facilitan la relación

Buen trato y muestras de afecto

Algo tan sencillo como tratar bien a una persona, a veces puede marcar el éxito futuro de una intervención. Recordemos que trabajamos con adolescentes que están acostumbrados a recibir continuamente broncas y sanciones desde múltiples ámbitos (familia, vecinos, Ayuntamiento, colegio, policía...). No recibir inicialmente el mismo trato al que está habituado, puede predisponer positivamente al adolescente. Aunque puedan mostrarse ariscos, se trata de personas muy afectivas, y ese trato será básico para motivar la relación. También se deben tener en cuenta los efectos que estas muestras de afecto pueden provocar en unos cuantos adolescentes, y por qué no decirlo, también en algunos profesionales: nos referimos a los «enamoramientos» o a las demandas excesivas de atención. Hay que estar atentos a su aparición, para en el marco de la programación educativa y del equipo, situar la

estrategia de intervención más adecuada, sin olvidar nunca el porqué de nuestra aparición en la vida del adolescente.

Despertar el interés y llamar la atención

Elemento crucial en el inicio de la relación. Como hemos visto en el apartado anterior, el rechazo o la apatía ante nuestra intervención, van a ser dos de las respuestas que nos encontremos en casos de muchos adolescentes. Ante estas actitudes podemos optar por sancionar y culpabilizar aún más al menor de su situación, o por asumir el reto de iniciar una estrategia para acceder a su mundo interior. Para ello será de vital importancia el componente sorpresa, lo que el adolescente no se espera de nosotros, lo que no conoce. A veces esa será la única forma de que cese su bloqueo, y acceda a iniciar una relación. La creatividad, como capacidad necesaria en cualquier educador¹⁰, también debe ser aplicada al campo de la relación interpersonal, no sólo a la realización de actividades.

Ejemplo: Wili era un adolescente absolutamente desmotivado, internado en un Centro de Reeducción. Los profesionales de medio abierto y cerrado habían intentado numerosas fórmulas para que éste se motivara. Un día, durante una tutoría con el trabajador social, observó que Wili tenía la mirada perdida en un puzzle enmarcado en la pared. El trabajador social le preguntó si le gustaría poder hacer puzzles. El menor respondió afirmativamente... ¡¡¡Sorpresa!!!. A partir de ahí, conocimos una nueva motivación a explotar. Esta nueva forma de motivación a través del trabajo creativo, otorgó al profesional una herramienta novedosa. Un mecanismo metodológico para compartir espacios de comunicación y proximidad a través de aficiones comunes. El puzzle, como dinámica de ocio y ocupación, se convirtió en eje central para iniciar la relación educativa.

Constancia

Mucho se ha escrito sobre la paciencia como actitud del profesional, pero menos sobre la constancia. Ser constantes en una relación con adolescentes

resulta complejo; como ya hemos comentado, la relación no es lineal y está llena de altibajos. Permanecer a pesar de las «turbulencias» del adolescente es muchas veces lo que a éste le hace valorar la relación, y convertirla en potenciadora del cambio. El reconocimiento de la figura profesional que influye en el adolescente, se produce con frecuencia cuando el profesional permanece a lo largo del tiempo. Por la vida del adolescente pasan muchas personas, pero suelen ser significativas aquellas que le acompañan de una forma constante. La precariedad laboral de muchos puestos de trabajo, la fluctuación en las subvenciones de los programas, el carácter temporal de los mismos o la movilidad deseada por el profesional, son aspectos que dificultan esta práctica, pero no pueden negar la eficacia e importancia de la misma.

2.6. La respuesta del adolescente

Hay que tener en cuenta las posibles características de la respuesta del adolescente para considerar nuestros modos de construir la relación educativa, ya que la relación inicial va a ser muy frágil, y muchas de nuestras actuaciones pueden distanciarnos de nuestro objetivo.

Dificultades para mantener un compromiso

La irresponsabilidad, la falta de constancia, la desmotivación, la desvalorización de las cosas que se ofrecen, conviene contemplarlas como características propias de estos menores. Por lo tanto, no se deben castigar de inicio, sino partir de ellas para trabajarlas. Sobre todo hay que tenerlas en cuenta para no plantear propuestas que claramente van a fracasar, y por lo tanto van a generar más frustración en el adolescente y van a dificultar nuestro acercamiento.

Ejemplo: En el inicio de una relación educativa con un grupo de adolescentes en medio abierto, si quedamos con ellos para hacer una reunión y hablar de organizar una campada, nos dirán todos que acuden sin falta al Centro, y seguramente el día de la reunión no aparezca ninguno.

Se les habrá olvidado, o habrá surgido cualquier pequeña circunstancia en su vida de calle, que haga relativa nuestra propuesta. Evidentemente el profesional no puede dejar de lado la propuesta de la acampada, pero sí puede reaccionar de forma distinta ante su no asistencia a la reunión. En vez de cuestionar que no hayan acudido, su falta de interés, y subrayar que el educador se quedase esperando, el profesional se puede adelantar, y actuar de la siguiente manera:

Ejemplo: El profesional llama al móvil del «Pitu» y al del «Bala» (líderes del grupo), y les pide disculpas porque le surgió un problema, llegó muy tarde al Centro, y no se pudo hacer la reunión. Ellos le dicen que no fue nadie, y él contesta que no pasa nada, mejor, así nadie hizo el viaje en balde. Y les propone que cuando vuelva a tener un rato libre pasará por el parque, y ya allí hablarán del tema.

Es muy importante evitar dos cosas: que el adolescente perciba que el profesional va detrás de él para conseguir algo, y que se sienta incómodo porque se dé cuenta de que no cumple con lo que se le plantea. Estas dos situaciones pueden generar una distancia muy complicada de superar en este momento inicial.

Ausencia de asertividad

Ante cualquier propuesta del profesional que se sitúe en el «deber ser» antes mencionado, el adolescente posiblemente conteste afirmativamente, pero en verdad no tenga nada claro realizarla. Un ejemplo clásico en este sentido son las propuestas de búsqueda de empleo a un adolescente que no tiene predisposición inicial para trabajar.

Ejemplo: Ante la propuesta de ir a la oficina de empleo para apuntarse y buscar trabajo, el adolescente dirá que sí, que él quiere trabajarla, pero con frecuencia nos encontraremos que no acude a la cita que se plantee.

Es de mucha utilidad tener en cuenta esta falta de asertividad para afinar

muy bien aquello que el adolescente está dispuesto a hacer y lo que no, y no andar persiguiendo a una «presa» que cada vez esté más lejos.

Declaración de buenas intenciones

También observamos que otros adolescentes reaccionan aparentemente muy bien ante el profesional que supuestamente les va a «ayudar». Se sienten agobiados con un problema, y se muestran muy receptivos ante todo aquello que podamos ofrecerles. La experiencia nos aconseja desconfiar del discurso externo, y profundizar en las motivaciones reales que provocan dicha reacción. Ya que es propio de este tipo de adolescentes sublimar el deseo, como cierta forma de eludir la responsabilidad de afrontar las dificultades con las que se encuentra. Ejemplos muy claros sobre este tema los observamos en las demandas para sacarse el graduado escolar o para buscar empleo. Situaciones en las que el adolescente está dispuesto a hacer todo lo que haga falta, incluso muestra entusiasmo, pero será muy difícil que luego se concrete.

Una estrategia interesante puede ser no establecer en un inicio citas con el adolescente porque no va a acudir y le va a generar una dificultad con nosotros. Pensará algo así como «joder he quedao con el tipo ese de lo del curro y se me ha ido la olla, es un rollo eso de buscar, paso de que me agobie, si lo veo por ahí me es caqueo fijo». Resulta más interesante realizar propuestas abiertas, que no comprometan tanto al adolescente, que le puedan incentivar lo que pretendemos, pero tenga un margen para que muestre de verdad sus intereses.

Ejemplo: El profesional podría actuar así: Oye, mañana tengo que ir a la oficina del paro, antes pasaré por casa del «Coli» para darle un papel de su madre; si quieres cuando pase por tu finca te llamo al telefonillo y si te apetece te vienes conmigo, y si no ya quedaremos otro rato, ¿vale?

En este ejemplo se observa el movimiento siempre importante del profesional hacia el espacio vital del menor, pero más aún en el momento inicial de la relación, en el que no nos podemos permitir que el adolescente

deje de acudir a tres citas seguidas con el profesional, ya que en ese supuesto seguramente no llegaremos a acceder a él, y lo clasificaremos una vez más como un «chaval que pasa de todo».

El «efecto perseguidor»

Se produce cuando el adolescente percibe que vamos detrás de él para conseguir algo, o cuando se siente atosigado con nuestras propuestas. Para el adolescente puede suponer una presión encontrarse con el profesional, y preferirá esquivarlo o eludir su presencia. El profesional tiene que ser muy cuidadoso con esta situación. En la relación educativa se producen muchos momentos en los que el adolescente no tiene interés o prefiere alternativas diferentes a las que le planteamos, se trata de un momento normal, típico, previsible. Saber esperar el momento adecuado, no precipitarse, ser pacientes, son actitudes que deben caracterizar la respuesta profesional. Cuando no respetamos estos procesos, y seguimos buscando la respuesta del adolescente, podemos destruir las posibilidades de relación que hasta entonces aún seguían potencialmente activas. Cuando agobiamos al adolescente, o le hacemos sentirse culpable de su no respuesta, se distanciará, y progresivamente identificará al profesional con estos sentimientos negativos.

El «efecto impermeable»

Uno de los calificativos más utilizados por el adolescente para definir a los adultos que le rodean es de «taladro», él siente que los adultos continuamente le «agobian». El profesional que intervenga con él, no va a escapar a esta conceptualización, y a poco que hable recibirá un «no me taladres». Hasta aquí todo es normal, indicador de que actuamos como adultos que somos; el problema puede aparecer cuando el adolescente perciba que le perseguimos y atosigamos con propuestas a las que no es receptivo, y nos convirtamos en un «comebolas». Habrá entonces que revisar nuestras estrategias de intervención, ya que esta percepción sí puede dificultar nuestro acercamiento y capacidad de influencia en el adolescente.

El «efecto impermeable» surge cuando esta percepción del adolescente no

es puntual sino que se consolida en el tiempo. Muchos de los adolescentes que viven situaciones de conflicto, han pasado con frecuencia por «las manos» de múltiples profesionales (maestros, psicólogos, pedagogos, educadores y trabajadores sociales). Todos ellos profesionales muy familiarizados con la palabra, la cual suele ser la principal herramienta de su intervención. Esta «presión de la palabra», del discurso oral (para el adolescente «el taladro» o «el sermón»), lleva en ocasiones al adolescente a desarrollar cierta insensibilización frente al mismo, desconectando en cierta medida cuando el adulto abusa de él. Seguramente ha oído lo mismo muchas veces, y aunque se muestra dócil frente a nuestra palabra, su receptividad puede estar siendo mínima, llegando a dejar de escucharlos casi inconscientemente, y generando un efecto desvalorativo sobre lo que se dice.

La necesidad de la «bronca»

Lejos de convertirse en experiencias negativas, las conversaciones para revisar y confrontar el comportamiento de los menores (lo que popularmente conocemos como «broncas»), constituyen una de las mejores herramientas de intervención para el profesional. El adolescente valora esa atención que se le presta, el límite le hace sentirse persona importante y «normalizada». Eso sí, la «bronca» ha de estar bien dada, si no potenciará los efectos anteriormente citados. Describimos ahora algunos indicadores para una adecuada configuración de esta práctica:

-Utilización de un lenguaje asequible: Con excesiva frecuencia el profesional utiliza un lenguaje académico, técnico, de adultos. Se usan palabras que el adolescente no tiene ni idea de lo que significan, aunque suele asentir con la cabeza como si nos siguiese perfectamente. El lenguaje sencillo y directo, facilita la asimilación del mensaje, y evita en cierta medida que el adolescente se descentre de la conversación.

Ejemplo: Expresiones del tipo: «¿A ti te parece solidario lo que has pretendido, tú sabes la relevancia que esto tiene, tú no intuyes lo que supone rechazar.. ?»; «Está muy claro, el auto judicial indica que el

plazo de reclamación finaliza dentro de 15 días hábiles, tras la fecha de resolución».

Proximidad del lenguaje a la «vida de la calle»: Los discursos que muestran contenidos vitales para el adolescente suelen estimular su receptividad. El profesional tiene que hacer un esfuerzo por identificar y situarse, en cuáles son las experiencias del adolescente, seguramente muy distintas a las propias. Por ejemplo, en temas de sexualidad o de drogas el discurso del profesional tiene que estar muy próximo a como se viven estos temas en el entorno del menor; si no fácilmente sonarán a tópicos y distorsionarán la atención del adolescente. Manejar el lenguaje de la «la calle» también puede facilitarnos la relación. En este sentido no somos partidarios de que el profesional hable como el adolescente (ya que es educativo que perciba otros modos de manejar el lenguaje), pero sí consideramos que el profesional debe saber utilizar estos códigos, y hacérselo ver al adolescente, para que éste comprenda que sí conoce su mundo, y no se está en la «parra».

Ejemplo: El profesional le responde así: «Te estoy hablando de lo que ocurrió ayer en el taller; no de si los colegas de tu queli, van de fumeteo, o se montan un festival y se ponen hasta el culo de farley».

-Evitar la repetición (nuestra y de otros): En muchos casos, a lo largo de un trimestre un adolescente ha podido tener conversaciones muy similares con las siguientes figuras profesionales: el profesor del IES, la psicopedagoga de IESPE, la asistente de los servicios sociales municipales, el técnico de Consellería de la sección del menor, el equipo técnico del juzgado de menores, el educador de medidas judiciales, la psicóloga de la residencia, su madre, un tío del pueblo, una vecina, el educador del Centro de Día, etc. La saturación es inevitable, la primera información importante sobre el adolescente se refiere a los profesionales con los que ha estado en contacto. Si nuestro primer contacto reproduce discursos anteriores, el proceso de la relación educativa se verá seguramente ralentizado. En ocasiones no se produce esta saturación y el adolescente sólo entra en contacto con

unos pocos profesionales, pero éstos desperdician esta oportunidad echándole la misma «bronca» un montón de veces, con lo que la permeabilidad y efectividad del discurso disminuyen sustancialmente.

La importancia de los actos: Un plante, un portazo, un grito, una sanción, un contacto físico... siempre que sean una estrategia; es decir, algo hecho conscientemente, a veces incluso premeditadamente para conseguir otro objetivo. No constituyen un fin en sí mismos, ni la práctica habitual, ni un criterio arbitrario o impulsivo. Pero llenan de contenido y dan sentido a muchas de las palabras utilizadas en nuestro discurso, que si no quedarían vacías. Afortunadamente determinadas prácticas históricas de carácter autoritario han sido desterradas con la consolidación de la pedagogía del diálogo, pero un abuso de esta nueva práctica también puede tener efectos perversos. Ya que el adolescente puede aprender los mecanismos que se repiten en las conversaciones, acomodarse a ellos en cierta medida, y dejar de apreciar que sus actos tienen unas consecuencias importantes.

-Atención al efecto «complace»: Se produce en algunos adolescentes, a los que parece agradales que les echen «broncas» o dialogen con ellos. En el fondo supone una forma de llamar la atención y de sentirse atendido. En ocasiones resulta difícil de percibir, y lleva al profesional a «crecerse» en el discurso, incluso autocomplacese al resultarle fácil imponer su autoridad.

3. DILEMAS ÉTICOS EN LA RELACIÓN EDUCATIVA

Vamos a distinguir entre dilemas éticos que se pueden plantear al profesional, y la configuración de una práctica socioeducativa que a partir de los mismos se puede generar.

La autenticidad en la relación

[La experiencia en el trabajo con este tipo de adolescentes nos lleva a muchos profesionales a afirmar que existe en ellos un sexto sentido \(seguramente](#)

relacionado con el afán de supervivencia) que les lleva a diferenciar entre aquellos profesionales que les ofrecen un apoyo serio y comprometido, y aquellos que seguramente serán «aves de paso». Bien es cierto que este sexto sentido está reforzado por un aspecto de la práctica del profesional: la autenticidad¹¹ en la relación con el adolescente. Podríamos afirmar, que mostrarnos como somos (el técnico siempre tendrá un lado personal), favorece y refuerza la confianza del adolescente en el profesional. El problema puede aparecer, si al mostrar mi autenticidad estuviera perjudicando el correcto desarrollo del menor.

Ejemplo: Podría ser el caso del profesional que siendo consumidor habitual de cannabis y explícito defensor de su legalización, estuviera interviniendo con un adolescente para quien el consumo de cannabis empieza a suponer un problema de desajuste personal. ¿Que ocurriría cuando gran parte de las conversaciones entre ambos se aproximasen a este tema?

El «intercambio» en la relación

Uno de los objetivos de la intervención socieducativa es conocer el mundo interior del menor (sus vivencias, sentimientos, valores y dificultades), para a partir de ellos plantear una intervención adecuada a sus necesidades. Normalmente el profesional no tiene reparo en preguntar al educando sobre su familia, sobre sus usos del ocio, hábitos, estados de ánimo, sentimientos, etc., en definitiva, lo que él llamaría «sus problemas». Y lo hace en el contexto de una relación educativa, pero también lo puede hacer únicamente para rellenar un informe o realizar una programación. En cambio no solemos estar preparados cuando un adolescente nos pregunta que cómo nos va a nosotros con nuestra pareja. El intercambio con el «usuario» (porque aquí sí que tocaría usar esta palabra) parece vetado en una relación que convertimos en unidireccional. Técnicamente parece que no existe dilema, ya que la distancia del profesional con la persona que necesita ayuda es evidente. Pero éticamente el tema es más complejo, ¿sólo nuestro rol profesional nos da la autoridad para exigir que el adolescente nos abra su mundo interior, sin ofrecer y arriesgar nosotros nada? El valor supremo de la persona (aunque

sea un medio niño lo que tenemos delante), debiera cuanto menos hacernos reconsiderar esta posición. No estamos hablando aquí de dedicarnos a intimar con todos nuestros educandos, o de ir aireando nuestra vida personal, pero sí de considerar la posibilidad del intercambio de vivencias, como un elemento facilitador de la relación educativa y promotor en ocasiones del cambio en el adolescente.

Evidentemente deberemos atender siempre al objetivo que perseguimos con el adolescente, para que nuestra práctica no deje de ser profesional, pero sí puedan utilizarse en ella elementos de nuestra vida personal.

Tampoco hay que ser ingenuos: el adolescente en ocasiones no recibirá nuestro intercambio con madurez, escucha o comprensión; todo lo contrario, es muy posible que busque el «hueco» para atacarnos o justificar sus propios comportamientos.

Ejemplo: Si al hablar de drogas un profesional comenta alguna mala experiencia que haya tenido con el alcohol o los «porros», es muy posible que se encuentre con alguna expresión parecida a esta: «Ah, lo ves como tú también te drogas, qué cabrón...», y se dedique a correr la voz entre todos su iguales «Eh, elXimo es un festero que te cagas, y nos dice a nosotros...

Por ello el profesional debe valorar varios elementos para considerar sus «intercambios»: el momento de la relación, la situación y características de la persona con la que se encuentra, y el contexto grupal. De todas formas va a asumir siempre un riesgo que cada profesional debe ponderar. Pero sin olvidar que también se asume un riesgo (el de no acceso al adolescente) cuando la relación es unidireccional y está centrada en una posición dominante o aséptica.

Ejemplo: Uno de los mayores cuestionamientos en mi práctica profesional lo realizó un adolescente de un grupo de tiempo libre de un Centro de Día, que un día me dijo algo así: Oye tío, ¿a ti qué te pasa? ¿No tienes problemas o qué?, siempre estamos aquí hablando de todo

lo que nos pasa a nosotros y a ti nunca te pasa na. ¡Eres peifecto o qué! Mis alertas enseguida se dispararon, el modelo de referencia que ofrecía estaba siendo incompleto, ya que se mostraba excesivamente distante de la vida del adolescente, sonaba a «perfecto», a «feliz». La reflexión fue clara: No es incompatible una referencia adulta con un modelo más real, que muestre dificultades y también capacidad para afrontarlas. (Diario de un educador social anónimo.)

Formularemos ahora dos preguntas, que han pasado por la mente de muchos profesionales en infinidad de ocasiones, no con la intención de responderlas, sino de aportar algunas reflexiones al respecto.

¿Sólo se puede transmitir lo que se vive?

Esta pregunta se ha planteado muchas veces desde entornos pedagógicos en referencia a la educación en valores. La solidaridad, la tolerancia, la transcendencia, ¿se pueden educar si no son valores asumidos por quien debe transmitirlos? Inicialmente parece complejo, porque los valores no son estrictamente habilidades, sino que están más próximos a las vivencias; por lo tanto, la técnica quedaría en un segundo plano. Aun así el debate (excepto en el tema de los valores religiosos), se ha visto facilitado porque se conocen pocos profesionales de lo social que sean xenófobos, intolerantes, neoliberales... y por lo tanto el conflicto (posiblemente ético) apenas ha surgido.

En cambio sí ha surgido con frecuencia en la cotidianeidad de la intervención socioeducativa. Y no al hablar de valores, sino de habilidades y de hábitos, en teoría aspectos de carácter técnico. ¿Se pueden enseñar si yo no los tengo adquiridos?

Ejemplo: ¿Puedo enseñar a buscar trabajo, si yo he tenido grandísimas dificultades para hacerlo? Si yo no tengo la costumbre de hacerme la cama, de ducharme todos los días, de fregar... ¿podré trabajarlo con un grupo de adolescentes en un centro de acogida? Si me da muchísima vergüenza, rozando el bloqueo, hablar de temas afectivos, ¿podré

desarrollar el programa de educación afectivo-sexual de mi Centro?

La experiencia nos dice que es posible, ya que se trata de enseñar habilidades, y como tales están claramente definidas su modo de aprendizaje y desarrollo. Reconocemos esta realidad, aunque aportamos que la intervención tendrá más efectividad siempre que exista una actitud en el profesional de predisposición al cambio personal, es decir, a realizar en cierta medida el mismo proceso que el adolescente. Si el aprendizaje y adquisición de hábitos y habilidades es mutuo, aunque a diferentes niveles, se producirá la «transmisión» del contenido. Este matiz de «transmitir» es básico con este tipo de adolescentes, que como ya hemos hablado anteriormente se rigen más por los aspectos vivenciales del aprendizaje que por los meramente instructivos.

El conocimiento de sí mismo por parte del profesional, sí que nos parece requisito imprescindible para poder desarrollar una intervención socioeducativa de calidad. El profesional no ha de ser una persona «sobrenatural», pero sí ha de ser perfectamente conocedora de cómo es, de sus límites y posibilidades.

Cuanto más próximas sean las experiencias personales del educador a la «vida de la calle», menos dificultades encontrará para aproximarse a la realidad que vive el adolescente, y para «manejarse» ante sus desafíos. Si no, tendrá que hacer un esfuerzo por conocer y situarse en ese mundo (ver formas de aproximación al mundo de los usuarios según Caries Sedó12).

Ejemplo: Conocer cómo funciona una noche de fiesta, o cómo se vende un gramo de cocaína, puede ser útil para enterarnos de lo que le pasa al adolescente, e incidir educativamente.

¿Puede la profesión limitarla vida personal o viceversa?

Trataremos esta pregunta con mucha prudencia, ya que se sitúa en los lindes de la libertad e intimidad personal de cada profesional. Pero hemos de hablar de ella porque una vez más el cotidiano del contacto con los adolescentes nos

hace planteárnosla. Vamos a citar algunos aspectos que podrían generar conflictos entre la vida personal y profesional de una persona que pasa ocho horas al día de convivencia intensa con adolescentes en situación de riesgo: tendencias afectivas, prácticas sexuales, consumos de drogas, pautas de ocio y consumo, resolución violenta de conflictos, obtención y gasto del dinero...

La separación de lo profesional y lo personal no es un tema fácil. Cuando se trata de una entrevista en un despacho, puede que no sea tan complicado, pero cuando estamos horas y horas con el adolescente ya no es tan fácil. Sencillamente porque pasarse tantas horas al día midiendo las palabras, evitando temas, mintiendo, dando evasivas, puede ser harto incómodo para el profesional. Y el tópico de la respuesta «cuando seas mayor comerás huevos», no vale con este tipo de adolescentes.

Ejemplo: Si estoy trabajando la prevención de embarazos no deseados con un grupo de adolescentes en plena «ebullición sexual», y a mí «me mola hacerlo sin condón», y con diferentes parejas... ¿cómo reaccionaré cada vez que ellas afirmen que los tíos no se quieren poner nunca el condón y ellas se tienen que aguantar...?

A la vez que determinados comportamientos nuestros, aunque seamos muy libres de realizarlos, pueden provocar un efecto perjudicial para los menores con los que estamos interviniendo. No podemos olvidar que por nuestra profesión nos convertimos en modelo de referencia, y en elementos clave en su proceso de aprendizaje y socialización. Y además de una población que suele presentar una situación de fragilidad o desprotección, debido a las carencias que acumulan.

Ejemplo: ¿Qué efecto podría tener, que un grupo de alto riesgo en el consumo de pastillas, con el que estoy desarrollando un programa de prevención, me viese una noche comprando «tripis» en el Barrio del Carmen, o «pillando hachís» en cualquier pub?

Sin entrar en valoraciones, sí podemos apreciar dos límites con los que podría encontrarse nuestra libertad individual.

-El límite de la legalidad

Más o menos cuestionable es el orden establecido, y como profesionales de la intervención socioeducativa debemos tenerlo en cuenta. No es tan raro que algunos de nuestros comportamientos infrinjan la legalidad, y sobre todo que algunos de ellos pudieran tener un efecto negativo si lo conociesen nuestros usuarios. Por ejemplo, incumplir la normativa en la conducción de vehículos, el consumo de drogas en lugares públicos, las agresiones físicas, comprar y vender objetos robados, pequeños hurtos en comercios etc.

-El límite de la ética profesional

Todo aquello que pudiera afectar negativamente a la población con la que estamos interviniendo, al menos debiera ser puesto en cuestión y considerado desde esta perspectiva. No podemos olvidar que asumimos un rol educativo, y que trabajamos con personas, en construcción, y con dificultades.

Ejemplo: El establecimiento de una relación sentimental por parte de un profesional con una joven con la que se esté interviniendo, aunque sea mayor de edad y supuestamente disfrute de autonomía personal.

4. CONFIGURACIÓN DE UNA PRÁCTICA PROFESIONAL

Defendemos aquí las posibilidades que ofrece una práctica profesional acompañada de este componente implicativo (autenticidad e intercambio). Destacando algunas de las ventajas que nosotros hemos experimentado con su utilización.

- Mejor acceso al mundo interior de adolescentes con dificultades de comunicación.
- Mayor valoración de la intervención profesional, y por lo tanto, aumento de la receptividad hacia la misma.
- Aumento de la estimulación de la capacidad de cambio del propio adolescente.

No somos ajenos a los desajustes que una errónea interpretación de esta concepción puede generar, por ello describimos a continuación algunos elementos de control de esta implicación (para evitar que derive en acciones no profesionales o no favorecedoras del desarrollo del menor).

La relación educativa entendida como proceso

Es muy importante la elección del momento adecuado. Entendiendo la relación interpersonal como un proceso, en el que se tiene que dar un conocimiento previo y establecerse las bases que la van a regir. Nunca sería prudente en un primer encuentro con un adolescente, hablar de cuestiones de la vida privada del profesional. Es más, en un primer momento aconsejaríamos la ambigüedad como estrategia de relación con el menor. Ante una pregunta desafiante del adolescente: ¿tienes novia, eres virgen, tienes hijos?, qué mejor que otra pregunta desconcertante del profesional: ¿me quieres vender algo?, ¿conoces a muchas tías? Cuando la relación avance y tanto el profesional como el adolescente hayan «marcado su territorio», se conozcan y se hayan «ganado un respeto» (es decir, tengan claras sus identidades), pueden empezar a jugar su papel los elementos antes mencionados.

El supremo interés del menor y la programación educativa

Son puntos de referencia constantes. El supremo interés del menor que debe orientar cualquier acción educativa, y servir de norte en las encrucijadas en las que nos podamos encontrar. Y la programación educativa como herramienta metodológica de intervención concreta que pueda guiar la intensa vida cotidiana a la que nos vamos a enfrentar. Si lo que pretendo trabajar con el menor no lo tengo claramente definido, es mucho más fácil que se dupliquen los equívocos en la intervención. No deben existir dudas sobre mis objetivos, sólo así podré tener criterio para discernir los medios a utilizar.

Ejemplo: Ante la duda de si los profesionales deben fumar delante de los adolescentes de un Centro, deberemos acudir a observar qué

objetivos nos hemos planteado con ellos, y si este acto puede favorecer o entorpecer su desarrollo (siempre que la normativa del Centro no especificase nada sobre este aspecto). Como en este caso nuestros objetivos principales se refieren a la reducción de daños en el consumo de drogas, y a la modificación de graves conductas antisociales, el hecho de que los profesionales fumen o no, carece de mayor relevancia (ya que el tema del consumo de tabaco de los adolescentes no sería un objetivo a trabajar). Sería distinto el caso en el que con un grupo de pre-adolescentes en un programa de Tiempo libre, estuviésemos trabajando específicamente hábitos de salud. Que los profesionales fumasen delante de ellos sí que podría afectar a los objetivos planteados.

Conocimiento personal y coherencia

Dos aspectos facilitadores para clarificar la intervención adecuada en cada momento. A nivel educativo, no es imprescindible tener capacidad para resolver cualquier situación que se nos presente, pero sí lo es conocerse a sí mismo para reconocer nuestras posibilidades y límites a la hora de intervenir. Y tener coherencia para actuar en consecuencia.

Ejemplo: Es más válida la intervención de un profesional que ante una pelea de dos adolescentes, reclama la intervención de otro profesional sabiendo que él enseguida reacciona con violencia ante estas situaciones, que la del que sin ser consciente de esta situación, asume la responsabilidad de intervenir, y acaba involucrado en la pelea.

Trabajo en equipo y comunicación

La pluralidad de referentes educativos constituye uno de los mejores elementos de control para mantener una buena práctica profesional, además de ser de por sí enriquecedora en cualquier proceso socioeducativo. Al profesional a veces le resulta muy difícil ser consciente de algunas de sus propias actitudes, o encuentra limitaciones en sus características personales (vida personal) para intervenir en algunos temas, es entonces cuando el

trabajo en equipo es imprescindible para realizar una intervención exitosa. El profesional nunca debe ser una «súper-persona», pero si trabaja en equipo ni se le permitirá, ni necesitará serlo.

La comunicación en el seno del equipo posibilitará dejar a un lado posturas personales y consensuar aquella intervención más adecuada a la situación del menor

Ejemplo: En un equipo educativo se debate sobre qué medida establecer ante la posibilidad de que algunos adolescentes consuman «cannabis» durante las actividades de un Centro de Día. El posicionamiento personal de cada educador respecto al uso del «cannabis» influye en las diferentes estrategias de abordaje de la problemática que se plantean. Por lo tanto, el contraste entre las mismas ayuda a clarificar la intervención y además produce un efecto enriquecedor.

5. OTROS MODOS DE RELACIÓN

Existen otros modelos de relación, que aunque desechados a un nivel teórico, están muy presentes en la práctica profesional. Mencionaremos brevemente algunos de ellos para clarificar aquellas actitudes que nos alejarían de una adecuada intervención.

La relación del amigo-colega

Muy frecuente, ya que inicialmente es la mejor aceptada por el adolescente, valorándola en un primer momento frente a otros modelos educativos. Muchas veces el profesional se siente a gusto en este rol, se ofrece como confidente al adolescente, y se sitúa en un plano de igualdad. Este tipo de relación tiene dos grandes limitaciones: la merma del rol profesional a la hora de la imposición de límites o de exigencia de compromisos. Y el «engaño afectivo» que provocamos en el menor cuando en cualquier momento, por motivos profesionales o personales, salimos de su vida.

El talante paternalista-asistencial

En este caso el rol profesional de ayudante está muy claramente definido. Pero escorado hacia una posición de protección, que pretende paliar carencias sin profundizar en las causas de las mismas, sobrevalorando con frecuencia los elementos afectivos. Muchas veces se trata de una forma de evitar el conflicto que supone ser asertivos. Principalmente genera dependencias difíciles de remediar.

La actitud del consejero-influyente

Muy vinculada al talante anterior, pero con la diferencia del componente asertivo. En este caso el profesional sí que muestra asertividad, pero en la línea que él considera oportuna, obviando la capacidad de autonomía e iniciativa del adolescente. El abuso del discurso oral, y en ocasiones los comportamientos autoritarios, caracterizan esta actitud. En muchas ocasiones provoca con posterioridad reacciones negativas frente a la intervención socioeducativa. También genera desorientación en el adolescente frente a situaciones de crisis.

El estilo técnico-normativo

Por decirlo de alguna forma, cumple todos los requisitos que debiera tener una adecuada relación socioeducativa, pero no da cabida a la implicación afectiva. Le suele caracterizar la falta de flexibilidad (tan necesaria en la intervención con adolescentes). Encuentra muchas dificultades para acceder al mundo interior de los menores, y las propuestas que realizan encuentran escasa receptividad.

CASO 7

Vero

Verónica de Miguel Serrano reside en un barrio de clase media ubicado en una población situada en el extrarradio de Valencia. Vero es la pequeña de tres hermanas. Los padres, Paco de Miguel Jarque - Valencia, 1949 - y

Adriana Serrano Vidal - Castellón, 1954-, se casaron hace 23 años. La familia De Miguel Serrano es muy conocida en la zona de residencia familiar. Vero tiene casi 16 años; según su madre «está en la edad del pavo y lleva una temporada... fatal. Siempre le ha gustado ir al instituto. El año pasado ya no acabó muy bien y desde el principio de este curso va de mal en peor. Su padre dice que este verano le ha sentado mal. Ha tenido malas compañías, aunque qué sabrá él si casi no ha estado en el pueblo, porque como todos los veranos se los pasa trabajando... La chiquilla estaba muy unida a sus hermanas y de repente en dos años, han salido las dos de casa. Estoy bastante preocupada y yo enseguida me pongo nerviosa y a veces, aunque se que está mal, hago ingestas de pastillas porque me bloqueo y no encuentro apoyo por ningún sitio. Paco está todo el día trabajando y cuando viene a casa o está cansado o se va enseguida a la planta baja que tenemos donde están las herramientas de las faenillas extras que hace; luego me dice que me vaya con él al bar un rato o al Casal, pero ya no me apetece y siempre me quedo sola».

Son numerosas las ocasiones en las que Adriana ha acudido a los Servicios Sociales denunciando los problemas con su hija. La última denuncia fue la desaparición de su hija. A través de Eva - hija mayor-, localizaron a Vero en casa de una amiga de Castellón que recientemente se había independizado. Ha estado allí todos estos días y expresa sentirse muy mal psicológicamente. Está desmotivada, no le interesa seguir estudiando y tiene muchos problemas en casa. Adriana expresa que no sabe de qué hablar con su hija, desconoce qué quiere o le interesa, expresa que siempre están discutiendo y que a penas se puede hablar con ella porque siempre está a la defensiva. Eva pudo convencer anoche a Vero para que volviera a casa. Su padre ha estado hablando por teléfono con ella y le ha dicho que cuando regrese del viaje, intentará arreglar las cosas. Adriana la ha castigado a no salir de casa hasta que no vuelva su padre como medida preventiva, pero el caso es que está muy mal; Adriana indica que Vero no para de llorar y de echarle la culpa de todo. Le dice que su padre y ella tienen la culpa de que se encuentre así. Al llegar a casa, encuentra que Vero había hecho la maleta y nuevamente se había fugado de casa. Esta situación se hacía insostenible. Cuando Eva regresa al domicilio se encuentra a su madre tendida en el suelo; una vez más,

Adriana ha ingerido una caja de fármacos como intento de suicidio. Rápidamente toman un taxi y acuden al hospital para que sea atendida en urgencias. Al regreso del centro sanitario, deciden interponer nuevamente una denuncia de fuga de Vero. A los dos días, Vero aparece nuevamente por casa. Se ducha y tras permanecer apenas dos horas de convivencia, surge el conflicto, por lo que decide nuevamente marcharse y acudir a casa de su amiga, con la que empieza a compartir también drogas, chicos, fiesta, desfase y descontrol.

Ante esta desconocida situación, los padres aconsejados por la psicopedagoga del instituto, solicitan a Servicios Sociales el internamiento de Vero por protección en un Centro de Acogida. La situación comenzaba a ser insostenible, y potencialmente peligrosa para la menor. Nuevamente sus hermanas, Eva y Estela, median con Vero para que regrese. Vero se niega a volver a casa, ya que - según ella-, allí lo único que encuentra son gritos, desánimo, desamor, aislamiento, lloros, sermones, soledad, incomunicación...

Finalmente Vero ingresa en un Centro de Acogida. Durante los primeros días, la menor permanece a la expectativa, no plantea problema alguno. Sin embargo, el trato con sus padres seguía siendo caótico: en las visitas realizadas al Centro, el tono de voz era elevado y el respeto mutuo inexistente. Hallábamos graves lagunas en la comunicación. Tras varias semanas de intentos de relación, una tarde sentados en el jardín del Centro de Acogida nos contó: «Mi casa no es normal. No, no es normal como lo que la gente piensa. Nos han amargado la vida a mí y a mis hermanas desde que nacimos. Nos han utilizado para conseguir cosas entre uno y otro. Podéis preguntar a mis hermanas, que ellas también lo han sufrido. Mi hermana Eva se casó con 20 años porque no aguantaba más en casa y decidió irse con su novio. Antes, estuvo casi un año en Inglaterra porque la relación con mi madre, por culpa de mi padre, es imposible. Es muy difícil convivir; cuando llego a mi casa, mi madre no hace más que reprocharme todo lo que hago, y echarme en cara cosas sobre mi padre. Algunos sábados me voy con ella a comprar para que se calle y me deje en paz una semana. Pa ra tener contenta a mi madre, únicamente hay que darle la razón en todo y decirle a todo que

sí, pero... Yo no tengo la culpa de que mis padres no se entiendan. Mi padre, es un hombre muy trabajador; pero siempre está de viaje y mi madre se lo echa en cara. Es verdad que él también me come la cabeza con cosas de mi madre. Me dice que está loca, que es imposible vivir con ella, que se inventa las cosas para hacerme daño a mí y a él. No se si me entiendes, es una situación muy difícil. Yo no puedo estar en mi casa, así que donde mejor estoy es con mis colegas; ellos me entienden, me pongo hasta el culo y me olvido de todo. Ya estoy harta. Además, desde que mis padres se enteraron que a mi hermana Estela le gustan las chicas, todavía estamos peor... y lo que más me fastidia es la imagen que quieren dar siempre. Siempre están pensando en el qué dirán... ¡Y a mí qué me importa lo que diga la gente, si mi casa es una mierda!!!! Dice mi madre que Estela está estudiando en Alicante porque estudia una carrera; pues eso es mentira... Mi hermana está en Alicante viviendo con su novia, lo que pasa es que mis padres no quieren saber nada de ella porque es lesbiana; y encima siempre están diciendo en la Falla o a sus amigas que mi hermana no viene porque trabaja los fines de semana... Eso es mentira, mi hermana Estela va con su novia casi todos los fines de semana a casa de mi hermana Eva y mi hermana Eva no se lo dice a mis padres, porque si no, no le hablan... Yo sé muchas cosas que siempre me tengo que tragar y por lo menos, antes era más pequeña y no me enteraba de las cosas, pero ahora desde que vivo sola con mis padres, la casa se me cae encima. A veces, pienso que mis padres deben quererme un poco, porque soy su hija y sí que tengo algunos buenos recuerdos de cuando era pequeña. Pero últimamente todo es mierda y mierda... Además de eso, no habéis estado en mi casa. Cada uno hace lo que le da la gana. Nunca comemos ni cenamos juntos, mis padres hace más de tres años que no duermen en la misma cama, mi padre nunca está en casa y se la «suda» lo que nos pase a mi madre y a mí; a veces cuando mejor estamos, llega mi madre y se come una caja de pastillas y hay que ir al hospital. Me obliga a que la ayude a limpiar cuando está todo desordenado, pero cuando le da por limpiar lo tira todo y le da igual que sea nuevo o viejo, yo creo que lo hace por joder.. ¿Entendéis ahora por qué digo que mi casa es una mierda?».

Así que preguntamos a Vero si ella había intentado hablar con sus padres

sobre cómo se sentía. Ella ante esto, respondió: «Con mis padres es inútil hablar de estas cosas, porque siempre sales perdiendo. Mi padre pasa de todo y mi madre siempre va buscando la manera de fastidiarte. A veces he llegado a pensarme también en comerme una caja de pastillas y quitarme del medio para evitar este sufrimiento. Ojalá no hubiera nacido nunca». Teníamos que elaborar un proceso rápido. Sorprendentemente, la menor era consciente de lo que ocurría; se encontraba en una situación crítica y de mucho riesgo y para seguir avanzando tenía que empezar a confiar en el equipo educativo del Centro. Nuestra intención era acercarnos a Vero paso a paso, de manera firme pero flexibilizando las formas (sus vivencias eran muy negativas). Decidimos que Vero tenía que acabar el curso, no podía estar perdiendo el tiempo, ni tenía otra alternativa a la altura de curso que estábamos. La gran ilusión de la menor era poder hacer un curso de peluquería para trabajar, y ciertamente «mano» tenía y mucha. Nosotros reforzábamos en todo momento esta predisposición para el aprendizaje. Hablando y hablando se nos pasaban los primeros días. Vero no quería asistir al instituto y éramos conscientes de su dificultad, pero tampoco podíamos permitir que se saliese con la suya. A Vero le gustaba hacer aeróbic; a través de una educadora que empatizaba bien con ella acordamos que iría a aeróbic, si a cambio acudía al instituto. No le íbamos a exigir nota alguna; únicamente que acabara el curso, y posiblemente el próximo año la matricularíamos en peluquería. Progresivamente debíamos ir implicando a los padres en la relación, para ir apoyando a su hija en las actividades diarias.

Tras casi cinco meses de duras luchas y conatos de fuga con Vero, restringiendo las salidas de fin de semana con los padres y únicamente autorizando visitas a la menor en el Centro, decidimos autorizar a Vero para que saliese a casa los sábados a comer, regresando por la tarde a cenar al Centro. Los domingos acudía a casa de Eva a comer o a pasar el día por ahí. La relación con el grupo de iguales era supervisada por Eva y comentada con nosotros durante la sesión de tutoría semanal. Nos encontrábamos ante una muchacha inquieta, pero que quería conseguir algo bueno para sí. Lo que al inicio parecía imposible, paulatinamente se iba fraguando. La relación mejoraba, Vero conseguía relacionarse con adolescentes de la población, y

eso que resultaba difícil, se trataba de un entorno que conocía y por el que había sido etiquetada. Nosotros como educadores, no podíamos ralentizar este proceso, había que dotarla de responsabilidades y empujarla a permitirse el lujo de equivocarse, porque nosotros íbamos a actuar de colchón. Por otro lado, los problemas de comunicación y relación en casa seguían latentes.

Los educadores del Centro en reunión con los padres, preguntamos las pretensiones a alcanzar con su hija y si estaban dispuestos a luchar por su bienestar. La respuesta fue contundente y afirmativa. Todo el mundo estaba a favor del retorno a casa, pero teníamos que hacer las cosas correctamente. No podíamos luchar contra el estado emocional de Adriana, esas idas y venidas de gritos, altanería, insolencia y ocasional crisis, rompían con todo lo acontecido. Todo esto provocaba la sumisión de Paco, y el carácter periférico se adueñaba nuevamente en la relación con Vero. Una cosa estaba clara, la situación había mejorado enormemente. Los mayores refuerzos obtenidos por Vero los proporcionaba su padre y su hermana Eva; con ellos teníamos que trabajar, y con la mirada puesta en posibles desavenencias que temporalmente podían truncar el proceso de recuperación. A los dos meses de iniciar el proceso de acercamiento familiar se empezaron a realizar las primeras salidas de fin de semana a casa. Prácticamente todos los movimientos de Vero y la estructura diaria, aparecían diseñados sobre el papel. Todo iba funcionando bastante bien, supervisado por el equipo educativo y la implicación de los Servicios Sociales Municipales. Inicialmente y a pesar de que todo estaba muy bien estructurado, los problemas de relación aparecían e iban siendo subsanados inicialmente con la ayuda de los educadores (presentándose en el domicilio) y poco a poco resolviéndose a través de las indicaciones realizadas: escuchar, intentar serenarse, no alzar el tono de voz, en caso de discusión airearse y posteriormente retomar la conversación para alcanzar el consenso. Gradualmente la relación iba mejorando y demandando más tiempo de permanencia en casa.

Vero se encontraba medianamente integrada en el instituto, poco motivada pero el hecho de iniciar una relación sentimental con Luis - otro adolescente del instituto-, provocaba que su día a día fuese diferente. Dar a Vero esa

«punta» de libertad que necesitaba, por la vía de la relación sentimental, era importante tanto para su proceso como para la intervención. Nuestra labor consistía en motivar a la menor en su rutina diaria, ofrecerle estímulos y elementos novedosos que no la anquilosaran en lo vivido en otros tiempos. Nuestra obsesión era que Vero hablase de sus cosas, preocupaciones, proyectos, actividades de su vida diaria, la rutina... Decidimos dar varios días de permiso a Vero durante la Semana Santa e instamos a la familia para que acudieran juntos a informarse en diferentes academias de peluquería para el curso siguiente. Al regreso de la Pascua, los resultados habían sido positivos. Los padres nos indicaban que habían tenido cierto recelo en que Vero se juntase nuevamente con el grupo de iguales que le había acarreado tantos problemas en el pueblo, pero el resultado fue bueno y es que Vero iba percibiendo cuál era su camino, iba descubriendo que la libertad se conseguía a través de la responsabilidad, de la comunicación, de la expresión de sentimientos cuando las cosas no salen o no sabemos canalizar, de la confianza en una misma y en el apoyo de los demás, en la preocupación por el que te quiere, en el abandono de compañías que no son ajustadas. Nuestras indicaciones estaban relacionadas con la constancia en sus logros y el acompañamiento en la relación educativa.

En sesión tutorial decidimos proponer a la familia, dada la mejoría existente, que Vero pasara 15 días del mes de julio en casa de los padres. En el caso de que los resultados fuesen los deseados, nuestra intención era que permaneciese todo el mes de agosto con sus padres. Si tras el verano la situación era la misma, el objetivo de la intervención cesaría en Navidad. Debíamos ir dando independencia y movilidad a la familia para que no se produjese un elemento de subordinación institucional que provocara el estancamiento en la intervención. Vero estaba viendo el final del túnel y los padres habían encontrado a su hija, tras mucho sufrimiento y escasa coordinación educativo-afectiva. La relación entre ambos había mejorado y ayudaba a que las distancias entre padres-hija se aproximaran. A pesar de ello, la menor, era consciente de la problemática de sus padres y conocía cuáles eran los cauces para que esto no le afectase. Largas horas de conversaciones con educadores en este sentido, habían producido un efecto

importante en Vero: no dejarse influenciar por la relación sentimental de sus padres, dado que podía afectarle directamente a ella. El temperamento de Vero se trabajó muchísimo, ya que su fortísimo carácter debía ser suavizado a base de cariño y refuerzo de cosas bien hechas (y esto jamás se había hecho). Tam bién la voluntad y el empeño en conseguir las cosas, creer en sus posibilidades, quererse más y sentirse importante. Hoy, Vero es una joven de 22 años que vive independiente. Adriana y Paco se separaron posteriormente, aunque Vero ya había aprendido a torear sus discusiones. Durante algunos años seguimos siendo sus fieles consejeros, aunque paulatinamente la relación se fue diluyendo. Su peor enemigo es ella misma. Su mejor aliado, la voluntad y las ganas de vivir que a partir de trabajo y tesón fuimos construyendo juntos.

10

EL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN

1. CLAVES PARA SU DESARROLLO

Hemos analizado nuestra perspectiva sobre el surgimiento y consolidación de las conductas de riesgo (capítulo 2); ahora vamos a analizar con más profundidad el proceso genérico por el que va pasando el adolescente, y las claves para la intervención en cada momento.

En este proceso, vamos a utilizar dos conceptos para nosotros básicos, que estarán presentes durante toda la intervención. Prevención y promoción forman un binomio inseparable que guiará cada una de las actuaciones que nos planteemos.

a) Prevención

No la entendemos como específica del momento inicial de la intervención, o incluso previa a la misma, sino como un proceso continuo, que se va adaptando al momento por el que evoluciona el adolescente. Consideramos que siempre hay aspectos que prevenir, ya que cualquier situación puede mejorar o podría llegar a ser peor. Las diferenciaciones entre prevención primaria, secundaria o terciaria, específica o general, no las asociamos a diferentes profesionales y recursos, según los ámbitos de actuación.

La prevención se puede personalizar, y cada individuo o grupo requerirá unas actuaciones de carácter preventivo, que evolucionarán conforme se desarrolle su proceso. Prevenir es anticiparse, e incidir en las causas que provocan la situación-problema, por lo que nunca perderemos de vista el origen del comportamiento que presenta el adolescente, y no nos dejaremos deslumbrar únicamente por los efectos.

Ejemplo: Con un grupo de adolescentes de un IES podríamos empezar

haciendo una campaña preventiva sobre tabaquismo, y a los meses estar hablando de reducción de riesgos en el consumo de éxtasis con el mismo grupo.

b) Promoción

Preferimos utilizar este concepto que el de reinserción. Concepto de por sí polémico, ya que habría que valorar en cada caso si ha existido inserción real en algún momento, y por otro lado acotar con precisión qué entendemos por inserción, en qué tipo de relaciones, en qué condiciones del mercado laboral, a qué nivel de consumo...

La promoción en cambio es un concepto más abierto, cualquier persona, en cualquier momento tiene posibilidades de mejorar la situación en la que vive. No es un concepto únicamente aplicable al campo de la marginación o la exclusión social, sino a cualquier persona que necesite mejorar su calidad de vida. Entendiendo la promoción como aquella intervención que se centra en las personas, en abrirles posibilidades, en potenciarlos como individuos, en reforzar su dignidad más allá de cualquier política de integración o de igualdad de oportunidades. No sólo acotada a las personas con grandes dificultades o que generan alarma social, sino abierta a cualquier sujeto en una situación de vulnerabilidad social.

Esta lógica conlleva la consideración de la cultura, el ocio, las relaciones sociales y el mundo afectivo, como ejes centrales de los procesos de recuperación de las personas excluidas y de promoción de las mismas. Entendiendo que únicamente el empleo o las prestaciones sociales carecen de potencial transformador.

Sus objetivos son tan ambiciosos o más que los de la reinserción, pero no se hacen tan dependientes de las condiciones sociales y estructurales existentes. La promoción se trabaja desde lo personal, y no es la parte final de un proceso, la última fase, si no que de nuevo se trata de un proceso continuo, en el que desde el primer momento existen oportunidades de promoción para la persona.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN

El tipo de intervención puede ser diferente según las características del menor que tengamos delante. Recordemos algunas consecuencias que se derivan de la diferenciación que realizábamos al hablar de los perfiles (capítulo 3).

«ATRAPADOS POR SU PASADO»

Elementos posibilitadores	Elementos que limitan	Orientaciones
<ul style="list-style-type: none">– Importancia del componente afectivo.– Motivación frente a las actividades ofertadas.– Facilidad de acceso al medio familiar. Aceptación de la figura profesional.	<ul style="list-style-type: none">– Desajustes emocionales.– «Cultura del aprovechamiento».– Ausencia de hábitos y habilidades básicas.	<ul style="list-style-type: none">– Retomar conflictos desde la vertiente afectiva.– Establecer un «coste mínimo»¹ en la realización de actividades.– Adaptación de los recursos reglados, o «salto» de los mismos. Valoración de las experiencias más que de los éxitos.

1 Siempre con carácter educativo. Bien suponiendo un coste económico o tratándose de una aportación personal; por ejemplo, ayudando a preparar la actividad.

«PARALIZADOS POR EL BIENESTAR»

Elementos posibilitadores	Elementos que limitan	Orientaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales básicas ya adquiridas, que facilitan los procesos de inserción. - Mínima estructura familiar que permite incidir en pautas educativas. - Redes sociales de relación amplias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para reconocer la figura profesional y establecer una relación educativa. - Falta de motivación, apatía y rechazo inicial de las ofertas de actividad. - Absolutización del grupo de iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia inicial de la normatividad. Resolución de los conflictos desde la misma. - Creatividad en el diseño de las propuestas y actividades a realizar. - Intervención grupal paralela a la intervención individual. Acercamiento del profesional al grupo de iguales del adolescente.

Pero ahora nos vamos a centrar en el carácter procesual de la intervención. Aunque sabemos que nunca podemos hablar de procesos lineales, sí que se podrían apreciar algunos momentos que se repiten en muchos casos de este tipo de adolescentes. La intervención no es siempre igual, evoluciona adaptándose al proceso seguido por el menor. En cada momento la forma de intervenir del profesional será distinta. La relación educativa también tendrá mayor cabida o diferente contenido según esta evolución. Describiremos ahora un proceso tipo (evidentemente no puede ser representativo de la totalidad de estos adolescentes, y se encuentra escorado hacia situaciones muy vinculadas con la delincuencia y las drogas). Distinguimos en este proceso cuatro momentos claramente diferenciados: los primeros episodios, la fase oculta, la cresta de la ola y la reconstrucción.

2.1. Primeros episodios

Son los primeros escarzos del adolescente con lo ilegal y/o con lo que genera conflicto: los primeros delitos, la incidencia permanente en el aula o el absentismo escolar, el inicio en los abusos del consumo de drogas y la alteración de la vida familiar. Se trata únicamente de experiencias; el adolescente aún no ha consolidado estas conductas, a no ser que hayan surgido prematuramente, y suelen poner de manifiesto una situación de vulnerabilidad social.

La aparición de estos comportamientos alerta de la necesidad de intervención, y a su vez nos puede brindar la primera oportunidad de hacerlo, ya que hasta ese momento aunque hubiésemos detectado la necesidad, el adolescente o su familia podían no percibir ningún motivo aparente para acercarnos a ellos.

Este momento constituye uno de los espacios básicos y privilegiados de la intervención socioeducativa. El adolescente ha entrado en un territorio que desconocía, que no controla; aunque «vaya de duro» estará algo asustado y desorientado, y sólo el abrigo de su grupo de iguales le podrá despojar de experimentar esta inseguridad. Por mucho que haya oído contarle a sus «colegas», no se puede imaginar lo que es pasar la noche en un calabozo, ni tampoco el vértigo que se siente a las horas de haberse fugado de casa. Justo ese es el aspecto que hay que aprovechar: la desorientación e inseguridad del adolescente, y también de su familia, en este momento. El adolescente ahora sí se puede sentir necesitado del profesional, no sabe cómo funciona lo del abogado, ¿si le mandarían a un Centro?, ¿qué pasará con el juicio?, ¿las consecuencias de que le encuentre la policía?, ¿cómo reaccionarán sus padres?, ¿qué ocurre si no vuelve al instituto?... y en todas estas cuestiones el profesional es un experto, conoce gente de ese mundo y puede ofrecerle la tranquilidad que necesita. El adolescente seguramente estará receptivo a la relación con el profesional y a sus propuestas, y esta receptividad rápidamente hay que trabajarla y «mimarla», porque si no durará muy poco tiempo. Si la inseguridad que vive el adolescente consigue transformarla el

profesional, en vez de que lo haga su grupo de iguales, habremos dado un paso fundamental en el costoso camino de evitar la consolidación de conductas de riesgo.

Ejemplo: El trabajador social de un Centro de Día se entera de que uno de los menores del taller de mecánica con el que más dificultades tenían, y que se mostraba más reacio a la relación con el profesional, se ha visto involucrado en el robo de un ciclomotor y le han detenido. El trabajador social acude a la comisaría de la zona, y media entre la familia del menor y el abogado de oficio con el que no se estaban entendiendo. A las horas es puesto en libertad cautelarmente. El profesional explica a la familia y al adolescente lo que esto significa, les indica que tendrán que acudir al juzgado a ser entrevistados por el equipo técnico, y después se realizará un posible juicio. El adolescente le pregunta si les acompañará, el profesional les comenta que si quieren sí, y que además conoce a la psicóloga del juzgado y le puede comentar que como el chaval está participando en un taller de mecánica, lo tengan en cuenta a la hora del juicio. El trabajador social le propone al chaval que queden mañana un rato, y así llama y miran a ver cómo podrían hacerlo. El adolescente contesta afirmativamente, y la familia agradece al profesional que haya acudido a la comisaría, le comentan que cuando quiera se pase por su casa. Les contesta que la semana próxima pasará para comentarles lo que haya hablado con el juzgado, y les recuerda que es muy importante que hasta el día del juicio, el chaval no falte al taller de mecánica.

La breve actuación del profesional acudiendo a la comisaría, le ha abierto la puerta de la relación con el adolescente, le ha dado acceso a incidir en la dinámica familiar, y ha reforzado la participación del menor en la actividad de formación.

Algunos de los elementos claves para la intervención en este momento serían:

Importancia de la relación educativa

Suele ser el momento de inicio, o de afianzamiento de la relación educativa. El profesional debe aprovechar este momento para empatizar con el adolescente, para ganarse su confianza, mostrándole interés y comprensión con su situación. El componente afectivo ocupará un lugar importante, es el momento de transmitir seguridad y mostrar al chaval cuál es el interés real de nuestro acercamiento.

Momento del acompañamiento social

Es ahora cuando el adolescente estará receptivo a que le ayudemos, accederá a que le acompañemos en los sencillos trámites que conlleva su situación, pero que su falta de habilidades y su desconocimiento convierten en muy costosos. Nos referimos a cuestiones como acudir al juzgado de menores a declarar, acercarnos a la oficina de empleo para sacarse la tarjeta de demanda, tramitar el DNI, arreglar la cartilla sanitaria...

Acompañar al adolescente en estas «idas y venidas» resulta de vital importancia para que podamos orientarle y hacer más eficaces sus acciones, pero a su vez ofrecen al profesional un espacio extraordinario para conocerle. Mientras vamos en el metro, en el autobús o el coche, podremos de una forma natural y distendida obtener información sobre su familia, sobre su entorno relacional, sobre su historia personal... sin tener que recurrir a entrevistas formales o a pasar cuestionarios y tests. La entrevista del profesional se trasladará con frecuencia a estos espacios del acompañamiento.

Atención en recursos de proximidad

[Evidentemente cualquier referencia sobre intervención socioeducativa aconseja los principios de normalización e integración en el entorno, como prioritarios en la actuación con menores².](#) Pero también sabemos que cuando determinadas situaciones se deterioran en exceso, es necesaria la intervención desde recursos externos. No cabe entonces la asistencia al Centro de Día de su barrio, la realización de un programa de garantía social en el IES, la participación en las actividades del Centro Juvenil del municipio, o la atención en el Centro de Salud de su zona. En cambio, durante estos primeros

episodios si es posible, la mediación del profesional entre el adolescente y los recursos de proximidad, puede permitir que éstos cobren con fuerza el carácter preventivo e integrador que les debe caracterizar. El adolescente sabe que tiene que hacer algo; la incertidumbre del momento tiene que trabajarla el profesional para acercarle a estos recursos.

Incidencia en la dinámica familiar

Nos encontramos en muchas ocasiones ante la primera reacción significativa de la familia frente al adolescente. Hasta el momento la falta de normatividad, la inexistencia o la aplicación de pautas educativas equívocas y la escasa comunicación, habían caracterizado sus relaciones, pero de pronto parece que toman conciencia de esta situación, y surge en ellos un deseo de cambio. Por lo tanto, la irrupción del profesional en la vida familiar será en muchos casos aceptada con agrado, aunque también muchas veces con la errónea expectativa de que vaya a resolver todos los problemas. En esta primera fase, aún no se suele haber perdido el control sobre el adolescente; se pueden, por lo tanto, producir pequeños cambios en la dinámica familiar que no serán rechazados frontalmente por ambas partes. El profesional tendrá que detectar las figuras de autoridad del entorno familiar (porque el referente podría ser un tío o una tía del menor), potenciar su papel y dotarles de nuevas herramientas para la aplicación de pautas educativas en la vida cotidiana (horarios, normas, refuerzos positivos...).

Si la familia percibe interés y conocimiento del tema en el profesional, se mostrará receptiva a sus indicaciones. Es muy importante que en este primer momento, el apoyo prime sobre el control o la exigencia, mostrando comprensión con la dificultad para acometer los cambios que se demandan. Las visitas al domicilio familiar, y sobre todo los encuentros casuales en su entorno (como coincidir en la tienda, cruzarse en el parque o encontrarse a la salida del colegio), se convierten en los espacios principales para la intervención. Aún no existe una consolidación del problema, y por lo tanto la proximidad normalizará la intervención y potenciará la posible reacción de la familia. Ésta se siente más relajada si no tiene que acudir a demandar ayuda a instituciones o espacios relacionados con situaciones de necesidad. Acudir al

Centro de Servicios Sociales a revisar en una entrevista con el profesional a qué horas ha estado llegando el menor durante la semana, resulta más difícil de asumir, que una conversación informal en su casa en la que se le pregunta cómo le va a su hijo.

2.2. Fase oculta

Seguramente la fase más compleja para intervenir, y también la más desconocida para los profesionales. El adolescente empieza a deslizarse sutilmente al «lado oscuro», descubre la noche, la «trastienda» de la calle, y sobre todo la convivencia cotidiana con las drogas. Su mundo afectivo empieza a cambiar radicalmente, la familia se va diluyendo, profesores y educadores pasan a formar parte del recuerdo, y sólo «los colegas», y si acaso algún «novio o novia», van ocupando su palpitante corazón.

Lo típico de este momento es que la familia opine que el adolescente «está muy raro, no sabemos qué le pasa», y los profesionales expresen «le hemos perdido la pista, como ya no se deja ver». Y curiosamente la conjugación de estas dos percepciones provoca la aparición de cierto vacío de atención, que da alas al adolescente. La familia tras la reacción inicial en los primeros episodios se relaja, y justificándose en la apatía del menor, delega su atención hacia otros problemas de la dinámica familiar. Los profesionales, si no están muy atentos al aumento del ritmo de las ausencias del adolescente en los recursos de proximidad, perderán rápidamente el contacto, y justificarán esta situación culpabilizando al menor de su falta de voluntad e interés.

En este justo momento las alarmas se deben disparar, el adolescente comienza a consolidar conductas, y lo que es más preocupante, su único filtro de aceptación de las mismas lo constituye su grupo de iguales, han desaparecido otros referentes. El adolescente parece que conozca la situación, llama la atención que sus comportamientos no despiertan aún alarma social: pequeños hurtos, desaparece alguna noche, deja de ir al instituto definitivamente... En muchas ocasiones sale del barrio, o cambia de zona, también de grupo de iguales, sus horarios se hacen más impredecibles.

Si el profesional consigue encontrarlo, detecta una disminución enorme de su capacidad de comunicación, percibe poco espacio para la relación educativa. Poco a poco, esta falta de comunicación, se puede ir transformando en hostilidad frente a este tipo de referentes. La intervención en la calle se hace muy compleja, el profesional ya no será bien recibido por el grupo, con el adolescente habrá poco de qué hablar, posiblemente el profesional se sienta mal, notará que su presencia incomoda, y esta sensación a veces es difícil de encajar. Además como el consumo de drogas es cada vez más cotidiano, se encontrará con frecuencia al adolescente «fumao» de porros, o «alterao» por consumir pastillas o coca, y no será posible establecer relación con él. En la búsqueda del encuentro personal cada vez será más difícil localizarlo, pasará muy poco tiempo en casa, y no acudirá a las entrevistas; el adolescente se tornará esquivo, y hará desesperar la paciencia del profesional. El «ciber», el parque, la puerta del gimnasio, o el despacho agradable del profesional, pasan de ser puntos de encuentro, a lugares hostiles y casi imposibles de frecuentar.

Algunos de los elementos claves para la intervención en este momento serían:

El trabajo de calle

Como hemos visto, el adolescente dejará de acudir a las entrevistas. La familia ha descentrado su atención del problema, y no acudirá a demandar ayuda. Desde la institución no podremos trabajar. Sólo saliendo a la calle podremos tener contacto con el menor, y por lo tanto, posibilidad de intervención. Eso sí, sabemos cuál es la situación, y el profesional tendrá que utilizar una estrategia de acercamiento diferente a la de otros momentos. Habrá que provocar encuentros que parezcan casuales; el profesional tiene que permanecer «agazapado», buscando la relación con otros adolescentes que sí le siguen la pista, y con quienes nos resulta más factible la relación, estando cerca de gente que él conoce. Se trata de no perder la pista, de saber cuáles son los movimientos del adolescente, para poder aprovechar cualquier momento de intervención que pueda surgir.

El trabajo de calle forma parte de una metodología general de intervención, pero en esos momentos aparece como necesidad, y único camino para seguir los casos.

Aceptación de la limitación en la relación educativa

Este es uno de los momentos más difíciles de la relación educativa, no por la conflictividad en la misma, sino por las dificultades para que se produzca. En esta fase, en muchas ocasiones se descartan casos o se evalúa como fracaso una intervención. La relación educativa no es propiedad única del profesional, hay que tenerlo muy en cuenta, ya que si no, se puede dar la espalda a muchos casos en los que sigue existiendo una clara necesidad de actuación. En toda relación humana, la espera, la paciencia y la comprensión, ocupan un lugar importante. Este es el tiempo de la espera, aunque el adolescente no quiera saber nada de nosotros; llegará un día (o no, y habrá que aceptarlo) en que esto no sea así, y el profesional tiene que estar cerca en ese justo momento. La oportunidad de intervención surgirá, porque en algún momento el adolescente se sentirá solo, o tendrá «un susto», se agobiará y tendrá necesidad del encuentro con otro tipo de referente, pero hay que estar muy atentos para percibirlo.

No estamos hablando de ir a todas horas detrás del adolescente; en otro apartado ya indicamos los efectos perversos de esa situación. Está claro que en ocasiones hay que utilizar la expresión «ya sabes donde estoy, si quieres algo me buscas», pero también hay que valorar si ese paso de ir a buscar al profesional está en condiciones de darlo. Podemos cometer el error de medir su voluntad desde nuestra posición, y no desde sus posibilidades y procesos. En ocasiones nos es muy difícil integrar estos momentos, la eficacia inmediata y el protagonismo de la acción socioeducativa brillan por su ausencia, y la espera del profesional difícilmente va a ser valorada. En cambio, permanecer activos en el seguimiento del adolescente va a posibilitar que muchos casos no lleguen a extremos a veces irreversibles. Olvidar un caso porque no existe respuesta ni del menor ni de la familia, supone normalmente tener que atenderlo unos meses más tarde con carácter de urgencia y en una situación mucho más compleja.

Exigencia a la familia

La tendencia a olvidarse relativamente de la situación del menor, tiene que ser corregida por el profesional. Tras la reacción inicial de la familia, pronto se olvidan los horarios, las negociaciones, los castigos... es muy costoso mantener la asertividad, y las familias suelen tener muchos problemas colaterales, que cuando la urgencia aparente de la situación del menor desaparece, vuelven a ocupar el centro de las preocupaciones. En este momento la familia sí que es la principal responsable de que la situación del adolescente vaya a más, no se pueden permitir dejar de hacer lo que esté en su manos. Todo lo que ahora no se haga, luego habrá que reconstruirlo con más dolor y dificultad. Lo que pasa es que sabemos que la constancia y la responsabilidad no son el fuerte de este tipo de núcleos familiares. El profesional no debe abandonar la supervisión de estas dinámicas; eso sí, la exigencia no se debe convertir en condena. No se puede dejar de lado la comprensión de las limitaciones a la hora de educar; un alejamiento de la familia sólo se debe producir si es fruto de una estrategia para provocar en ellos una reacción, pero no porque no muestren suficiente interés o ellos mismos la rechacen porque se sientan condenados por el profesional. No podemos olvidar que más tarde nos volveremos a encontrar con la familia, o lo harán otros profesionales, y encontraremos una dificultad añadida.

2.3. La cresta de la ola

Nos referimos a la «explosión» de la situación el adolescente ha consolidado las conductas de riesgo y se encuentra inmerso en una espiral de problemas que se encadenan unos con otros: delitos, detenciones, violencia en casa, problemas con los vecinos, peleas, salud, abuso y dependencia de drogas... el «desfase» se ha adueñado del mundo del adolescente, y por donde pasa surge el conflicto. La convivencia en la familia de pronto se hace insostenible: el adolescente muchas noches no duerme en casa, reacciona con agresividad cuando se le intenta corregir, comienzan a desaparecer dinero u objetos de valor, a todas horas le llaman para que baje a la calle, le busca la policía...

La familia ahora sí demandará ayuda, pero con una urgencia difícil de

atender. Ahora sí que es posible el contacto con el adolescente, pero va a ser cuerpo a cuerpo, hay que frenar el desfase, ya ha pasado el momento del diálogo, ahora sólo se tiene capacidad para entender normas y límites. Agresividad, drogas y delitos provocarán un deterioro de la persona del menor que hay que evitar a toda costa, además del daño que pueden provocar a terceros con los que se va cruzando en su cotidiano «desfase».

A este punto siempre se llega después de un proceso más o menos rápido. Dependiendo de si ha existido intervención socioeducativa previa, y de cómo haya sido la misma, el profesional encontrará más o menos resortes para intervenir.

Algunos de los elementos claves para la intervención en este momento serían:

Oportunidad de intervención de urgencia

Si en la fase oculta el profesional ha perdido el pulso al menor, aquí lo va a poder recuperar. La familia de nuevo va a demandar su intervención, y el menor sabe que más tarde o más temprano algún profesional aparecerá en su camino. La situación es grave, la demanda de la familia y otras instituciones suscitarán una intervención que provocará el encuentro directo con el adolescente. Pero no podemos confundirnos, la figura profesional ahora no buscará la empatía o la confianza, ese momento ya ha pasado, y puede que se recupere más adelante. La postura del profesional debe ser asertiva y exigente; ante el «desfase» sólo cabe la imposición de límites y la normatividad.

El profesional en ocasiones se encontrará ante la difícil coyuntura de proponer o recomendar la separación del núcleo familiar y/o del entorno sociorrelacional. Al tratarse de adolescentes, muchas veces tendremos que contar con ellos para realizar este tipo de actuaciones. Bien buscando su consentimiento o el de la familia, o si no afrontando con ellos decisiones que vengan impuestas. Este trabajo de preparación resulta determinante para una mejor adaptación de todas las partes a la nueva situación. Los recursos no

reglados tendrán que ser la primera «arma» utilizada por el profesional, aprovechando redes familiares, apoyos de personas que se impliquen de forma altruista... Con ellos resultará más fácil reconducir el caso con cierta afectividad; pasado este punto la actitud tendrá que cambiar.

Ejemplo: Las evidencias de que «el Tito» comenzaba a tener serios problemas con las drogas se confirmaban día a día. Muchas noches no volvía a casa, y en el barrio todo el mundo comentaba que había empezado a «fumar base». «El Tito» había tenido de pequeño muy buena relación con el trabajador social del Centro Social de su zona, pero ahora ésta se empezaba a deteriorar, ya que cada vez que el profesional acudía a su casa, le encontraba durmiendo, sin ducharse, con todo tirado por el suelo, y con pocas ganas de hablar. Comenzaba a reconocer su problema con las drogas, pero todo lo achacaba a terceras personas, aunque su dependencia comenzaba a ser alarmante. El profesional intentando buscar con la madre alguna medida de urgencia para frenar esta dinámica, propuso que «el Tito» fuese a pasar unos días con una tía suya que vivía en un pueblo a unos 50 km de la ciudad, y con la que de pequeño había convivido bastante. Por ese motivo pudieron convencer al menor para acudir allí, ya que frente a otras propuestas mostraba un rechazo frontal (Proyecto Hombre, una comunidad terapéutica...). Aprovechando una mañana en la que el adolescente estaba agobiado porque le buscaban unos gitanos del barrio a los que debía dinero, el profesional le acompañó al pueblo de su tía, planteando con ellos un pequeño plan de convivencia y una revisión cada tres o cuatro días de la situación.

Aunque pasadas dos semanas «el Tito» quiso volver al barrio y no aguantó la vida del pueblo, el «respiro» permitió a la madre afrontar con mejor actitud la complicada situación, y el adolescente se vio obligado a reconocer con claridad el problema que tenía.

Atención en recursos externos especializados

Llegado un punto se requiere el apoyo de otro tipo de recursos, es el

momento de buscar con agilidad y empeño el más adecuado. Las dificultades no van a ser pocas (plazas en los centros, retrasos en los ingresos, inadecuación del tipo de recursos...). Llega el turno de las residencias, de los centros de reeducación, de pisos tutelados y comunidades terapéuticas... La intervención se traslada de escenario, pero no debemos olvidar que el decorado inicial permanece y en algún momento el adolescente volverá a frecuentarlo. El profesional de medio abierto tiene que tener lucidez para determinar en qué casos es necesaria la intervención en este tipo de recursos, y en qué casos es posible su atención aun desde el propio entorno. En muchos casos resulta complejo no precipitarse, o en cambio no esperar demasiado para tomar este tipo de medidas. Lo que sí afirmamos es que en ocasiones son necesarias. El «desfase» o deterioro de determinadas situaciones sociofamiliares es de tal dimensión que impide cualquier posibilidad de intervención en medio abierto. Se hace imprescindible «el internamiento»; eso sí, no podemos aislarlo del proceso que estamos describiendo, y es responsabilidad de los profesionales que trabajan en ambos recursos contemplarlo así.

Desde medio abierto no se puede «derivar» y olvidarse del caso, y desde el medio residencial no cabe pensar que todo empieza y acaba allí. Difíciles relaciones de las que ya hemos hablado.

Apoyo emocional a la familia

Ahora no se trata de trabajar pautas educativas, de corregir horarios o normatividad familiar. Estamos ante una situación de crisis, y lo que se necesita es apoyo emocional. Con frecuencia el profesional confunde este momento, y pretende que se corrijan dinámicas que ahora ya no son posibles. La familia está desbordada, su margen de actuación es muy pequeño, la intención del profesional debe ser recuperarlas emocionalmente lo máximo posible. Hay que evitar que el daño que está sufriendo el menor también destruya a otros miembros de la familia. Y preparar el terreno para un posible retorno, ya que si se produce una reacción positiva del adolescente, de nuevo la familia tendrá una segunda oportunidad en el proceso educativo.

Es el punto tremendamente complejo, en el que un padre o una madre tienen que aprender a defenderse de su hijo, «parapetarse» emocionalmente para que el sufrimiento no les inhabilite en un futuro para seguir educando o sencillamente amando. El profesional lo tiene que tener claro; en ocasiones los padres tiene que cerrar la puerta³ de la casa a su hijo, y que éste se vea durmiendo en la calle, que experimente el límite. No hay que tener miedo a la reacción del menor, sólo si experimenta necesidad se abrirá una posibilidad de recuperación. Pero para los padres es posiblemente lo más difícil que tengan que hacer en su vida, y hay que comprenderlo. Nosotros no nos jugamos apenas nada con esta actuación, pero una madre o un padre se arriesga a perder definitivamente a su hijo, y eso es muy fuerte. Trabajar estos aspectos, con respeto y sensibilidad, posiblemente sea de las tareas más complejas en la intervención. Ofrecer apoyo emocional, requiere grandes dosis de empatía y comprensión, sin perder de vista el objetivo de nuestra intervención.

Ejemplo: Ya es la quinta vez que a la madre de «Antoñito» la llaman de la comisaría de policía, para avisarla de que han detenido a su hijo robando una moto, y que acuda a recogerlo para que quede bajo su custodia cautelarmente. Una vez más, y desesperada por el cariz que van tomando los acontecimientos, acude al técnico de servicios sociales para pedirle que le acompañe y solucionarlo de nuevo. Con mucha delicadeza, el profesional le recuerda las cuatro oportunidades anteriores, en las que le avisaron al menor que no seguirían ayudándole de esa forma si no modificaba su conducta. Y le propone no acudir esta vez a la comisaría, alegando imposibilidad para hacerse cargo del menor en la situación en la que se encuentra (ya que éste necesita experimentar las consecuencias de sus actos). La madre no soporta la idea de que su hijo pueda ir a un «reformatorio», no quiere asumir esta realidad, y se hunde emocionalmente. El profesional escucha con atención a la mujer, favorece que vuelque todos sus sentimientos, le ofrece todo su apoyo, pero no se aleja un ápice de su propuesta inicial. Al final la madre accede a no acudir a por el menor. Eso sí, durante esa semana, el técnico reorganizó su agenda, y se las ingenió para realizar

todos los días una breve visita a casa de la madre de «Antoñito». La comprensión y apoyo que ofrecía, tenía que demostrarlos.

Relación educativa basada en la normatividad

Seguramente sea lo menos bonito de la relación educativa. Reducir físicamente a un menor, «meterlo» en una habitación de aislamiento, negarle salidas de fin de semana, atacarle verbalmente, etc., son dimensiones que también forman parte de la relación educativa. Porque ante una situación de «desfase», de rabia contenida, de bloqueo emocional, el primer paso de la intervención pasa por los actos, que es lo que en esa situación puede entender el menor. Más tarde ya tendrá su turno el diálogo, la empatía y el intercambio. En ocasiones, puede ser necesario «hacer explotar» al chaval, tiene que sacar todo lo que lleva dentro, para poder empezar a trabajar con él. Pero algunos adolescentes no «explotan» dialogando, y puede que haya que provocarles, atacarlos verbalmente o incluso simular una agresión hacia ellos, hasta que «salten» (casi siempre con gran violencia). Entonces hay que contenerlos físicamente, aplicar mucho afecto y dejar que descarguen la tensión acumulada durante muchos días de «intemperie». Estas situaciones no son las habituales, y cuando se producen hay que medir muy bien las características del menor y el momento de la intervención, pero también es cierto que hablamos de ellas porque no son ajenas a la intervención socioeducativa en entornos residenciales.

Ante estas situaciones de deterioro, sin límites y normas, es muy difícil que se produzca oportunidad de intervención, y el profesional se tendrá que mostrar autoritario, que es muy diferente a serlo; el afecto estará más presente que nunca pero camuflado. Evidentemente este tipo de actuaciones sólo son válidas si forman parte de una estrategia educativa, y se convierten en deplorables si constituyen la práctica habitual de cualquier profesional o institución.

Ejemplo: Cuando se produce un ingreso en un Centro de Reeduación, en ocasiones puede ser más beneficioso para el adolescente decirle «aquí te trataremos bien, siempre que funciones y no nos des por el

culo, si no lo vas a pasar mal», que utilizar expresiones del tipo «siéntete como en tu casa, aquí estamos para ayudarte», que no se corresponden con la situación en ese momento del menor. No olvidemos que muchas veces ingresará en el Centro después de haber estado meses haciendo lo que le da la gana, dañándose a sí mismo y posiblemente a su entorno. La primera expresión puede parecer muy dura, pero podrá evolucionar progresivamente hacia la segunda, mientras que el proceso inverso puede resultar muy negativo para el menor.

2.4. Reconstrucción

La situación ha cambiado, el adolescente ha salido del «desfase», en ocasiones por el freno que ha supuesto la intervención desde algún recurso socioeducativo, y en otros casos ajenos a cualquier intervención, por una reacción innata del adolescente o de su familia. En todos los casos el adolescente reconoce más o menos explícitamente la situación que ha vivido, y expresa cierta intención o deseo de cambio (otra cosa es que disponga de los recursos personales necesarios para asimilar esos cambios, o que sea capaz de interiorizar los deseos expresados).

Nos encontramos ante el segundo momento privilegiado para la intervención socioeducativa. El adolescente ha visto muy de cerca las consecuencias de sus conductas, y ha experimentado el dolor que le pueden causar. La familia suele respirar ante este cambio de la situación, y modifica la relación con el profesional, reconociendo cosas que antes negaba u ocultaba. Existe receptividad ante la intervención, y sobre todo experiencias en las que apoyarse o a las que se puede hacer referencia.

En determinados casos la intervención se realizará desde entornos residenciales en los que aún tiene que continuar el menor (por imposibilidad de regreso al medio familiar, medidas judiciales en curso, necesidad de supervisión intensiva...) y en otros casos desde los recursos de proximidad.

Algunos de los elementos claves para la intervención en este momento

serían:

Hacia el diálogo terapéutico

La relación educativa va evolucionando, nos encontramos ante el segundo momento de importancia e intensidad en la relación. De nuevo será la principal herramienta de intervención, pero esta vez su cometido elemental ya no será el acceso y conocimiento del adolescente, sino la recuperación del mismo. Se han producido daños, y se han arraigado determinadas conductas, que demandan un complejo proceso de reconstrucción. La relación educativa permitirá al adolescente sentirse escuchado y valorado, y ese constituirá el primer paso para su recuperación. Nos adentramos por lo tanto en el terreno de lo que podríamos denominar una relación educativa avanzada, o como algunos autores denominan «diálogo terapéutico», estaríamos hablando aquí de algún concepto similar al utilizado por Valverde⁴: «un proceso de personalización, de valoración del paciente, de reconocimiento de su valor como ser humano, al margen de su comportamiento y de su pasado».

Hemos utilizado la preposición «hacia» porque más que nunca hay que tener en cuenta que nos encontramos ante un proceso; modificación de conducta y relación educativa avanzarán cogidas de la mano y no se puede descuidar esta asociación. No estamos con adultos, el adolescente (puede que ya joven) seguirá siendo adolescente y sus comportamientos tendrán muchos altibajos, un día parecerá una persona madura y otro de nuevo un «crío».

A su vez la relación educativa se hace más exigente, requiere intercambio e implicación; en la medida que se profundiza, más se expone el profesional.

Ejemplo: Acompañando al «Juanete» a una de sus visitas a la UCA (unidad de conductas adictivas), me pidió que le contase cómo me iba con mi novia; él estaba muy inquieto con ese tema, ya que desde su regreso de la comunidad terapéutica, notaba cierta distancia con la chica con la que salía. Entrar en el terreno de mi vida personal no me apetecía en absoluto, porque además no me iba muy bien, pero era consciente de que «Juanete» me estaba abriendo la puerta de su mundo

afectivo, que estaba muy dañado y requería de grandes cuidados. El avance en la relación educativa pasaba por exponerme un mínimo. «Juanete» nunca había querido hablar de esos temas, no podíamos desaprovechar la ocasión.

Apoyo social a la familia

En este momento, la intervención familiar evoluciona del apoyo emocional, a la necesidad de acciones, la dinámica familiar también tiene que cambiar. Es posible que se necesite un apoyo especializado, algún tipo de terapia, de grupo de autoayuda, cambios en la situación laboral, en los hábitos de ocio y tiempo libre... la labor profesional pasa por apoyar y facilitar el acceso a este tipo de recursos. De nuevo recordamos que se trata de un proceso lento; la constancia en el seguimiento del profesional tendrá un peso específico en la evolución del caso.

Preparación ante «recaídas»

Desde el primer momento consideramos que hay que hablar de esta posibilidad, sin dar ningún problema por superado o resuelto. No se trata de ser pesimistas o agoreros, sino de entender que nos encontramos ante un proceso lento. Los cambios se tendrán que demostrar día a día, y siendo conscientes de que modificar conductas tan arraigadas resulta extremadamente complejo. No podemos ignorar este aspecto en el trato con el adolescente, con su familia y con nosotros mismos como profesionales. Esta preparación emocional, de carácter preventivo, permitirá a la familia no «tirarla toalla» a las primeras de cambio. Facilitará que el adolescente afronte sus limitaciones, y no se esconda o desaparezca cuando tenga «altibajos». Y por último, protegerá al profesional de los perversos efectos de la decepción: «no hay nada que hacer» es una expresión que resulta demasiado familiar, y que esconde una peligrosa trampa que puede acabar con un buen profesional.

Realismo en los procesos

Uno de los grandes «handicaps» de los procesos de reconstrucción que se

realizan desde entornos residenciales, es el regreso al contexto inicial. En infinidad de casos el adolescente no sabe integrar este cambio de escenario, y rápidamente se desmoronan todos los logros y avances que habían tenido lugar. Defendemos aquí la necesidad de contacto con el medio abierto en este tipo de procesos, aunque dificulten la intervención. El medio residencial es un entorno artificial, que requiere del realismo de «la calle» para obtener una intervención exitosa. Visitas de la familia, salidas semanales, actividades en recursos de proximidad, encuentros con profesionales de medio abierto, visitas tuteladas con amigos... conforman un abanico de posibilidades para evitar la creación de una falsa burbuja en los procesos educativos.

Ejemplo: En un Centro de Reeducción se realiza un Programa de Garantía Social para algunos adolescentes que no pueden salir del Centro. Existe la posibilidad de que un menor que disfruta de régimen semiabierto, pueda realizar el mismo PGS (recurso educativo de formación pre-laboral) en un Centro de inserción próximo a su domicilio. Los miembros del equipo educativo valoran la situación; son conocedores de que si el menor sale cada día, se van a multiplicar los conflictos: faltas de asistencia al taller, consumo y/o introducción de drogas a su regreso al Centro, riesgo de cometer delitos, posibles «fugas»... A su vez son conscientes de que la medida judicial del menor dura seis meses, y regresará inevitablemente a ese mismo entorno. Al final optan por la segunda opción; aunque sea más conflictiva, va a brindar la oportunidad a los profesionales de trabajar con el menor la convivencia con su entorno sociorrelacional, que no está normativizado y es tan diferente al del Centro, pero en el que tendrá que aprender a funcionar. Además esta intervención va a posibilitar que el técnico de medidas judiciales en medio abierto comience desde ese momento a trabajar con el menor, apoyando la intervención que se realice desde el Centro y facilitando así esta difícil transición.

CASO 8

Jesi

Jésica Ruiz Mena es una muchacha de 15 años que vive en una población cercana a Valencia de casi 7.000 habitantes. Una zona predominante de clase media y ajustada socialmente. Lola, su tutora del instituto, nos cuenta que Jesi es una adolescente que como a muchas de su edad, le encanta la ropa, salir de compras con las amigas al centro comercial que hay en la población... Jesi aunque aparenta casi 18 años, es todavía una niña bastante inmadura. Sabemos de su existencia porque durante el último mes la hemos visto frecuentar los jardines de la Plaza España; se pone por las tardes allí con unas amigas. Yo suelo pasar por esa zona a visitar a algunos chavales que tengo en libertad vigilada y a mantener el contacto con otros que tuve hace algunos años, y con los que a día de hoy mantengo relación. Estos son «el Fofó», «el Cala» y «el Tato». Jesi siempre ha tenido buena relación con sus padres, que la han educado de igual manera que a su hermana Silvia. Los padres acuden a Servicios Sociales por primera vez pidiendo asesoramiento y expresando la preocupación por su hija. Nos dicen que desde hace mes y medio, han visto un cambio de actitud en Jérica: faltas de respeto en casa, malas contestaciones, llamadas del instituto increpando su actitud, inicio en el consumo de tabaco cuando ha sido siempre una chica sana, etc. En suma, una serie de comportamientos que Félix y Antonia no saben cómo atajar. Intenté que sus padres se sintieran escuchados y ofrecer mecanismos de control alternativos: ser un poco más flexibles en horarios a cambio de responsabilizarla de algunas tareas de casa, compartir espacios, etc. Pero todo ha sido rechazado por Jesi; incluso Silvia ha ido desapareciendo en la escala referencial, cuando siempre han estado muy unidas. Félix y Antonia pensaban en mi intervención como la solución de sus problemas, y esta idea debía ir desmontándose progresivamente. El profesional debía aparecer como mediador y los padres debían asumir su parte de responsabilidad.

Nuestro primer contacto lo realizamos a través de «Fofó», uno de los chavales de los jardines de la Plaza España. Casualmente una tarde al llegar al parque, observé que éste se encontraba hablando con Jesi y sus amigas; por ello aproveché el momento para conocerla. Sus «colegas» del parque le habían dicho que yo era una persona de fiar, que ayudaba a los chavales, pero bastante exigente y estricto en algunas ocasiones. La aparté del grupo y le

dije que sabía perfectamente que sus padres no lo estaban pasando bien con su conducta, que habían observado cosas raras y que ella ya sabía por qué lo decía. Le ofrecí mi apoyo y mi disponibilidad para mediar con su familia y con el instituto. Así, al día siguiente pasé por el instituto y negociamos con los profesores la vuelta a la normalidad. Posteriormente en casa, decidimos acordar nuevos horarios y responsabilidades.

La semana siguiente decidí acudir a comprar una ración en la casa de comidas para llevar en la que trabajaba Antonia, y de paso valorar la evolución de la situación. Jesi se había «pelado» el instituto dos días, y además el domingo había regresado a casa a las 7 de la mañana. Después de comer pasé por la Plaza España para preguntar a los chavales qué habían hecho el fin de semana. En efecto, habían estado todos en el cumpleaños de un «colega» en una macrodiscoteca, y «el Tato» se había enrollado con «la Jesi». En casa todo iba a peor, Jesi no asumía normas, la veían poco y había dejado completamente de ir al instituto. Imaginaban que había empezado a consumir drogas, traía ropa de procedencia desconocida, el móvil no paraba de sonar y cada semana llevaba uno diferente. Los chavales con los que salía no eran conocidos por Antonia, y encima la comunicación con Jesi era imposible, había aprendido a utilizar la casa a su antojo. Félix era camionero y como siempre, andaba por las carreteras con la mente repleta de pensamientos confusos, de ideas inconexas. Ofuscación, enfado y desconfianza eran la tónica habitual. Llamaba a casa para preguntar cómo iban las cosas, pero la lejanía y el trabajo no daban para más. Silvia sólo sabía de ella que salía con un chaval mayor. Nuestro trabajo debía ir encaminado hacia escuchar a los padres, apoyarles en este duro proceso, visitarles, no dejarles de un lado, que intentaran seguir viendo a su hija como lo que era. Nos encontrábamos ante la delicada misión de hacer entender a los padres que su hija no podía ser capaz de describir y analizar lo que estaba haciendo. Simultáneamente percibíamos que íbamos perdiendo a Jesi cada vez más. Pasábamos por los jardines de la Plaza España, pero Jesi y «el Tato» no estaban; además la información era confusa y los chavales omitían datos que podían ser de nuestro interés. Teníamos que pasarnos por la zona de influencia de Jesi «por casualidad», con la intención de saludar, de buscar a

otro chaval; nuestra imagen no debía ser la de «controlar», ese era un riesgo complejo y difícil de ser modificado a posteriori.

Pasaron varias semanas, hasta que a primera hora de la mañana de un lunes recibimos una llamada de Antonia. Muy sobrecogida, asustada y desquiciada, nos indica que desde el viernes no sabe nada de Jéscica. Ha hablado con algunas amigas del instituto y éstas también desconocen su paradero. Dicen que fuma droga, que tiene un novio que ha estado en la cárcel y que cada vez la ven menos. Antonia, Félix y Silvia salieron anoche para ver si la encontraban por la calle, pero ni rastro de ella. Angustiada, expresa: «Félix está muy nervioso, el martes salía de viaje a Sevilla y hasta el sábado seguramente no vuelve. Félix ha empezado a tomar tranquilizantes y con el tiempo que hace que no bebía, ha vuelto a las andadas». Tras escucharla, le indico que a media mañana pasaré por casa para hablar con ellos. Cerca de las 13 h llego al domicilio. Me abre Félix; con la cara desencajada me dice que ya ha vuelto Jesi. Que ha intentado dialogar con ella porque su mujer estaba llorando y que no le ha hecho ni caso. Ha llegado con heridas en la cara y diciendo que se había caído de la moto y se ha acostado, ya que estaba muy cansada. Félix me dice que según ha entrado Jesi a casa, le ha pegado una bofetada, que está muy nervioso y que no sabe cómo reconducir a su hija. Me pide que hable con ella pero decido no hacerlo y posponerlo a otro momento en el que se encuentre más lúcida. Mi tarea principal era la de apoyar emocionalmente a los padres, tranquilizarles, escucharles, reforzarles en su relación con su hija, insistirles en que no decayesen y ofrecerles mi apoyo. A las 19 h, sabiendo que en el parque no estarían Jesi y «el Tato» dado que aún dormirían, paso por allí para buscar al «Cala», con la excusa de pasarle unas ofertas de empleo que había encontrado en el periódico. Iniciamos la conversación y al poco tiempo aparecen Mari, Tamara y Yoli - amigas de Jesi-, toman asiento junto a nosotros y posteriormente les pregunto por el fin de semana. Sin dar excesivos datos, cuentan que el fin de semana se han desfasado bastante. Indican que el viernes «algunos» se fueron de fiesta y empalmaron todo el fin de semana. Yoli nos cuenta que el «Vic» robó un coche el domingo por la tarde y que con el desfase que llevaban se pegaron un «piño», pero que no se

habían hecho nada. El martes por la tarde de camino hacia el Centro de Día me encontré con Jesi, le pregunté cómo le iban las cosas. Me respondió que mal y que no tenía que meterme en su vida. Le dije que respetaba su decisión pero que seguía siendo el mismo, y que si en algún momento cambiaba de opinión, podía encontrarme a través de sus amigos. Asimismo, le comenté que el hecho de visitar eventualmente a sus padres no debía molestarla, ya que ella hacía cuanto quería, y debía respetarme a mí también. Le insistí en que si sus padres pedían mi ayuda, la iban a tener al igual que sucedería con ella en el caso que así lo hiciese. Aproveché para decirle que las cosas no las estaba haciendo bien, que sus padres estaban sufriendo bastante y que entendía que había otras maneras de hacer las cosas. Pero Jesi se dio media vuelta y se marchó sin contestarme. Pasaba el tiempo, y prácticamente una vez a la semana me pasaba por el trabajo de Antonia, o llamaba al móvil de Félix y de Silvia para saber en qué punto nos encontrábamos. Antonia me indicaba que la situación estaba cada vez peor, que había encontrado varias pastillas a su hija en los pantalones, que seguía sin hacer nada, que cada vez la veía más delgada. Y lo más preocupante, incluso había sido detenida en dos ocasiones y había tenido que ir a recogerla a la comisaría. Seguíamos en la misma dinámica con Jesi: drogas, fugas de casa, «colegas», absentismo, escarceos con la delincuencia, nula comunicación familiar, obtención de dinero y bienes materiales de origen desconocido, problemas de relación con el vecindario, etc. Pasados dos meses, Antonia me llama una mañana y me cuenta que Silvia le ha dicho que ve a Jéssica un poco mejor; puede hablar más con ella, está menos a la defensiva y la verdad es que pasa más tiempo en casa. «Conmigo sigue casi igual, habla poco, aunque ya hace cosa de dos semanas que no me cierra la puerta cuando me dirijo a ella. Parece que le molestamos menos.» Era un hecho que debía ser valorado adecuadamente por la familia. Los 16 años le habían sentado bien a Jesi, era importante reforzárselo. Al día siguiente, a la salida del Centro Municipal de Servicios Sociales camino del instituto, me encontré a Mari, Yoli y Vanessa - amigas de Jesi-. Las observé, como si estuviesen expectantes, un tanto alteradas, inseguras, y era extraño verlas por aquella zona. Las saludé y me comentaron que Jesi les había pedido ayuda, y que no sabían qué hacer. Les incité a subir en mi coche y buscar un lugar más tranquilo (la cafetería del polideportivo

municipal); simultáneamente llamé al instituto y delante de ellas le comenté al conserje mi imposibilidad de asistir a la reunión. Este pequeño detalle era importante (ya que algunos adolescentes piensan que no son importantes, mien tras otros creen que tenemos la obligación de atenderles cuando ellos quieran). Vanesa empezó diciendo que Jésica estaba muy asustada, se había quedado embarazada del «Tato», y éste al enterarse, le había pegado una paliza diciéndole que «era una puta y que el niño no era suyo». Les pregunté cuál era la intención de Jesi, y me dijeron que aunque inicialmente quería tener el bebé, tras el rechazo del «Tato» quería abortar, pero en verdad no sabía qué hacer. Indiqué a Vanesa que le trasladaran mi compromiso de ayudarla con unas condiciones que al día siguiente le explicaría. Les pedí el número de móvil de Jesi para llamarla y quedar con ella.

En ocasiones que se «toque fondo», es necesario para avanzar; es un riesgo, pero también una oportunidad para edificar la nueva estructura del adolescente. Éste debe sentirse solo para pedir ayuda; a veces para reaccionar inevitablemente tiene que pasar por esa dura experiencia. De buena mañana, llamé por teléfono a Jesi para quedar con ella por la tarde. Sus amigas habían hecho una primera mediación. Después, contacté con el servicio de Planificación Familiar para pedir cita a Jésica, con la posibilidad de que fuese acompañada por su madre. Habría que disponer de información adecuada para que la familia pudiese enfrentarse con criterios a una decisión tan compleja. Era importante crear un clima propicio para el diálogo. Encontré una niña nerviosa, repleta de miedos e inseguridades, las dudas se apoderaban de su balbucear. Era una situación difícil para ella: contar lo que estaba viviendo se le hacía un mundo; por ello comencé contándole lo que el día anterior me habían insinuado sus amigas. Este hecho relajó bastante a Jesi, era yo el que rompía el hielo. Jesi había pensado irse de casa, porque la situación no la podía contar a sus padres; tenía miedo a las reacciones de éstos, y reconocía que ahora no podía pedir a nadie ayuda. No quería contar con «el Tato», según decía «un chulo de mierda, maltratador que se aprovecha de todas». Asimismo, era consciente de todo el daño que había provocado en su casa. Mi discurso iba dirigido a hacerla entender que todo esto tenía solución, pero que debía poner mucho de su parte para que la

situación mejorara. Me ofrecí como mediador entre ella y sus padres, a cambio de compromisos (eso sí, la complicada decisión sobre el futuro del embarazo dependía de ellos, cualquier opción implicaba importantes responsabilidades). No era momento de flexibilizar y le dije que estaba dispuesto a ayu darla, pero no a perder el tiempo. Concluimos que el sábado por la mañana cuando su padre viniese de viaje, contaría (con mi ayuda) a su familia que estaba embarazada, y expresaría sus dudas sobre qué decisión tomar. La comprometí a acudir junto a su madre al servicio de planificación familiar para informarse de las consecuencias de todas las opciones. Previamente a la mediación, me reuní el viernes por la tarde con Félix y Antonia para tantee su predisposición ante la situación de Jérica, y estimar previamente el impacto de la noticia en ambos. Les indiqué que era muy importante su respuesta, debían apoyar a Jesi en el esfuerzo que iba a hacer para «desnudarse emocionalmente» delante de ellos. Les insté a que fueran comprensivos, y a que tuvieran preparadas alternativas normativas para establecer un «contrato» con su hija. Éstas debían ir orientadas a la estructura diaria (horarios, responsabilidades y comunicación). Para facilitar la tarea, consensuamos que Jesi se levantara todos los días a las 8 h y se pasara por mi despacho para hacer una búsqueda activa de empleo; tendría responsabilidades y ayudaría en diferentes tareas. A cambio se le iba a apoyar en todas las cuestiones relacionadas con su futuro, disponer de paga semanal, salir los fines de semana un rato y apuntarse al gimnasio de Silvia. Finalmente motivé a Félix y Antonia a que asistieran a una Escuela de Padres que el equipo de libertad vigilada de la zona había creado, y que les podía ser de mucha utilidad para encauzar la nueva situación con Jérica.

El día indicado se celebra la reunión definitiva y esperada por todas las partes. Jesi, con mi ayuda y sus palabras, expresó la situación que había vivido y el problema que tenía. Fue muy duro para los padres. Tras la conmoción inicial, Félix expresó su malestar con Jérica y todo el daño que había provocado en la familia. Antonia reforzaba las palabras de su marido, añadiendo que aun así estaba contenta de que su hija volviese a confiar en la familia, y que juntos iban a resolver primero el tema del embarazo y después el de la confianza. Silvia subrayó la ilusión que tenía por volver a compartir

cosas con su hermana. Finalmente, Jérica pidió disculpas por todo lo causado y su propósito de que no se repitiese. Ahora había que pensar en las consecuencias de lo ocurrido; padres e hija debían afrontar la situación. Tras ello, Antonia y Félix, con la ayuda del profesional, indicaron a Jérica los compromisos estipulados en el «contrato». El profesional se comprometió a facilitarles el acceso al servicio de planificación familiar para que pudiesen valorar con profundidad la situación, y realizar un seguimiento de los acuerdos tomados con Jesi. Unas semanas más tarde, Jérica acompañada por su madre, abortó. Al mes siguiente encontró trabajo como dependienta en una perfumería ubicada en un centro comercial. Este hecho propició conectar con una estructura diaria normativa, relacionarse con un nuevo grupo de iguales y ajustarse al engranaje social. Hoy tiene 23 años, es encargada de una importante cadena de moda y todavía mantiene contacto eventual con el profesional que medió en un momento importante de su vida, la adolescencia.

RIESGOS, VICIOS Y LÍMITES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. LA «PREVIA» DE LA IMPLICACIÓN

Nos extenderemos algo más de lo habitual en este aspecto, ya que como se puede deducir de lo expuesto con anterioridad, los autores de este trabajo contemplamos la implicación del profesional como un elemento sugerente para la intervención. Para contextualizar y ubicar este complejo tema, cabría tener en cuenta dos aspectos que frecuentemente condicionan y hacen peculiar este sector profesional:

Definiciones y construcciones teóricas de la intervención social

[Los discursos sobre el desarrollo comunitario y la participación social impregnan infinidad de libros, programas de intervención y proyectos sociales. Hasta tal punto, que los desarrollos legales¹](#) obligan al profesional a constituirse en dinamizador del tejido social, y en promotor de iniciativas que favorezcan la implicación de los ciudadanos en los problemas sociales de su entorno. Ese aspecto marca una diferencia importantísima con otras ramas profesiona les, por ejemplo a un médico no se le pide que trabaje con los vecinos de su enfermo, para que éstos le ayuden a mejorar sus hábitos alimentarios que son el origen real de la enfermedad. El profesional de lo social es por definición un técnico de la integración, de la inserción, de la prevención y de la promoción, epistemológica y legalmente está obligado a actuar sobre el origen de los problemas, y por lo tanto a implicarse en el entorno social en el que trabaje. Volviendo al ejemplo del médico, éste no debiera recetar únicamente una medicina a su enfermo, porque no se va a solucionar el problema, pero podría hacerlo y no estaría dejando de hacer su trabajo. En la intervención social es diferente, porque cuando se actúa de esta forma se está dejando de ser fiel al saber profesional.

La relación directa de la acción profesional con la sociedad civil

Muchos profesionales comparten espacio de intervención con voluntarios o militantes sociopolíticos. No se trata de situaciones excepcionales, sino de una característica específica de este sector profesional. Los servicios sociales públicos desarrollan programas de participación social, y la iniciativa social tiene una de sus mayores fuentes de recursos en la acción voluntaria. Trabajamos en el sector de los servicios sociales, pero también en el de la solidaridad², y ésta, aún no está totalmente mercantilizada. Estamos acostumbrados, pero no deja de ser una situación especial, que no afecta a otros contextos.

Ejemplo: Cuando en un barrio falta un colegio, se exige su construcción, y no se ofrece este servicio hasta que la Administración dota de una instalación y un equipo de profesionales; el voluntariado en el sector de la educación no tiene cabida. Pero si en un barrio hace falta un Centro de Día de menores, un grupo de voluntarios crea una asociación y la administración les da subvenciones para actividades y promueve que lo atienda con voluntarios, y si a caso con algún profesional «precarizado».

Existe una lógica invertida: ¿acaso son menos importantes o necesitan menor cualificación profesional las necesidades sociales, que las educativas o las sanitarias? No vamos a entrar ahora en extensos debates de política social, pero apuntamos este aspecto porque va a condicionar y caracterizar la práctica profesional. Los recursos con los que cuenta el profesional para intervenir son escasos y muchas veces los constituirán vecinos, voluntarios, colaboradores... y quiera o no, el reclamo de la implicación personal llamará a su puerta.

La implicación

La utilización en la acción profesional de la implicación personal, encuentra para nosotros su fundamento en el reconocimiento de ésta como elemento potenciador y generador del cambio. El objeto de nuestra intervención

profesional se centra en colectivos «padecedores» de múltiples problemáticas sociales, la fragilidad y precariedad a la que se ven sometidos les convierte generalmente en personas dependientes o desengañadas. Dinamizar las propias capacidades de la persona, máxima de la intervención socioeducativa, que debiera encontrarse detrás de cada programa o servicio de apoyo social, queda minimizada al chocar con esta dura realidad. La detección de nuestra implicación personal por parte de quien vive esta vulnerabilidad, permite en muchas ocasiones superar esa barrera y desarrollar con éxito la intervención.

Destacamos tres aspectos que identifican para nosotros este componente implicativo:

a) Capacidad para salirse de los márgenes

No nos referimos a estar todo el día trabajando, o a no tener horarios, pero sí a ser capaz de cambiarlos o saltárselos en función de la necesidad. Menos aún nos referimos a no tener vida personal, o ser inconsciente sobre la necesidad de equilibrio y «desconexión» profesional, pero hay pequeñas acciones a nuestro alcance que pueden marcar una diferencia sustancial en la intervención. Los adolescentes con los que trabajamos viven detrás de los márgenes que establece la sociedad, y si nos ceñimos estrictamente a los mismos, puede que no nos encontremos por el camino.

Ejemplo: Cuando el profesional se escapa una mañana al hospital a visitar a un chaval, una noche se acerca a una casa en la que «el niño» no aparece, otra tarde se deja ver en un entierro de un familiar querido, un sábado celebra la boda de un hermano, un domingo corre hacia una comisaría, o un festivo se deja ver en las paellas de la falla del barrio, sin lugar a dudas se está saliendo de los márgenes que le establece su condición profesional, pero se está aproximando con certera actitud hacia el centro mismo de su objeto de intervención.

b) Poner en juego la propia persona en la relación educativa

La autenticidad y el intercambio son para nosotros aspectos ineludibles en

una relación educativa que vaya madurando adecuadamente. Estas dos dimensiones conllevan de nuevo un acercamiento a la implicación personal. Sin olvidar nunca que tratamos con adolescentes, no con adultos, y que cualquier intervención tiene un tiempo y un proceso de los que hay que ser muy consciente.

c) Implicar la capacidad de afecto

En este sentido son inevitables las referencias a las aportaciones de la pedagogía humanista, en las que se reconoce y justifica la enorme capacidad recuperadora y transformadora del amor. Una de las facetas más deterioradas de estos menores es su mundo afectivo; cuando el adolescente se siente querido comienza a modificar su percepción de lo que le rodea y en muchos casos la posibilidad de cambio prácticamente se supedita a esta experiencia.

La práctica profesional desarrolla con frecuencia esta dimensión, pero encuentra más dificultades a la hora de explicitar o verbalizar este tipo de acciones. No consideramos que sean más o menos profesionales las referencias en este sentido; sí lo son los objetivos, el momento de la intervención y las motivaciones del profesional, a que responden esas explicitaciones.

Ejemplo: No tendría que sonar raro, que cuando un adolescente le pregunta al profesional que le está acompañando a ver a su padre a la prisión de otra ciudad, sobre el porqué lo hace, éste le contestase: «Hago esto porque es mi trabajo, por eso estoy aquí, pero además lo hago porque me parece una putada que hace un año que no le hayas visto; aunque no te lo creas me interesa lo que te pasa, si no te tuviese un poco de aprecio no creo que viniese hasta aquí un sábado, ya que nadie me obliga a hacerlo».

Parece que «el querer» está vetado a la acción profesional, seguramente por los excesos históricos que de prácticas paternalistas, asistencialistas, incluso de abusos degradantes han abundado en la intervención con menores. Pero no por ello vamos a renunciar a este valor, que no se puede esquivar en

una profesión cuyo objeto prioritario de intervención es la persona, y por ende su mundo afectivo y relacional.

Dado este contexto, al hablar de «implicación» habría que aclarar dos cuestiones:

- Cuando hablamos de implicación, nos referimos a una determinada forma de vivir la profesión, pero nunca a dejarla de lado o salirnos de sus parámetros. No nos referimos a una forma de plantearse la vida, sino a un enfoque específico y peculiar de la práctica profesional. No se trata de encubrir opciones solidarias o altruistas, que cada uno es muy libre de elegir, hablamos de implicación en el campo profesional, como un componente más de la intervención, que eso sí deseamos explorar y explotar.
- Partimos de un desarrollo de nuestra profesión desde unas condiciones laborales dignas. En ningún momento identificaremos «implicación» con predisposición a asumir la precariedad laboral que acecha y azota con fuerza nuestro sector profesional. Es más, nos atreveríamos a afirmar que para poder realizar intervenciones de calidad son necesarias unas mínimas condiciones laborales y una preparación técnica considerable; sin estos dos requisitos nuestras acciones podrían adentrarse en territorios dominados por el «asistencialismo» y las acciones «voluntaristas».

2. RIESGOS DE UNA PRÁCTICA INTENSA

Al hablar de riesgos de la práctica profesional, no lo vamos a hacer desde una óptica tradicional, vamos a referirnos a algunas de las situaciones que se pueden producir desde la realización de una buena práctica profesional. No vamos a describir los riesgos como efectos negativos de una práctica deficitaria, sino más bien como nuevas dimensiones que se abren al desarrollar la vertiente implicativa de la profesión. Nuestra intención es describir y poner nombre a situaciones confusas por las que a veces pasa el profesional, cuya causa entendemos reside en la misma esencia y

configuración de la profesión, y no únicamente en la esfera de lo personal o lo psicológico, como con frecuencia se ha argumentado. Este tipo de riesgos, por lo tanto, pueden convertirse en una dificultad para una adecuada práctica profesional, pero a la vez pueden suponer una oportunidad de mejora y desarrollo de la profesión.

2.1. El «agujero»

Los profesionales de la acción social solemos ser clasificados como «progres» o «modernos»; no se puede generalizar, pero es cierto que con frecuencia constituimos un sustrato profesional próximo a ideologías de izquierdas y sensibles a tendencias culturales de vanguardia. Ecología, no violencia, interculturalidad y sensibilidad de género constituyen valores identificativos de nuestro colectivo profesional. Pero resulta que luego nuestro día a día discurre durante ocho intensas horas entre «garrulos», analfabetos, violentos, intolerantes, machistas y adictos a los videojuegos. Cuando en nuestro despacho suena suave la música de «Silvio Rodríguez» o de «Fito y los fitipaldi», el «discman» de nuestro usuario nos machaca con música máquina o un «remix de Camela». Dejando a un lado esta intrascendente descripción burlesca, sí es cierto que vivimos mundos tan diferentes, que en ocasiones no es fácil encontrarse.

La atenta comprensión a la complejidad de las vidas de nuestros «clientes», puede llegar a desarbolar nuestra visión del enrevesado y a veces artificial sistema de protección social del que disponemos y del que somos guardianes. Un exceso de empatía con la dura vida de quien tenemos delante demandando ayuda, puede llegar a poner en cuestión un sistema que requiere de citas previas, papeles, entrevistas y tests, para determinar si se es susceptible o no de ser ayudado. Cuando el profesional se adentra en estos pensamientos, se acerca peligrosamente a lo que nosotros denominamos «el agujero». Una especie de hueco que atraviesa una profesión construida a partir de las necesidades sociales de las personas, y que reconoce la relación interpersonal con ellas como uno de los ejes de cualquier intervención. Pero que luego las sitúa como usuarios o clientes, dependientes de las

fluctuaciones presupuestarias. Abusando de cinismos, podemos afirmar que nuestra profesión vive de los pobres, y curiosamente si nos relacionamos con profundidad y asiduidad con ellos, nuestros modos de intervención se suelen poner en cuestión. El «agujero» simboliza ese espacio en el que si nos adentramos se tambalea nuestra profesión, dudamos del trabajo que realizamos, del acierto en su elección, seguimos creyendo en la transformación social pero cuestionamos los medios que empleamos. Por momentos, preferiríamos ser bedel, cartero o jardinero, pero sorprendentemente con la misma sensibilidad por lo frágil, por las personas excluidas o con dificultades de integración.

Describiremos ahora tres caminos diferentes por los que nos podemos acercar a esta singular situación.

Pasando por la comprensión

La vida de peón de la construcción, de temporero en el campo, de limpiadora, de chatarrero..., es muy distante a la de técnico de servicios sociales. Puede que el técnico haya pasado por estas experiencias, pero también puede ser que le sean muy lejanas y desconocidas. La precariedad económica puede que nos resulte algo más familiar, aunque el hambre, el frío y los cortes de luz ya no nos resulten tan próximos. Seguramente las concepciones del mundo y de la vida cotidiana entre técnicos y usuarios, sean radicalmente opuestas. Nuestra lógica de cómo deben ser las cosas, puede no corresponderse con las lógicas imperantes en el mundo de la marginación, y este matiz tiene su transcendencia a la hora de situarnos y actuar ante los sujetos de nuestra intervención profesional. Si miramos desde esta óptica comprensiva a quien tenemos delante, poniéndonos realmente en su lugar, nuestras valoraciones y percepciones sobre sus comportamientos pueden verse seriamente modificadas o afectadas.

Cambiando de espacios

Este «agujero» también aparece con fuerza cuando experimentamos los límites de la intervención formal, y nos atrevemos a adentrarnos en los

caminos de las experiencias de la intervención social de carácter informal. Nos estamos refiriendo a propuestas como las de los trabajadores acompañantes en las empresas de inserción, algunas dimensiones de las iniciativas de educación popular, intervenciones en el medio rural, o iniciativas en la dinamización de movimientos vecinales. Estas experiencias nos trasladan a terrenos desconocidos, descubrimos con fuerza el novedoso potencial de la labor que realizamos, pero ignoramos la naturaleza del suelo que pisamos; desprovistos del rol de «técnico», saboreamos el tipo de intervención que como profesionales de la acción social siempre hemos soñado. Es decir, comunicación entre personas diferentes pero en un plano de igualdad, dinamización de la participación social, posibilidad de suscitar cambios personales, recuperación de la persona a través de la relación interpersonal, y ausencia de vínculos de dependencia. Cuando empezamos a ver y a sentir al otro como persona, no sólo como usuario, se puede resquebrajar parte de la construcción social que de la profesión habíamos realizado.

De nuevo en el plano de la intervención formal, también podemos acercarnos «al agujero» cuando descubrimos que la eficacia de la intervención a veces necesita salirse de los márgenes. Tenemos la sensación de que cuando más nos acercamos al éxito en los procesos de recuperación y cambio social, es cuando más nos salimos de los cauces establecidos. Cuando hemos ayudado a una familia a hacer la mudanza de su vivienda, cuando hemos pactado con un chaval para pintar el piso de un amigo, cuando nos hemos quedado a comer en una casa a la que habíamos acudido a hacer una visita domiciliaria, cuando hemos estado codo con codo haciendo piezas en un «cutre» trabajo a domicilio... En esos momentos, las personas objeto de la intervención se han mostrado receptivas al cambio, las orientaciones y confrontaciones han surtido más efecto, la comunicación ha reforzado la relación educativa. Y justamente esa experiencia se produce cuando el rol profesional ha quedado más desdibujado.

El campo de la inserción social de colectivos excluidos, especialmente en cuestiones de empleo y formación, es uno de los espacios en que más se

descubre «el agujero» del que hablamos. Cuando muchos programas de formación e inserción sociolaboral, tras años de intervención, plantean la necesidad de crear una empresa de economía social, no es únicamente por las posibilidades de inserción que ésta va a generar, sino también por la nueva forma de intervención que va a conllevar ese nuevo ámbito de empresa, tan diferente al de Centro o programa de formación. El trabajador social, el psicólogo, o el educador descubren que siendo jefe o compañero de trabajo, se acercan más a los objetivos de su intervención, que haciendo dinámicas de grupo en el aula o entrevistas personales en el despacho.

Cruzando al otro lado

El último camino del que hablaremos por el que nos podemos aproximar «al agujero», es seguramente el más peligroso y violento. Lo conocen aquellas personas que por circunstancias de la vida, o por opción personal, han pasado «al otro lado». Es decir, cuando temporalmente algún profesional de la acción social se ha convertido en usuario de los servicios sociales, en participante de un taller de formación e inserción profesional, ha formado parte de algún grupo de autoayuda, ha accedido a algún empleo precario en el sector industrial, o vive en el barrio en el que trabaja... Entonces sí que ha podido conocer de cerca cómo nos perciben los usuarios, cómo experimentan nuestro trato hacia ellos, cómo les orientamos y valoramos su rendimiento en unas experiencias laborales indignas que desconocemos, cómo se siente una persona al tener que pedir ayuda, al tener que dar explicaciones sobre su intimidad, al recibir continuamente correcciones y recomendaciones sobre cómo tendría que ser su vida. Se descubren otros modos de relación, nuevos códigos de comunicación, una forma diferente de situarse ante la persona que vive dificultad. La convulsión personal que esto puede producir es tremenda; llegados a este punto sólo una fe ciega en los fundamentos últimos de la acción socioeducativa más allá de las concreciones de la política social actual, permitirá no ser engullido por el vacío que puede provocar entrar completamente en el «agujero».

A modo de conclusión, podría ser que todos estos pensamientos únicamente encubran cierto trauma de un intento fallido de desclasamiento

social, de mala asimilación de los privilegios que otorga la vida, de no aceptación de la desigualdad y la injusticia. Pero también puede ser que suponga una dimensión más de las profesiones de lo social, de la que apenas hablan los libros y que se convierte en riesgo, pero también en oportunidad, para aquellos profesionales que optan por poner en juego este componente implicativo.

2.2. La desesperación

Posiblemente sea el mayor riesgo de nuestra práctica profesional. El desencanto o la desmotivación profesional, y muchas crisis personales de carácter existencial, tienen su origen en esta cuestión. Vamos a abordar este riesgo desde varias perspectivas, que pueden entrecruzarse o surgir de forma independiente.

La eficacia

La profesión presupone desde su misma epistemología una creencia desaforada en las capacidades de cambio de las personas y de las situaciones que las condicionan. Cambio y desarrollo son dos conceptos que sostienen el armazón motivacional de nuestra práctica profesional³. Además, así se ha proyectado socialmente, y el interrogante clásico que plantea quien desconoce nuestro campo es ¿y la gente cambia?, ¿sirve lo que hacéis con ellos? La respuesta al exterior no nos preocupa, puede ser cualquiera, pero el eco que deje la pregunta en nuestro interior sí que capta nuestra atención. Con un estado anímico óptimo, un caso de intervención exitosa suele compensar cinco de fracaso. Pero cuando nuestro equilibrio emocional se desajusta, o nuestras convicciones se relajan, esta proporción ya no nos vale. Resulta entonces muy duro ponerse delante de un adolescente de 13 años, y saber que podemos predecir su futuro más inmediato, y que con casi toda seguridad se cumplirá nuestro pronóstico: «se perderá en el tránsito del colegio al instituto, ingresará en un centro de reeducación del que continuamente entrará y saldrá, afianzará sus problemas con las drogas, tendrá algún hijo mientras sobrevuela la mayoría de edad, y acabará en la cárcel cumpliendo una larga condena». Nos decimos, «pero todos no son

así», y «aquí es donde está la oportunidad de intervención», pero a veces estos argumentos no nos valen. Dedicar horas y horas de trabajo, invertir infinidad de recursos, incluso esfuerzos personales, para que un chaval pueda salir adelante, y ver cómo delante de nuestros propios ojos se pierde en una nube de polvo blanquecino, es difícil de digerir. Tenemos muy arraigado el valor de la eficacia, de la productividad, la aparente inutilidad de nuestras acciones nos produce sensación de desolación, nos invade la desesperanza. Los progresos son un estímulo para el adolescente, pero también para el profesional; cuando brillan por su ausencia o minimalismo, la desmotivación es mutua. Los maestros de centros de compensatoria un día se preguntan ¿cómo después de ocho años de escolaridad apenas saben escribir, leer o multiplicar?, y al día siguiente les cuesta volver a incorporarse a su puesto de trabajo. Y es así, porque cuesta y mucho. No observar cambios en las personas y en las situaciones nos carcome por dentro, pone a prueba nuestras motivaciones, incluso nuestras creencias. En nuestra profesión no vale eso de ser «desafectados», o gestores impasibles; de ser así se bloquea nuestra capacidad de intervención, de suscitar procesos de cambio. Las personas solemos reaccionar a la defensiva cuando experimentamos esta inseguridad; si no la gestionamos correctamente, podemos llegar a modificar radicalmente nuestra percepción de la realidad, no es tan extraño escuchar en profesionales de la acción social expresiones similares a estas: «no hay nada que hacer», «quien no sale adelante es porque no quiere», «a esta gente le gusta estar así, quieren vivir del cuento, tienen un morro que se lo pisan», «son desagradecidos y a veces hasta unos hijos de puta». El riesgo de la «desesperación», y sus devastadores efectos en nuestra vida profesional y personal, está muy presente en nuestra práctica cotidiana. No lo cubre ningún seguro, ni plan de pensiones, cada uno se lo tiene que gestionar, prevenir o curar.

La saturación

Otro aspecto que nos acerca a esta «desesperación» es la saturación que puede provocar en nosotros la recepción de los problemas de la gente. El profesional escucha y soporta diariamente infinidad de situaciones-problema,

que generan un inmenso sufrimiento a quien las padece. Cada mañana hacemos el ejercicio de sumergirnos en las revueltas aguas de la pobreza y la marginación, el contacto con ellas nos atrapa y a veces no nos deja salir con facilidad a la superficie. El oxígeno que necesitamos para depurar el tránsito diario hacia nuestra vida personal escasea en ocasiones. Salimos del agua y cargamos en la espalda con problemas que no son los nuestros, miramos a nuestro alrededor y todo parece tener otro color. En vez de ver la alegría de los niños jugando en el parque, sólo existe para nuestros ojos el grupo de chavales que fuma porros en una esquina, o la madre que regaña con agresividad a su hijo. Nuestra percepción de la realidad se distorsiona, por todos lados vemos pobres o chavales problemáticos. Lo peor es que apenas nos damos cuenta, para nosotros es lo normal, sólo la caritativa aportación de alguien que detecta nuestra insoportable existencia, logra evadirnos de este inconsciente ensimismamiento. Aislamiento, depresión e inestabilidad emocional, periódicamente merman las capacidades de inmejorables profesionales de la acción social. La supervisión, una vida personal alejada de estos territorios, higiene mental, terapia, deporte, contacto con la naturaleza, etc., suelen convertirse en eficaces factores de protección. Dicen las «malas lenguas» que mientras no tengas 40 años no pasa nada, pero que a partir de entonces hay que tener mucho cuidado; esta saturación temporal por la que casi todos pasamos de vez en cuando, se convierte en una situación muy peligrosa.

Los compañeros

El compañero con el que a diario se trabaja es en muchas ocasiones confidente e incluso amigo (se comparte mucha intensidad en este tipo de trabajos). Por ello, se produce desesperación cuando vemos que de pronto éste no trabaja al nivel que la persona objeto de la intervención se merece. El «escaqueo», las rivalidades, los «cotilleos», las opiniones de los jefes o la postura de la Administración, nos sorprenden en la práctica cotidiana, y acaban «quemando» al profesional mucho más que cualquier otra dificultad que pueda surgir en la intervención con el adolescente.

La decepción institucional

Un camino bien diferente por el que también podemos entrar en contacto con esta «desesperación», sería lo que nosotros venimos a denominar las «decepciones institucionales». El mundo de la intervención social está repleto de instituciones cargadas de fundamentos ideológicos, de idearios y declaraciones de buenas intenciones. Asociaciones, las ONG, y órdenes religiosas se llevan la palma en este sentido, aunque tampoco se libran algunas instituciones públicas y organizaciones sindicales, supuestamente comprometidas con la transformación social. Los discursos de la implicación, del compromiso con la institución y sus preceptos, de la capacidad transformadora que ésta supone, calan fácilmente en muchos trabajadores que inician su andadura profesional. Este fenómeno se traduce en compromiso profesional, fidelidad a la institución, horas de trabajo y elevadas dosis de ilusión. La precariedad laboral de nuestro sector se asume con alegría, su handicap se ve compensado por el «calor» institucional, por el valor de la labor que se realiza. Pero llega un momento, en que como la vida es tremendamente compleja, las lógicas institucionales se enzarzan con las lógicas o momentos personales, y las primeras aplastan con fuerza a los segundos. De pronto, un recorte presupuestario, una falta de valoración, una diferencia ideológica, un bajón personal, una demanda de participación..., rompe irreversiblemente el mágico binomio institución-profesional implicado. Y claro, el profesional contempla con estupor ante sí, los años de dedicación, las energías invertidas, la precariedad laboral asumida, los «marrones que se ha comido», y comienza a sentirse muy, muy mal. Frustración, descreimiento, desconfianza o búsqueda ansiosa de seguridad laboral, pueden sustituir rápidamente a la ilusión, el compromiso profesional o la búsqueda de proyectos innovadores, de inquietud por responder a los problemas sociales. En estos momentos la «desesperación» le acechará incansable, se está muy cerca de ella. Qué triste es encontrarse con un profesional amargado, resentido o rendido a su pena. Qué lastima que desaparezca la creatividad y, sobre todo, que quede dinamitado irreversiblemente el gran potencial de la implicación profesional. La preocupación y el celo por las buenas prácticas se ve sustituido por la supervivencia a toda costa en el puesto de trabajo.

No se trata de culpabilizar a las instituciones de esta situación, también se sufre en ellas «desesperación», sino de aprender conjuntamente a «jugar limpio», a no plantear trampas moralizantes. No por trabajar en el campo de los servicios sociales cualquier argumentación y justificación es posible. La esencia de la implicación profesional debe residir en los resortes y convicciones personales, en la vida privada, y nunca debe encontrar su justificación y sentido en la lógica institucional. La precariedad laboral no tiene justificación posible desde la lógica institucional, sólo puede tenerla desde la lógica individual entonces la «decepción institucional» no tendrá motivo para generar frustración a tantos niveles. En el mundo de la empresa el sistema está muy claro, no existen discursos equívocos, los jefes no son compañeros, objetivos y medios para superarlos no producen contradicciones, pero en el mundo de la acción social aún nos movemos en arenas movedizas.

Los argumentos esgrimidos a lo largo de este punto, es posible que despierten únicamente el interés de una minoría, pero ésta es lo suficientemente valiosa como para dedicarle estas líneas y algunas más. Ojalá también sirva como aviso para navegantes de venideras generaciones de nuevos profesionales.

2.3. La rabia

No nos vamos a referir aquí a la rebeldía que pueda surgir en nosotros ante situaciones injustas, al «rebote» frente a políticas sociales desacertadas, o recortes presupuestarios, consideramos que ese sentimiento no supone un riesgo serio para la práctica profesional, incluso puede llegar a convertirse en un acicate para mejorarla.

Vamos a hablar en este punto de un sentimiento más profundo, más difícil de manejar, aquel que surge cuando nos sentimos agredidos por los sujetos de nuestra intervención, por los usuarios de nuestros servicios. Un enfrentamiento verbal con un adolescente, la amenaza de un familiar, o que nos rayen la puerta del coche, nos hace sentirnos mal, incómodos, en el fondo somos víctimas de una violencia que nada tiene que ver con nosotros, de

pronto nos convertimos en el chivo expiatorio de una agresividad mal gestionada. Pero esos sentimientos, nada tienen que ver con los que se experimentan al sufrir una agresión física o psicológica grave. Que te denuncien formalmente por un hecho que no ha existido, o que te provoquen lesiones físicas varias, patadas o puñetazos, no son hechos excepcionales si trabajamos con adolescentes que viven al límite. Tanto en medio abierto, como en entornos residenciales, cualquier profesional que se precie ha probado o al menos acariciado alguna de estas desagradables situaciones. Cuando se produce, los sentimientos que se generan son casi indescriptibles. Los acotamos con el término «rabia», pero van mucho más allá: limitación personal, frustración profesional, agresividad, venganza, miedo o inseguridad. La tentación de abandonar el puesto de trabajo es tremenda, un sexto sentido nos alerta de que sería una decisión fatídica para nuestro futuro profesional, pero se nos hace insufrible volver a trabajar. El respaldo institucional, y el apoyo de compañeros, son los únicos compañeros de viaje. A lo largo del día nos preguntamos una y mil veces: ¿vale la pena este trabajo?; pensamos que nadie nos había alertado de que esto nos podía pasar, que estaba previsto, que no todas las dimensiones de la profesión están bajo control. Cuestionamos recibir tan asquerosa recompensa por toda la atención y ayuda que hemos ofrecido a esa persona. Nos repugna la mediocridad, no podemos soportar contemplar la cara más amarga de la pobreza, la miseria humana que genera. Es entonces cuando «la rabia» puede apoderarse de nosotros; si logramos dominarla, seguramente hayamos crecido personal y profesionalmente. El debate sobre las condiciones de seguridad de los profesionales que trabajan con menores es otro cantar, sobre él ya hemos expresado nuestra opinión y ahora no nos interesa. El contacto directo con el adolescente y con la vida de la calle ponen a prueba nuestros sentimientos y resortes personales, fuerzan al máximo nuestra capacidad profesional, y ese sí que es del tema que nos ocupa. Frente a este riesgo caben pocas recetas, si acaso reflexión y humanidad frente a su irrupción en escena.

3. VICIOS DE LA ACCIÓN PROFESIONAL

Ahora sí que vamos a hablar de malas prácticas, las denominamos vicios, ya

que surgen con frecuencia con el cansancio, la rutina o el «envejecimiento» de nuestra práctica. Mantener una dinámica constante de formación, reflexión y revisión sobre nuestro quehacer cotidiano resulta muy costoso, pero es la única prevención posible ante esta deformación profesional.

Exceso de agresividad

Afecta principalmente a los profesionales que ejercen su labor en centros residenciales, especialmente de reeducación. Pero también se observa en profesionales de la educación, o de la atención primaria. No es excepcional contagiarse del trato agresivo de los adolescentes, gritar sin necesidad para dirigirse a ellos, endurecerse ante situaciones de continua violencia, que el rol autoritario deje de ser un papel asumido, una estrategia, y se convierta en el «saber ser» del profesional. En el medio residencial pronto se aprende a distinguir el tipo de chaval ante el que nos encontramos, fácilmente sabemos quién va a funcionar y quién va a generar problemas: este aspecto puede facilitar nuestra labor, pero también puede condicionar nuestras actitudes frente al adolescente, limitar nuestra capacidad de relación. Estrategias propias del adolescente como «marcar territorio» o intimidar, son en este caso utilizadas por el profesional, y se ha de ser muy cuidadoso con su utilización, porque pueden acabar siendo una forma encubierta de violencia al relacionarnos con el adolescente.

Cualquier sistema cerrado requiere una importante dosis de disciplina para establecer el marco mínimo en el que se pueda desarrollar cualquier planteamiento educativo, pero no podemos identificar totalmente disciplina con estrategia educativa. Es cierto que mantener el orden en un Centro de Reeducación es complicado, pero excesos de autoridad sólo garantizarán el orden formal, deteriorando progresivamente el orden moral, que debe sustentar cualquier intervención con menores.

Exceso de ternura

Abunda en cualquier ámbito de intervención. Nadie va a negar que estos adolescentes necesitan afecto; es más, a lo largo del presente libro hemos

expuesto un modelo de intervención en el que este elemento ocupa un lugar principal. Pero el manejo de los afectos es terreno resbaladizo. El exceso consiste básicamente en mostrarse demasiado afectivo con los adolescentes, sin contemplar las capacidades de los mismos para asimilarlo, provocando equívocos, dependencias y frustraciones en la persona que tenemos delante. Sus códigos afectivos son diferentes a los nuestros, sus carencias a este nivel suelen ser importantes, nuestro intento de llenar el vacío, o curar la herida, no debe suponer desbordar sus posibilidades de acoger el afecto que se ofrece.

Dotar de excesivo protagonismo al componente afectivo también puede acarrear consigo el desarrollo de actitudes paternalistas y proteccionistas. De ellas se derivan prácticas como evitar el conflicto, esconder el sufrimiento o suavizar las responsabilidades, que a la larga dificultan una intervención rigurosa y de calidad.

Exceso de seguridad

Hace varios años unas jornadas, organizadas por un colectivo de apoyo a la infancia en riesgo, se titulaban algo así «de menores en peligro a menores peligrosos», consiguiendo en este encabezado sintetizar con sencillez este aspecto de la evolución de la práctica profesional. En una sociedad violenta y agresiva sus menores también lo son, en una sociedad en la que las instituciones públicas pierden crédito, en la que se debilitan determinados valores sociales, es normal que los menores desafíen y desprecien los órdenes establecidos. Los menores supuestamente peligrosos son por tanto hijos de adultos peligrosos, que a su vez viven en una sociedad peligrosa. Desde esta percepción el contravalor que se genera es el de la seguridad, sistemas antirrobo, alarmas, empresas de protección, controles... son la moneda de cambio para que sea posible la convivencia.

Desde la intervención social a veces olvidamos los fundamentos que sustentan nuestra práctica y nos contagiamos de este discurso de la sublimación de la seguridad. Ofrecer entornos seguros para el adolescente en un sentido muy diferente al anterior, afectivos, próximos, forma parte de nuestra labor profesional. En cambio, en los centros de servicios sociales se

colocan verjas que impidan el libre acceso de los usuarios, se demanda la presencia continua de la policía local, en los centros de menores se contratan empresas de seguridad, los altos muros y las alambradas sustituyen a las «viejas» jardineras. La distancia previene el conflicto, el profesional atiende cada vez más protegido por la institución. Y en cambio la experiencia nos indica que basta que miremos al adolescente como peligroso, para hacerle sentir así y que actúe en consecuencia. Tratómosle como un loco o un delincuente, y rápidamente conseguiremos que se comporte como tal. Pero ofrezcámosle un trato respetuoso, acogedor, cercano, que escucha, y despertaremos su parte más dócil.

Evidentemente la seguridad es necesaria, sin unos mínimos no es factible la intervención, pero sin llegar a sustituir el trato humano y personalizado, porque entonces es cuando se produce el exceso, y éste limita la práctica profesional. Las medidas de seguridad pasivas y las formas de situarse el profesional marcan una importante diferencia.

Ejemplo: En un centro de acogida en el que están tutelados algunos adolescentes con problemas de salud mental, no es lo mismo colocar rejas en las ventanas de las habitaciones para evitar que en un momento dado pueda ocurrir un accidente, que colocar en las mismas cristales de seguridad y un sistema de apertura elevado.

Ejemplo: Cuando un adolescente de un Centro de Día, en un tallerprelaboral se hace un corte jugando con la herramienta, no es lo mismo que el profesional lo aparte del grupo, le pregunte cómo se encuentra y discretamente se coloque unos guantes para observar la herida, que se ponga a gritar «que se aparten todos y que nadie le toque sin guantes».

Afrontar el conflicto suele ser desagradable, incluso a veces arriesgado, pero forma parte de los procesos de intervención, y asumirlo suele facilitar con posterioridad la relación educativa. Cuando los conflictos se eluden o se dejan amortiguar por las medidas de seguridad, el profesional corre el riesgo de convertirse en un ser aséptico, que ve limitada o sustituida su capacidad de

relación.

Ejemplo: En un Centro de Reeducción, un menor acude a hablar con el trabajador social para consultar un problema familiar; cuando éste no accede a las demandas del adolescente, se genera una situación de violencia. El adolescente comienza a gritar y a amenazar al profesional. Éste, rápidamente, llama a un vigilante de seguridad que reduce con fuerza al menor y lo lleva a una habitación de aislamiento; el adolescente sufre un ataque de ira y rabia que le dura varias horas. El vigilante permanece junto a él todo el tiempo, intentando tranquilizarle, mientras el trabajador social continúa en su despacho. Esa misma tarde el adolescente recapacita y pide disculpas al vigilante, hablando un buen rato con él del porqué de su comportamiento y de lo mal que lleva su situación familiar. La referencia al trabajador social ha desaparecido totalmente.

Exceso de «modernidad»

Supone desvirtuar las exigencias del rol profesional. En ocasiones parece que por trabajar en el campo de la intervención social nos podemos permitir trasladar con toda naturalidad aspectos de la esfera privada a la vida pública. La forma de vestir, el aseo personal, el lenguaje, la expresión corporal, son aspectos que forman parte de un determinado rol profesional que consciente o inconscientemente desempeñamos. En otro tipo de ámbitos laborales existen uniformes o formas de vestir estereotipadas que persiguen definir un tipo de presencia profesional. En nuestro sector no existen parámetros definidos, predomina si acaso el estilo informal, que seguramente facilita la proximidad y comunicación con las personas, pero ello no significa el «todo vale».

Acudir a trabajar con la misma ropa que se sale de fiesta, o estéticas que llamen excesivamente la atención, conllevan con frecuencia no prestar atención a los efectos que estos elementos provocan en la población objeto de nuestra intervención. Igual que la bata del médico provoca un efecto determinado sobre el paciente, o el uniforme del policía sobre el ciudadano, la estética del profesional de la intervención social también lo debiera

suponer.

Lo mismo ocurre en las conversaciones que se producen en el cotidiano de la intervención: las opiniones del profesional tienen un eco considerable y diferente en los adolescentes. Nuestros planteamientos ideológicos o vivenciales en temas como las drogas, la sexualidad, las relaciones interpersonales, el empleo, la política... deben ser tamizados antes de expresarlos, contemplando los efectos que puedan provocar. No nos podemos situar en un plano de igualdad, porque no es real, nos guste o no tenemos una responsabilidad educativa de la que hay que ser muy conscientes. La naturalidad puede ser una aportación interesante en los modelos de referencia de adolescente; casi siempre constituirá un objetivo a trabajar, pero siempre contemplando la capacidad del adolescente para integrarlo.

Desafectación

Ocurre cuando las situaciones-problema a las que nos enfrentamos cada día dejan de afectarnos, de conmovernos; entonces difícilmente se puede desarrollar la capacidad empática y de comprensión ante la persona que demanda ayuda. La intervención quedará invalidada de raíz. La «desafectación» puede surgir como mecanismo de defensa ante un sufrimiento que nos desborda, o como vicio de una práctica profesional prolongada en el tiempo. Dejarse afectar, siempre dentro de unos márgenes profesionales, origina la construcción de la relación educativa.

Efectos de esta «desafectación» pueden ser:

a) Tratar mal a la gente

El profesional que en cierta medida desprecia a los usuarios, partiendo de prejuicios y valoraciones previas frente a sus demandas. Elude considerar que cada persona es única, o por lo menos ella misma así se considera, sus problemas los vivencia como absoluto, y espera una atención profesional acorde a esta percepción.

b) Hablar continuamente de los usuarios

Los excesos de anécdotas, de comentarios sobre comportamientos de adolescentes y familias ocupan muchas veces los almuerzos o cafés de no pocos equipos de trabajo. Es normal que se hable del objeto de nuestra intervención, pero el respeto a la intimidad, incluso a la dignidad de las personas, y sobre todo la preocupación por las situaciones que viven, deben acotar nuestros ámbitos de diálogo.

c) Falta de atención

Despistes, anulación de citas, retrasos en la realización de gestiones, generación de falsas expectativas, son síntomas de una creencia deficiente en la capacidad de cambio de las personas y una infravaloración de las mismas.

El adolescente y su familia muy pronto percibirán estas actitudes del profesional, convirtiéndose en el peor enemigo para desarrollar una adecuada intervención. Falta de confianza, celos y agresividad aumentarán su presencia en la relación, mientras dure esta «desafectación».

La ruptura del componente afectivo en la intervención con adolescentes supone perder el principal vehículo de comunicación con ellos. La violencia interior que contienen muchos menores encontrará aquí su mejor caldo de cultivo, y fácilmente se proyectará con fuerza hacia el profesional que represente esta situación.

Institucionalización

Podríamos utilizar también el término burocratización, pero no lo haremos, ya que no sólo son los inevitables «papeleos» los que generan este vicio profesional. Nos referimos a la situación que se produce cuando los servicios de atención a personas en dificultad dejan de ocupar la categoría de «servicios de proximidad». Entendiendo el contenido del entrecomillado desde la percepción del ciudadano, no como una categoría en la clasificación de los sectores de empleo. Consideramos que esta situación se produce

cuando los cauces de comunicación y relación entre técnicos y usuarios se formalizan en exceso. La tipificación de las demandas y la rutina en la generación de respuestas, acaban despersonalizando la atención y, por lo tanto, convirtiendo en deficitaria la práctica profesional.

Vamos a destacar tres indicadores que determinan este proceso:

a) Incapacidad para actuar con urgencia

Para hablar con el profesional hay que pedir cita, más tarde el caso se suele derivar a otra instancia en la que también es necesaria cita previa. Se obliga al usuario a contener su angustia, a ralentizar el problema emergente, a dosificar el conflicto que ha estallado, pero luego le exigiremos que inmediatamente tenga capacidad de cambio, que de pronto sea asertivo con su hijo, que nos traiga rápidamente la documentación requerida... La desesperación de las personas, si no se recepciona con prontitud, se torna desconfianza, y la desconfianza dificulta cualquier pretendido proceso de ayuda.

b) Pérdida de la capacidad de relación

Volvemos a repetir nuestra consideración sobre la relación educativa, como la principal herramienta en la intervención con adolescentes. Si la atención no ofrece relación, difícilmente generará procesos de cambio. La relación requiere tiempo, y éste es un bien muy preciado que ciertamente escasea en la práctica cotidiana, pero también es cierto que a veces la escasez es de talante del profesional.

c) Canales de comunicación formales y rígidos

Si los servicios sociales adquieren las mismas estructuras de comunicación con los usuarios que otras administraciones o instituciones (por ejemplo, el sistema sanitario o el sistema judicial), reforzarán la identificación de nuestra figura profesional con un eslabón más del aparato del poder. Y ese será el plano en el que se ubicarán las relaciones y las propuestas de intervención.

Este vicio se roza con uno de los grandes límites de la profesión del que

más tarde hablaremos, ya que reconocemos que muchos profesionales están literalmente «atrapados» en tareas que podríamos denominar burocráticas (por ejemplo, la continua demanda de informes de los juzgados de menores a los equipos técnicos de los Centros de Reeducción, la gestión de subvenciones en Centros de Día y Proyectos de inserción sociolaboral, o la gran diversificación en las demandas a los equipos de servicios sociales). Además, muchas veces estas tareas incluso son fruto de la atribución inadecuada de competencias por parte de la Administración (tramitación administrativa de algunas prestaciones, gestiones de becas...). Una cosa es gestionar prestaciones, y otra vinculada pero muy distinta es ser técnicos de procesos de apoyo a la integración, inserción o recuperación de personas. Si se deja de desarrollar esta segunda acepción, la profesión se convierte en lo que epistemológicamente no es.

4. LÍMITES PARA LA INTERVENCIÓN

Ahora no hablaremos de riesgos, sino de límites. De cuestiones que exceden el margen de actuación profesional, que desde ámbitos externos impiden el desarrollo de buenas prácticas.

4.1. El «muro»

El objeto de nuestra práctica profesional es muy amplio y complejo; casi todas las demandas que atendemos tienen su origen en una problemática de carácter social, por lo tanto multicausal. Cualquier intervención en el ámbito individual o familiar, requerirá de actuaciones paralelas en el entorno educativo, laboral, judicial o sanitario. Esta inevitable dependencia de otros sectores profesionales, enriquece la óptica de la intervención, pero limita con frecuencia nuestro quehacer profesional.

Vamos a describir la influencia de tres ámbitos que continuamente confluyen y se dan cita en la práctica cotidiana, y que suponen para el profesional un claro límite de acción. Utilizamos para ello el símil del «muro»: la práctica del profesional choca una y otra vez con una estructura

que se muestra infranqueable, un muro que no deja pasar y que condiciona en gran medida el éxito o fracaso de las intervenciones.

Colegios e institutos

La primera parte de este «muro» la constituiría el sistema educativo formal. Esta afirmación puede parecer gravosa, y generar fuerte rechazo en maestros y profesores implicados en la realidad de adolescentes de contextos desfavorecidos. No es esta nuestra intención, de hecho reconocemos y admiramos el trabajo de muchos profesionales de la educación, pero no compartimos algunos de los planteamientos del sistema que les ampara.

Gran parte del cotidiano del adolescente, actualmente por mandato legal hasta los 16 años, debe discurrir en las aulas y patios de colegios e institutos. El aprendizaje, la adquisición de valores, y el desarrollo de habilidades y actitudes para una adecuada inserción social, justifican el derecho fundamental de la educación, pero también [la obligación legal de acudir a clase. En ámbitos psicopedagógicos, parece consensuado el reconocimiento de que déficits sociales se traducen en déficits académicos, y la consideración de que problemáticas sociofamiliares complejas pueden mermar las capacidades de aprendizaje. El polémico concepto de «discapacidad social»](#)⁴ (del que no somos partidarios), podría resultar conveniente utilizarlo en este campo para obligar a contemplar y reconocer una realidad que frecuentemente no recibe la respuesta que mereciera. El magisterio prepara especialistas en materias, en disfunciones cognitivas, en dificultades de aprendizaje, pero no en problemáticas sociales; este aspecto se deja a merced de la vocación personal, de la sensibilidad del centro educativo, o de los azares del reparto de plazas. La atención a la diversidad tiene que ir más allá de la representación de un valor, la adaptación y diversificación curriculares para ser eficaces deben contemplar lo que pasa en el aula, pero también fuera de ella. La diversidad requiere sistemas abiertos, permeables al contexto comunitario, receptivos a otras actuaciones profesionales. El maestro debe entrar en los servicios sociales y los servicios sociales en el colegio o instituto, la relación ha de ser bidireccional, rompiendo con modelos estancos que se pasan el problema de uno a otro. La atención educativa y social para

estos colectivos requiere intervenciones globales; si no mejora la situación sociofamiliar, difícilmente se producirán avances académicos; si no se enriquece la adaptación curricular y la comprensión de los factores externos, no se producirán procesos reales de inserción, integración y promoción.

No entraremos en la cuestión de los porqué de las dificultades del sistema educativo para incorporar en su seno a trabajadores sociales o educadores especializados, cuando paradójicamente otros sistemas más alejados como el sanitario o el judicial sí lo contemplaron desde el inicio de su consolidación. Menos aún hablaremos, de las resistencias a autorizar que adolescentes menores de 16 años con graves dificultades de adaptación al medio escolar, realicen itinerarios formativos alternativos en Centros de Día o recursos de atención socioeducativa similares. Paradójicamente, se expresa incapacidad para atender desde el sistema educativo a estos menores, se les acaba expulsando de los institutos, o se hace la vista gorda ante su absentismo permanente, pero se siguen cerrando las puertas a otras posibilidades de intervención.

El «muro» acaba convirtiéndose en «muro de las lamentaciones»: por sus dos costados recibe reproches. Por un lado, los profesores expresan quejas y desánimo porque sus alumnos cada vez están peor, porque las familias no apoyan su labor; en el otro lado, los profesionales de la acción social nos desesperamos porque los diseños curriculares siguen alejados de la vida cotidiana de estos adolescentes, porque las metodologías educativas no se adaptan a las condiciones sociales que sufren muchos alumnos.

No se trata de que los profesionales de los servicios sociales eviten los conflictos que se generan con los menores en los centros educativos, ni de que los profesionales de la educación resuelvan las problemáticas sociofamiliares de sus alumnos, sino más bien de desarrollar una capacidad conjunta para observar la problemática del menor de forma global. La prevención y los procesos de inserción, para gozar de efectividad, requieren actuaciones conjuntas entre ambos ámbitos.

Ejemplo: La trabajadora social de los servicios sociales municipales es

avisada desde el IES del municipio sobre el caso de un adolescente de 14 años que tras varios incidentes y enfrentamientos con profesores y compañeros, lleva casi un mes sin acudir a clase. El caso es considerado inicialmente como una situación clara de absentismo escolar.

Tras una entrevista con el tutor y la jefe de estudios del IES, se realiza una visita domiciliaria. La trabajadora social detecta importantes deficiencias en el modelo educativo familiar: no existen horarios definidos, los padres trabajan todo el día y por la mañana el menor está solo en casa, y apenas existe comunicación entre los miembros de la unidad familiar. Hablando con el menor mientras le acompaña a tramitar el DNI (porque sus padres no disponen de tiempo para hacerlo), detecta que está muy desmotivado, y no descubre la utilidad de acudir al centro educativo. Tiene un nivel académico muy bajo y no entiende casi nada de lo que se explica en clase. Su autoestima está muy afectada, y cuando los profesores le demandan las tareas de clase que él no ha sabido hacer, considera que lo hacen para humillarle delante de los compañeros, y por eso reacciona violentamente.

La trabajadora social inicia la intervención planteándose cuatro acciones: a) Mejorar la comunicación y dinámica de la organización doméstica de la unidad familiar. b) Gestionar un servicio de ayuda a domicilio, para que por las mañanas alguien acuda a recoger al menor y le acompañe al instituto, evitando que se quede dormido. c) Iniciar un trabajo de motivación personal con el adolescente para recuperar la intención y utilidad de regresar al instituto. d) Tramitar su inscripción en la escuela deportiva municipal para entrenar dos tardes en un equipo de fútbol por el que el menor muestra un gran interés, realizando un pacto que condicione su participación en la actividad deportiva con el regreso al IES. Tras varias semanas de entrevistas, encuentros informales con el menor y visitas a domicilio, la situación mejora, y los miembros de la unidad familiar parecen dispuestos y concienciados para retomar la escolaridad. Durante este tiempo, el IES no ha vuelto a

valorar la situación del menor, ni ha desarrollado medidas alternativas para adecuar y preparar el presunto regreso del alumno al centro escolar. De hecho más bien parece que al disminuir el nivel de conflictos en el aula, el profesorado se ha relajado, y se encuentra a gusto con la nueva situación.

Cuando regresa el menor al instituto, se incorpora a su clase con normalidad, acude durante dos semanas sin retrasos y con buena actitud. Cada viernes, la trabajadora social visita el domicilio familiar para supervisar la situación. La tercera semana un nuevo enfrentamiento con un profesor que increpa al menor por no realizar los ejercicios de matemáticas, supone la expulsión definitiva del centro. La situación empeora considerablemente, y el escenario de la intervención se hace más complejo de lo que era durante la situación de absentismo. Toda la intervención desde los servicios sociales se ve desarbolada ante la expulsión del centro educativo.

Jueces y fiscales

[He aquí la segunda parte del «muro», el sistema judicial. Al contrario que en el apartado anterior, no vamos a mostrar nuestro desacuerdo con las directrices del sistema, en este caso «la justicia», sino con algunos comportamientos profesionales que en su seno se producen. La LORPM 5/20005 establece el marco formal que afecta actualmente a los menores infractores. Este texto legal en su exposición de motivos reconoce «su naturaleza formalmente penal, pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los menores infractores». Esta compleja relación entre medidas de carácter educativo y calificación de hechos de carácter penal se traduce en reiterada falta de entendimiento entre no pocos jueces y fiscales con equipos técnicos y otros profesionales que intervienen desde el contexto primario del menor.](#)

A diferencia de otros sistemas, la capacidad de interlocución entre los profesionales que ejecutarán el carácter educativo de las medidas y los que las dictan, está muy limitada. En un alto porcentaje de casos se reduce a la

emisión de informes, y pocas veces se produce un intercambio de informaciones y valoraciones técnicas. La relación suele ser unidireccional: se impone la visión del mundo del menor que percibe el estamento judicial; al profesional de la acción social le suele quedar el derecho al ruego, a la petición de clemencia, o únicamente al pataleo.

Si las medidas judiciales que se aplican a los menores tienen un carácter educativo que va más allá de la mera sanción o de un mero mecanismo de control social, se debe tener en cuenta el carácter procesal de este tipo de medidas. El plano educativo requiere intervenir en base a procesos, y no se puede regir totalmente por el cumplimiento de plazos y la acumulación de requisitos, como estipula el procedimiento penal. La atención socioeducativa a menores en el campo de la reeducación, con frecuencia se da de bruces con la lógica judicial. La tipificación del delito, la gravedad de los hechos, puede no corresponderse con las necesidades socioeducativas del menor. La conjunción de intereses diversos, tales como seguridad ciudadana, alarma social, capacidad de los Centros de Reeducación, implicación de la abogacía y talante de fiscales o jueces, van a condicionar el carácter de la intervención.

Destacamos tres circunstancias que acrecientan esta distancia:

-Cambios de centros y de regímenes.

El aumento de la edad penal a los 18 años, supuso la creación de nuevos Centros de Reeducación y la ampliación de los equipos profesionales de medio abierto, pero supuso también la saturación en muchas zonas de los recursos existentes para este colectivo. Un mayor número de medidas acompañaba a una diferenciación mayor de edades, y a una movilidad superior entre centros. Según las plazas disponibles, la edad y los cambios de régimen (sobre todo de cerrado a semiabierto), un menor a lo largo de un año podía pasar por dos centros de reeducación y por una medida en medio abierto. Esta dinámica ha permanecido a lo largo del tiempo, y se ha consolidado como una de las características del nuevo panorama en la reforma de menores. Una de las principales consecuencias de esta movilidad es la posibilidad de

ruptura de los vínculos afectivos en los procesos socioeducativos. Cambios de profesionales, cambios de instituciones, cambios de espacios, de normas y de estilos educativos, pueden provocar en el menor reticencias y distancia ante la intervención socioeducativa. Si el componente afectivo deja de contemplarse en los procesos educativos de reeducación, mejor dicho de recuperación de personas, estamos abocados a sustituir centros por cárceles, y educadores por vigilantes. El proceso de judicialización al que se ha visto sometida la reforma de menores, conlleva además que estos cambios puedan ser repentinos, con lo que se agravan los efectos anteriores.

-Protagonismo de las medidas cautelares6.

Durante los últimos años se ha incrementado considerablemente la aplicación de este carácter a las medidas. Este aumento de los menores ingresados en Centros de Reeducación con medidas judiciales de carácter cautelar, es decir, pendientes de juicio y por lo tanto sin certeza sobre el tiempo que durará el internamiento, provoca un efecto negativo tanto en profesionales como en menores. El profesional de la intervención socioeducativa no sabe a qué plazos atenerse. A la hora de plantear un proceso educativo es necesario saber el tiempo durante el que se va a prolongar la intervención; ciertamente creemos que este proyecto educativo debiera ser el que condicionase la duración del internamiento. Al menor le genera ansiedad y le provoca inestabilidad, ya que se sabe en una situación transitoria, esperando con inquietud el día de la comparecencia para ver qué ocurrirá.

-Acumulación de medidas y diversificación de procedimientos.

Nos encontramos con adolescentes, sobre todo a partir de los 17 años, que tienen pendientes de cumplimiento varios internamientos en centros y un sinnúmero de medidas de libertad vigilada, que mantendrán sus vínculos con la justicia de menores hasta casi los 25 años. Esa acumulación de medidas induce a que el menor se desmotive, le resulte difícil plantearse objetivos y encontrar motivos para modificar sus

conductas. El largo plazo está reñido con la psicología adolescente, y la falta de estímulos ralentiza los procesos educativos. Conforme nos acercamos a la mayoría de edad, las situaciones se hacen más complejas: relaciones afectivas, hijos a cargo, necesidades económicas, aumento de peligrosidad de los entornos sociorrelacionales... Poco a poco, se requieren dinámicas de adultos para responder a estas necesidades, dinámicas que los centros de menores y profesionales de medio abierto no pueden ofrecer. Los centros de menores no son cárceles - entre otras cosas-, si no dependerían de la Administración de justicia, y esta acumulación de medidas podría obligarles a convertirse en algo que por definición no son.

También en ocasiones, dificulta los procesos de intervención la diversidad de procedimientos que se siguen con cada menor. Es habitual que un menor tenga medidas impuestas por diferentes juzgados, lo que supone diferentes expedientes, diferentes informes, y cómo no, diferentes formas de interpretar y aplicar la legislación vigente. Como consecuencia, los trámites judiciales se multiplican, aumenta la demanda de informes a los profesionales que intervienen con el menor, y aparecen dificultades para fijar referentes en los juzgados de menores.

Ejemplo: Cristian de 17 años, está ingresado en un Centro de Reeduación de Castellón con una medida cautelar de tres meses de internamiento en régimen cerrado. Hace un año había cumplido otra medida de internamiento en un centro de Alicante. Cristian mantiene una relación afectiva con una chica de 16 años de su barrio, Vanesa. Durante el mes anterior a su internamiento estuvieron viviendo juntos en casa de una tía de ella. Cristian durante el régimen de visitas no quiere saber nada de su familia, y sólo acepta encontrarse con su novia, pero la normativa del centro no le permite quedarse a solas con ella, ya que son menores de edad. Cada vez que se acerca el fin de semana, los conflictos con Cristian se multiplican.

Tras el primer mes de internamiento surge la posibilidad de participar en un curso de formación laboral de albañilería, que se va a realizar

dentro del centro dirigido a menores que tengan más de 16 años y se encuentren en régimen cerrado. Cristian se muestra interesado por el tema, el padre de su novia es albañil, y puede luego conseguirle algún trabajo. El problema surge porque la medida cautelar de Cristian no garantiza que pueda asistir a todo el curso que dura seis meses, por lo que la dirección del centro opta por asignar la plaza a otro menor cuya medida en firme es de nueve meses.

Cristian no encaja bien esta decisión; debido a su actitud, se le separa del grupo durante dos días. Desde entonces continuamente demanda hablar con su abogado para saber cuándo va a tener juicio y qué va a pasar. Conforme se acerca la fecha de la comparecencia, Cristian está más excitado, y ha tenido varios amagos de peleas con compañeros del grupo.

A los tres meses, Cristian es trasladado a otro centro en Valencia, ya que se ha celebrado el juicio y se ha dictado medida firme de seis meses de internamiento en régimen semiabierto, más otros nueve meses de libertad vigilada. Cuando llevaron a Cristian a Castellón, interrumpió el cumplimiento de una medida de libertad vigilada de 12 meses, y aún tenía pendiente de cumplimiento otras dos de seis meses. Cristian ha hecho sus propios cálculos, y se muestra alterado expresando su queja porque nunca le van a dejar en paz, dice preferir ir unos meses al «talego» y que acabe todo. Aun así, el cambio de centro parece que afecta positivamente a Cristian, aunque pronto empiezan a surgir problemas cuando a pesar de su buen comportamiento, el juez le deniega la autorización para salir los fines de semana. La situación se agrava cuando un compañero que tenía la misma medida pero dependiente de otro juzgado, sí que es autorizado para salir. Esa misma tarde Cristian aprovecha un descuido de los educadores y se escapa del centro. A los dos días regresa arrepentido, y asume la sanción que se le impone, aunque ha tirado por tierra su buen comportamiento anterior. Tras varios meses de dificultades, la situación poco a poco se normaliza y Cristian acaba cumpliendo la medida.

Al regresar a su domicilio, su novia le comunica que está embarazada, el padre de ésta no acepta la situación y la ha expulsado de casa. Durante unos días la madre de Cristian permite que Vanesa viva en su casa, pero les ha dado el plazo de una semana para que busquen una solución.

Este es el panorama que encuentra el educador de libertad vigilada cuando acude a casa de Cristian. Éste esperaba la visita de su antigua educadora, con la que mantenía buena relación, pero el nuevo educador le comunica que la han cambiado de zona. Cristian, cabreado, «manda a la mierda» al educador y se marcha a la calle, decide no acudir a las citas, ni responder a llamadas de números desconocidos. Las consecuencias de esta actitud no le importan, está cansado de tantas medidas, y sus problemas ahora son más importantes. Pasa de que le «taladre» un educador que seguramente no va a comprender sus problemas, ni le va a conseguir un piso, que es lo que ahora necesita.

Administración y políticos

Se trata de la tercera parte del «muro», posiblemente la que lo hace más duro, más compacto e infranqueable. El objeto de la intervención social es tremendamente complejo; los fines que persigue, ambiciosos, pero las alforjas para este atrevido viaje casi siempre están vacías. Recursos limitados para atender necesidades casi infinitas, políticas sociales que fluctúan con coyunturas económicas y cambios políticos. Pero no es la escasez de recursos lo que más cuesta admitir, sino más bien las dinámicas de las administraciones públicas para gestionar esta limitación, y el juego de los políticos que las justifican. La invitación a participar de este juego es continua, quien no se hace la foto no se reparte el pastel, quien no invierte en cuidar su imagen, en saber venderse, tendrá difícil encontrar reconocimiento a su trabajo. En este contexto cuesta descubrir el interés real por la persona, el respeto por quien padece necesidad, la dignidad de quien defiende derechos sociales.

Una buena práctica profesional, no se deja encorsetar por conveniencias

institucionales o intereses políticos, tampoco se queda paralizada ante la limitación de recursos, pero el «muro» a veces es demasiado alto y grueso; pasar al otro lado se hace casi misión imposible, parecemos destinados a navegar indefinidamente entre dos aguas.

-La «trampa» de las subvenciones.

Sin estar entrenados para ser «saltimbanquis», nos pasamos el día haciendo equilibrios. La Administración invita al desarrollo, cada año aumentan las convocatorias de subvenciones y los concursos para la gestión de recursos. Pero con condiciones que menosprecian la valía profesional y el compromiso social de innumerables instituciones. Esta dinámica burocrática sigue un discurso dominante y despersonalizado que podría asemejarse al del siguiente «Gracias a Nosotros (la administración) se crea una residencia, un piso, un centro de día, un programa de inserción sociolaboral..., pero te pagaremos después de un año, mientras Tú te apañas, Tú corres con los gastos, Tú asumes los riesgos, Tú sufres, además de lo que ya sufres con la dificultad de tu trabajo. Pero eso sí, al año siguiente Nosotros decidiremos unilateralmente si vale la pena seguir o no».

Este tipo de dinámicas genera una importante cantidad de gestión, a la que hay que dedicar recursos humanos y materiales. La atención directa siempre es la más perjudicada en este transvase de recursos. La incertidumbre de las subvenciones obliga indirectamente a muchas entidades a gestionar programas y proyectos que se alejan de sus objetivos prioritarios de intervención, pero que les ofrecen más seguridades económicas y mayores posibilidades de continuidad. Pero claro, se asume un riesgo considerable de acabar alejándose de su finalidad primera.

-La «mendicidad» institucional.

Precariedad laboral y limitación de recursos siguen sin abandonar a este sector profesional. Siempre se está pidiendo, siempre preocupados por

la estabilidad, siempre demandado una mejor adecuación de los servicios, y poco a poco esta «mendicidad» va mermando las capacidades profesionales. Esta limitación reduce el número de buenas prácticas, y aumenta las probabilidades de aparición de riesgos y vicios profesionales ya descritos a lo largo de este capítulo.

4.2. Los cambios

A lo largo del libro hemos expuesto una metodología de intervención basada en el desarrollo de procesos socioeducativos aplicados en el contexto de la relación educativa profesional-adolescente. Esos procesos requieren permanencia en el tiempo, y dedicación a la personalización en el flujo relaciona) (como ya hemos explicado: acercamiento, conocimiento e intercambio). No hará falta insistir mucho en que los cambios y movilidad de los profesionales del sector, supondrán un claro límite para la práctica profesional.

Cualquier cambio suele producir efectos negativos en un proceso de intervención, excepto en aquellos casos en que la necesidad de renovación, o el conflicto, lo aconseje. Sabemos lo que cuesta ganarse la confianza de estos adolescentes, lo difícil que es generar una dinámica grupal), el tiempo que requiere incidir en una estructura familiar, y con excesiva frecuencia un cambio de profesional o una modificación del recurso dan al traste con esta labor.

La elevada movilidad profesional y también de proyectos en el sector, tiene parte de explicación en la precariedad a la que se ven sometidas las condiciones de trabajo de muchos profesionales. Pero también en las políticas de subcontratación de cada vez más servicios, por parte de las administraciones autonómicas y sobre todo locales. Periódicamente los recursos salen a concurso público, y los cambios se multiplican.

Analizando la naturaleza de los cambios podríamos diferenciar entre cambios «planificados» y cambios «súbitos». Los más complejos de manejar son los súbitos, ya que apenas existe margen para amortiguar sus efectos, y

para las personas objeto de la intervención resultan difíciles de asimilar. Los cambios mal gestionados generan con frecuencia frustración, sentimientos de inseguridad y sobre todo desconfianza.

El carácter inevitable o ineludible de los cambios, obliga a considerarlos como parte de los procesos de intervención, teniendo que diseñar estrategias para afrontarlos con los adolescentes y sus familias, intentando minimizar la relevancia de los efectos negativos que casi siempre supondrán. Trabajamos con personas, y en procesos de relación, por lo que no podemos menospreciar este momento, ni considerar que carezca de importancia. Entre estas estrategias destacamos los siguientes aspectos:

- El anuncio: Interesa que el adolescente se entere en primera persona de la noticia de la marcha del profesional. Que se le dé razón del porqué, no con la finalidad de que conozca los motivos reales del cambio, sino para que se sienta parte protagonista y considerada en la situación.
- La despedida: Para que la intervención pueda continuar con éxito es casi imprescindible recoger la experiencia tenida hasta el momento. Verbalizar lo positivo del proceso vivido, y animar a continuar con el mismo. Atreverse a decir adiós siempre es costoso, a pocos agradan las despedidas, pero suponen un aprendizaje necesario en la vida que hay que afrontar. Puede que esta despedida aporte un valor educativo mayor de lo que suponemos.
- El relevo: Cuando los cambios son «planificados» suele ser posible buscar un relevo adecuado al profesional. Dedicar algún tiempo a valorar posibles opciones, y determinar el momento más conveniente, supone un indicador evidente de calidad en el trabajo. Una de las últimas aportaciones del profesional a la intervención, debe ser presentar, introducir y abrir paso a quien le vaya a sustituir. Cuántos procesos socioeducativos y cuántos proyectos de intervención se truncan y desaparecen cuando el profesional que los inició dejó de estar en escena. La mejor justificación para considerar este aspecto nos lo ofrece el respeto a la dignidad del menor y el supremo interés por el

mismo, que están por encima de todo tipo de protagonismos personales.

4.3. Escaso margen para desarrollar la capacidad de innovación y de investigación

Nos encontramos ante uno de los grandes límites de la profesión, posiblemente el menos llamativo, pero que seguramente peores consecuencias provoque a largo plazo. Prácticamente casi toda la totalidad de los recursos dedicados a la intervención social se dedican a la atención directa a las personas en dificultad, o mejor dicho, al mantenimiento de estructuras que en teoría pretenden atenderlas. En los sistemas socioeconómicos modernos el gasto en recursos sociales siempre será insuficiente.

Ofrecer servicios de calidad y mejorar las estrategias de intervención está reñido con una profesión que dedica el 95 por ciento de sus esfuerzos a la acción directa, tanto en la gestión y desarrollo de proyectos, como en la atención directa a personas.

Es cierto que la capacidad de innovación ha caracterizado en los últimos veinte años a un nutrido grupo de diversas ONG, sobre todo en relación a las estrategias de inserción sociolaboral de colectivos desfavorecidos, pero siempre desde la iniciativa social y a costa de enormes dosis de esfuerzo y sacrificio.

En el sector público, la urgencia de lo inmediato casi siempre supera a la posibilidad de impulsar otras dinámicas. La investigación, las publicaciones y la innovación en el diseño de los recursos es mucho menor en este sector que en otros muy próximos como el educativo o el sanitario.

Recursos materiales y estabilidad laboral e institucional son requisitos imprescindibles para aumentar el escasísimo margen del que hoy dispone la profesión.

[También forma parte de la deontología profesional la defensa de los](#)

intereses de los usuarios de nuestros servicios. La denuncia social de la injusticia, y la reivindicación de derechos para los que no tienen voz, deben copar el escaso margen del que disponga cada profesional. La capacidad de investigación e innovación encuentra su fundamento ético en la lucha por la mejora de las condiciones de vida de los «nadies». Que como bien expresa Eduardo Galeano⁷ «no son aunque sean, no tienen cara sino brazos, no tienen nombre sino número».

CASO 9

Samir Mohamed

Os quiero contar mi historia con Samir. Mi nombre es Natalia, y a pesar de mis escasos 24 años, mis compañeros dicen de mí ser una profesional normativa, con dotes para el trabajo en equipo, coherente y con firmeza para poner límites a los chavales. Soy diplomada en magisterio, aunque trabajo desde hace tres años como educadora de medidas judiciales en medio abierto. Mi contacto con Samir se inició hace poco más de tres meses, pues el Juzgado de Menores le impuso una medida cautelar de libertad vigilada con contenido educativo.

Mi primer encuentro con él se produjo en el centro de acogida en el que se encontraba ingresado. El día que firmamos el inicio de la medida, la directora del centro me indica que Samir Mohamed es un adolescente que dice ser marroquí - de Casablanca - y tener casi 16 años; se encuentra ingresado junto a 14 chavales que habitan en este centro desde que el juzgado le impuso la medida cautelar, siendo declarado en desamparo y asumida su tutela por parte de la Administración. Según informaciones confusas que el menor ha referido, salió de Marruecos en los bajos del volquete de un camión cargado de fosfatos. Lleva en España casi seis meses y a lo largo de este período, ha estado en Sevilla, Granada, El Ejido y Yecla, hasta instalarse recientemente en Valencia. Carece de pasaporte y de documento alguno que pueda identificarle. Es un muchacho corpulento y parece mucho más mayor de la edad que dice tener, aunque las pruebas radiológicas indican que su edad está comprendida entre los «15 y 18 años». La directora muestra cierta

preocupación, ya que en estos momentos, es un chaval que ha de cumplir normas de convivencia y responsabilidades para que la relación sea del agrado de todos. Por su parte, Samir dice conocer poco nuestras costumbres, cultura y apenas habla español, etc. El informe del equipo técnico de la fiscalía de menores indica que el grupo de iguales del adolescente queda limitado a otros jóvenes magrebíes indocumentados mayores que él y que carecen de ocupación estructurada. La directora del centro me cuenta que Samir durante las tres primeras semanas de convivencia se ha mostrado expectante, observador y respetuoso con compañeros y educadores del centro de acogida, pero desde hace apenas 10 días, se halla más inquieto y desconfiado; la demora en su proceso de regularización le está afectando. La directora destaca que «durante la última semana ha tenido varios episodios dignos de tener en consideración; el primero se ha producido en la piscina, pues tras reiteradas faltas de respeto hacia una socorrista, finalmente el guardia de seguridad tuvo que expulsarle del recinto, mostrando agresividad contra los educadores a su llegada al centro. El otro sucedió anteayer con otro menor al que - al parecer según cuentan los chavales - había amenazado en otras ocasiones para que le dejara el MP3 para llevárselo al polideportivo, ya que está apuntado a fútbol sala como actividad municipal. Hoy mismo durante la comida ha comenzado a insultar y faltarnos el respeto, diciendo que no sabemos educar, por el mero hecho de que los niños pequeños que conviven junto a él le molestan cuando come. La situación empieza a ser bastante preocupante; hemos integrado lo máximo posible a Samir entre nosotros, incluso le hemos preparado una dieta específica que carece de cerdo y habilitado una sala para sus oraciones, pero Samir está mal, muy mal».

El equipo educativo también destaca que últimamente están observando en él excesiva exigencia en la manera de pedir las cosas y una escasa previsión de las consecuencias negativas que tienen sus conductas. Además para finalizar, la directora refiere que ha tenido algún encontronazo con las educadoras del centro, cuando éstas han ejercido funciones normativas. La administración tutelar del menor es sabedora de los problemas que estamos teniendo, pero nos indican que le debemos dar tiempo y esperar a la finalización del curso para revisar el caso.

Ante esta ingrata situación me encuentro con un sujeto de mirada desafiante que dice ser adolescente, que no presenta ningún punto de referencia, que a penas me puedo entender con él porque no habla nuestra lengua, cuyas costumbres son bien diferenciadas a las nuestras y por lo que me indican, su proceso de integración está siendo más que costoso. Por otro lado, Samir es consciente de que debe cumplir una medida de libertad vigilada, pero avisándome de que el abogado de oficio que le fue asignado el día de la exploración en fiscalía le dijo que «los educadores de la residencia te van a conseguir los `papeles" de residencia y los de libertad vigilada te conseguirán un trabajo legal en España». Esa fue la primera preocupación que Samir logró transmitirme (le habían creado unas expectativas que no coincidían exactamente con la realidad). Por mi parte, le dije que iba a intentar ayudarle (aunque era difícil), pero que él también debería cumplir con la medida y asumir responsabilidades y compromisos.

Inicialmente nos veíamos una vez a la semana. Habíamos acordado vernos en un espacio que había en el centro de acogida para visitas. El primer mes de la medida pasó con algunos problemas; pero fue a partir del segundo cuando las dificultades se hicieron más persistentes, sobre todo porque Samir solía «fugarse» del centro apareciendo a los tres o cuatro días. Tras esto, era incapaz de asumir la sanción que le era impuesta, amenazando constantemente a todo el equipo educativo, mostrando alardes de superioridad ante las educadoras y episodios de agresividad ante los educadores. Esta situación se hacía cada vez más compleja para trabajarse desde una perspectiva educativa y en un contexto de protección. El centro de acogida manifestaba su incapacidad ante la administración, solicitaba su apoyo, pero ésta se mostraba esquiva con el equipo educativo, tratándoles de incompetentes y poco flexibles. Simultáneamente, el ambiente entre los otros chavales estaba enrarecido y afectaba directamente la intervención educativa. La convivencia en el centro con Samir paulatinamente se hacía más irrespirable y eso afectaba a todos; el adolescente había abandonado todo aquello que podía estructurarle mínimamente y estaba haciendo del centro de acogida un auténtico fortín. Su condición de «menor tutelado», le concedía toda una serie de derechos que le convertían en «intocable». A veces, no tenía

fuerzas para afrontar situaciones que exigían tanto a tan bajo precio. Esta situación nos estaba minando progresivamente.

En reunión al completo del equipo educativo a la que como educadora de libertad vigilada fui invitada, se decidió paralizar el proceso de regularización del menor hasta que éste no asumiera normas de convivencia y respeto hacia compañeros y educadores; a la vez, como educadora de libertad vigilada, me comprometía a enviar al juzgado el segundo informe de incidencias sobre la negativa del menor a cumplir la medida y sobre los hechos que estaban aconteciendo. En reunión se adoptaron estas dos decisiones con la consiguiente indicación de comunicárselo a Samir.

Éste continuaba su particular desafío y manipulación, sin permitir ser corregido de sus acciones, «trapicheando», fumando «hachís» dentro del centro, manipulando a los compañeros en su propio beneficio, amenazando y maniatando a todo el mundo, manejando grandes sumas de dinero y aunque ocasionalmente estaba presente en las citas de su medida de libertad vigilada, no cumplía con los acuerdos pactados. Es decir, había dejado el equipo de fútbol, abandonado las clases de alfabetización y sobre todo era incapaz de respetar horarios y normas en el centro que residía. Elegimos para comunicar a Samir las decisiones acordadas un lunes, pues era un día en el que al menor podía vérselo más tranquilo tras pasar todo el fin de semana fuera sin el preceptivo permiso de la dirección del centro.

Habíamos decidido citarle en la reunión junto a su educador de referencia, la directora del centro y yo misma. Expusimos claramente a Samir que su conducta no era la adecuada y que el centro no podía continuar en esta línea, se le brindó la posibilidad de empezar de cero, de ofrecerle canales de comunicación y expresión, pero nuestra desagradable sorpresa fue que el menor no sólo era incapaz de comprender nuestro malestar, sino que además expresaba amargamente sentirse engañado por nosotros. Comenzó a gritarnos, amenazándonos hasta tal punto que cuando le indiqué que debía bajar su tono de voz para que fuese escuchado, me escupió en la cara y seguidamente agarró las tijeras que había en la mesa lanzándolas contra la directora. Samir salió corriendo del centro, empujando a varios chavales en

su huida, sin la posibilidad de ser detenido por nosotros ante el caos generado.

Apresuradamente actuó la Administración, pues los medios de comunicación conocieron el caso. Tras el incidente, y en calidad de educadora de libertad vigilada, me solicitaron múltiples informes para la escasa previsión que hubo. Se me citó a diferentes reuniones para elaborar nuevos protocolos de intervención con menores no acompañados que posteriormente quedaron «olvidados» en algún cajón. El primer informe debiera haber tenido efectos inmediatos. Mis registros de incidencias se guardaron en algún expediente y la citación para el cambio de medida llegó demasiado tarde. Esta misma semana me contaron unos chavales que Samir había salido rumbo a Barcelona, en realidad tenía 23 años y presentaba antecedentes penales en su país donde había abandonado a mujer y dos hijos.

El resultado final: una educadora de libertad vigilada desesperada ante la inoperatividad institucional, un centro de acogida reventado emocionalmente cuyas secuelas siguen marcando a sus profesionales y la dinámica educativa de un grupo de menores por reconstruir.

Nota final

Tras releer detenidamente lo escrito, descubrimos que nuestra aproximación a la realidad del adolescente en riesgo, podría ser calificada de excesivamente androcentrista (sobre todo en lo referido a la aparición de conductas de riesgo y al perfil).

Es posible; de ser así no la justificamos ni ideológica ni metodológicamente, más bien será fruto de inercias y cierta deformación profesional. La mayoría de casos que han copado nuestra atención durante años de intervención han sido de género masculino, así nos han venido dados. Desde la visualización de esta experiencia, hemos construido la aportación, y por lo tanto, su influencia resulta inevitable.

Aun así recogemos este matiz para tenerlo en cuenta en venideros trabajos, e invitamos a otros compañeros a plasmar experiencias desde otras perspectivas, que seguro resultarán muy enriquecedoras.

Bibliografía citada

- ALIENA, R. (1998). Adelaida Martínez y el honor de su pobreza. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- ARIVE, J. (2004). Quiero ser feliz. Valencia: Martín Impresores.
- ARQUERO, M. (1998). Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Editorial Popular.
- ARRIETA, L. (1992). Educar desde el conflicto. Madrid: Editorial CSS.
- BERMEJO, J. (1998). Apuntes de relación de ayuda. Madrid: Sal Terrae.
- BOKOWSKI, C. (1995). La senda del perdedor. Barcelona: Anagrama.
- BONAL, R. (1991). La pedagogía al carrer. Barcelona: Editorial Claret.
- BOSCO, T. (1979). Don Bosco. Una biografía nueva. Madrid: Editorial CCS.
- CHOMSKY, N. & RAMONET, I. (1995). Como nos venden la moto. Barcelona: (caria).
- CIAN, L. (1987). El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo. Madrid: Editorial CCS.
- COLOM, A. (1991). Modelos de Intervención Socioeducativa. Madrid: Narcea.
- ESCARTÍN, M. (1992). Manual de Trabajo Social. Alicante: Aguaclara.
- FORTUNY, R. & GENOVARD, J. (1998). Los cojos andan. «Engrunes», por una cultura de la no-exclusión. Barcelona: Claret.
- FUNES, J. (1991). L'univers de les drogues. Barcelona: Editorial Barcanova.

- FUNES, J. (1996). Drogas y adolescentes. Madrid: Aguilar.
- FUNES, J. (1995). La violencia y los violentos. Barcelona: Magrana.
- GALEANO, E. (1995). El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, J. & MARTÍNEZ, A. (1991). Pedagogía de la marginación. Madrid: Ed. Popular.
- GARCÍA ROCA, J. (1998). Solidaridad y voluntariado. Santander: Ed. Sal Terrae.
- GARCÍA ROCA, J. (1995). Contra la exclusión. Santander: Sal Terrae.
- GARRIDO, V. (1990). Pedagogía de la delincuencia juvenil. Barcelona: Ceac.
- GUERAU, F. & TRESCENTS, A. (1987). El educador de calle. Barcelona: Rosello Impressions.
- GIL, F. (2002). La exclusión social. Barcelona: Ariel Social.
- GONZÁLEZ, F. (2004). Diccionario de la Pedagogía Amigoniana. Valencia: Martín Impresores.
- GONZÁLEZ, J. (1995). Educar y prevenir desde la calle. Madrid: Editorial CSS.
- GONZÁLEZ, P. (2000). Jóvenes españoles 2000. Madrid: Acento Editorial.
- HENRY, J. & EAST, J. & SWICHMITZ, C. (2004). Trabajo Social con grupos. Modelos de Intervención. Madrid: Narcea.
- HOWE, D. (1997). La teoría del vínculo afectivo para la práctica del Trabajo Social. Barcelona: Paidós.
- LILLO, N. & ROSELLÓ, E. (2001). Manual para el Trabajo Social

comunitario. Madrid: Narcea.

MARCHIONI, M. (1989). Planificación social y organización de la comunidad. Madrid: Editorial Popular.

MARTÍN, A. (1988). Psicología humanística, animación sociocultural y problemas sociales. Madrid: Editorial Popular.

MARTÍNEZ, E. (1988). Cachorros de nadie. Madrid: Editorial Popular.

ORTEGA, J. (1998). Pedagogía scout: fundamentos organizativos y estrategias metodológicas. Granada: Universidad de Granada.

PRELLEZO, J. (1997). Educar con Don Bosco. Ensayos de pedagogía salesiana. Madrid: Editorial CSS.

ROGERS, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

ROSSELL, T. (1987). La entrevista en Trabajo Social. Barcelona: EUGE.

SEDÓ, C. (1999). Treballant com a educadora o educador social. Barcelona: Edicions Pleniluni.

SEN NETT, R. (2005). La corrosión del carácter. consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

TRAPEROS DE EMAÚS. W.AA. (1989). Minusvalía social y empresa social marginal. Madrid: Editorial Popular.

TRILLA, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Barcelona: Ariel.

URRA PORTILLO, J. (1997). Adolescentes en conflicto. Un enfoque psicojurídico. Madrid: Pirámide.

W.AA. (2000). Materiales para la inserción sociolaboral «Todo puede ser más fácil». Valencia: Fundación Adsis.

W.AA. (1989). Manual para el educador social. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

W.AA. (1985). Manual pedagógico de los terciarios capuchinos. Valencia.

W.AA. (2000). Informe sobre la pobreza en España. Madrid: Cáritas española.

VALVERDE, J. (1993). El proceso de inadaptación social. Madrid: Editorial Popular.

VALVERDE, J. (1996). Vivir con la droga. Madrid: Ediciones Pirámide.

VALVERDE, J. (2002). El diálogo terapéutico en exclusión social. Madrid: Narcea.

VENTURA, R. & PELÁEZ, V. (2000). Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Comentarios y jurisprudencia. Madrid: Editorial Colex.

VIVES, J. (2001). Identidad amigoniana en acción. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Artículos de revistas

ADOLESCENS SURGE (1934). Citado por «Diccionario de la Pedagogía Amggoniana». Fidenciano González Pérez. Valencia, 2004.

BUIGUES OLLER. Revista Pastor Bonus. N. 101, Roma, 1999.

NAVARRO PÉREZ, J.J. Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica Surgam. N. 476. 2002. Valencia. «Educación, Ley, Responsabilidad, Penal, Justicia, Menor, Integración, Recursos: ¿Juego de Palabras o Palabras en Juego?».

SEDÓ, C. Revista Treball Social. N. 170. 2003. Barcelona. «Flexiones y

Reflexiones del Trabajo Social con Jóvenes de Santa Coloma de Gramanet».

TARÍN, M.Revista Proyecto Hombre. N. 32. 1999. Madrid. «Modelo de Intervención con Adolescentes en el Tiempo Libre».

Colección

Escuela de Animación

Colección pensada fundamentalmente para los animadores socioculturales en la que se ofrecen libros de formación, recursos, gestión, información y experiencias.

1. Cómo dirigir grupos con eficacia. A.López.
2. Guiones para encuentros de animación. L.Martí - I.Monferrer.
3. Guía de recursos para la animación en Castilla y León. V.J.Ventosa.
4. Valores para vivir. E.Romero (coord.).
5. El juego de grupo como elemento educativo. R.Gutiérrez.
6. Métodos para la animación sociocultural. L.Gutiérrez.
7. Intervención socioeducativa. V.J.Ventosa.
8. Aire libre: un medio educativo. M.Aparicio.
9. Psicopedagogía de la educación social. Ma S.Entrena - F.A.Díaz.
10. Manual del monitor de tiempo libre. V.J.Ventosa (coord.).
11. Recursos para el tiempo libre/1. J.Miguel Burgui.
12. Cómo fundar una asociación. L.Martí - I.Monferrer.
13. Ocio y personas con retraso mental. C.Colj - A.Ponce - B.Vega.
14. Recorridos urbanos en el tiempo libre. G.Esteve.

15. Frases de sabiduría. A. González.
16. Recursos para el tiempo libre/2. E. Moreno - F. Pérez.
17. Intervención educativa desde la Naturaleza. J.M. Rivas.
18. La animación con personas mayores. C. Elizasu.
19. Recursos para el tiempo libre/3. J. Miguel Burgui.
20. El léxico del animador. E. Ander-Egg.
21. Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre. J. Llull Peñalba.
22. Expresión musical, educación y tiempo libre. V.J. Ventosa.
23. Cómo animar un grupo. Ma J. Aguilar Idáñez.
24. Recursos para el tiempo libre/4. O. Oliveras.
25. Valores para vivir/2. E. Romero (coord.).
26. Gotas de sabiduría. A. González.
27. Yoga en el tiempo libre. S. Mario Chazin.
28. Integración de personas con disminución psíquica en el tiempo libre.
V.J. Ventosa - R. Marset (coords.).
29. Por qué no jugamos. Ó. Martínez.
30. Por qué el voluntariado. L. Martí.
31. Metodología y práctica de la animación sociocultural. E. Ander-Egg.
32. Teatro, sobremesas y juegos. B. Araiz.
33. Recursos para el tiempo libre/5. F. Pérez.

- 34.¿Qué ves a tu alrededor? J.Sitjar - L.Martí - I.Monferrer.
- 35.Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales. V.J.Ventosa.
- 36.Técnicas de grupo. J.P.Espada.
- 37.El animador sociolaboral. P.Maya - J.J.Caballero.
- 38.Teoría sociológica básica. J.C.Pérez Medina.
- 39.Fuentes de la animación sociocultural en Europa. V.J.Ventosa.
- 40.Cómo hacer reuniones eficaces. E.Ander-Egg.
- 41.Programa de entrenamiento de la memoria. A.Puig.
- 42.Formación de voluntariado. G.Esteve.
- 43.Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural. V.J.Ventosa (coord.).
- 44.Ejercicios para mantener la cognición. A.Puig.
- 45.Ámbitos, equipamientos y recursos de intervención socioeducativa. V.J.Ventosa.
- 46.Manual del monitor de tiempo libre especializado. V.J.Ventosa (coord.).
- 47.Breve antología de juegos multiculturales y de ejercicios lúdicos. J.D.Weisz.
- 48.Relación de los símbolos en el juego. J.D.Weisz.

1 Nos interesan estas características, pero principalmente sus efectos en las personas. Ver: Sennett, R. (2005). La corrosión del carácter: consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

2 Podemos encontrar referencias interesantes al respecto en: Chomsky, N. & Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: (caria).

3 Jóvenes españoles 2000. Fundación Santamaría. Versión resumida en: González, P. (2000). *Jóvenes españoles 2000*. Madrid: Acento Editorial.

Informe observatorio de la juventud 2002. INJUVE.

1 Para profundizar en este aspecto remitimos a las aportaciones de Valverde Molina. Valverde, J. (1993). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.

2 Entendiendo que las conductas de riesgo mantenidas en el tiempo, conllevan la generación de problemáticas que acaban provocando la exclusión social del joven.

3 Identificamos esta situación (carencia) con la situación de riesgo que en el capítulo 6 describimos.

4 La utilización de este término acaba «clasificando» hoy en día a muchos de estos adolescentes. Ver: Garrido, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: Ceac.

5 No se trata únicamente de un proceso personal, se produce una construcción social que también hay que contemplar.

6 Ejemplos gráficos sobre este tema podemos encontrarlos en: VV.AA. (2000). *Materiales para la inserción sociolaboral «Todo puede ser más fácil»*. Valencia: Fundación Adsis.

7 Ver capítulo 9: Proceso de la intervención. Fase de reconstrucción.

8 Coincidimos con la definición que se realiza de este difuso concepto en: Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

9 Para confirmar este supuesto, nos remitimos a las descripciones sobre el

barrio «Maravillas» en: Aliena, R. (1998). Adelaida Martínez y el honor de su pobreza. Barcelona: Fundación «la Caixa».

10 Sedó, C. (1999). Treballant com a educadora o educador social. Barcelona: Edicions Pleniluni.

11 Interesantes en este aspecto son las aportaciones de Martínez Reguera. Martínez, E. (1988). Cachorros de nadie. Madrid: Editorial Popular.

12 Barrios periféricos de la ciudad de Valencia y su área metropolitana, caracterizados por la elevada concentración de problemáticas sociofamiliares que presentan.

13 Hemos utilizado el término «fuertes», para una mejor comprensión, pero consideramos que lo de «fuerte o blanda» no depende de la droga sino de quien la consume (para una persona los «porros» pueden no suponer nada, y para otra un gran problema).

14 Sería la denominación que usan muchos chavales para hablar del «crack».

16 Valverde, J. (1996). Vivir con la droga. Madrid: Ediciones Pirámide.

17 Delito en el que se supone ya existe un afianzamiento de las conductas de riesgo.

15 Bokowski, C. (1995). La senda del perdedor. Barcelona: Anagrama.

18 Esta relación entre ocio, consumo y violencia, se cruza necesariamente con los valores y estilo de vida de las sociedades actuales: Funes, J. (1995). La violencia y los violentos. Barcelona: Magrana.

19 Comportamientos de gran actualidad en los medios de comunicación, de los que nos interesa una mirada más rigurosa. Ver referencias en: Urra Portillo, J. (1997). Adolescentes en conflicto. Un enfoque psícojurídico. Madrid: Pirámide.

1 Interesante aportación que se hace en este sentido en el libro de la Asociación cultural La Calle. Arquero, M. (1998). Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Editorial Popular.

2 Sedó, C. (1999). Treballant com a educadora o educador social. Barcelona: Edicions Pleniluni.

3 El conflicto se convertirá en un espacio más de la intervención socioeducativa: Arrieta, L. (1992). Educar desde el conflicto. Madrid: Editorial CSS.

4 Aliena, R. (1998). Adelaida Martínez y el honor de la pobreza. Barcelona: Fundación «la Caixa». Estudio de un caso sobre una mujer que vive en un barrio periférico de una gran ciudad. El autor analiza sus discursos y extrae conclusiones sobre los mecanismos y resortes que le permiten hacer frente a su situación.

5 Un buen ejemplo lo constituye la evolución en la diversidad de procedencia de los menores que acceden a los centros de acogida: En un momento inicial las limitaciones físicas y/o psíquicas de los padres, junto con las problemáticas sociofamiliares complejas (pobreza y marginación extrema). Posteriormente fueron problemáticas de salud mental. Paulatinamente iban accediendo los nuevos menores <sin papeles>. Más tarde adolescentes - sobre todo ellas - incapaces de ser controlados desde el medio familiar. Junto a ellos chavales agresores, «maltratadores» a padres y madres. Por último la llegada de los «hijos de la adopción nacional o internacional» preguntándose por sus raíces.

6 Nos referimos a la imposición de límites, no al reconocimiento de la «torta» como recurso pedagógico adecuado.

7 W.AA. (2000). Informe sobre la pobreza en España. Madrid: Cáritas española.

8 Película del director Brian de Palma, protagonizada por Al Pacino, 1994. El protagonista sale de la cárcel con la intención de rehacer su vida. Un cúmulo de circunstancias y casualidades le acechan, llevándole de nuevo a su fatídico destino.

1 Utilizamos la acepción terminológica de forma general, sin profundizar en el significado exacto del concepto. Ver el enfoque en: Valverde, J. (2002). El diálogo terapéutico en exclusión social. Madrid: Narcea.

2 Literalmente la LORPM 5/2000 así lo especifica en varios de sus apartados.

3 Gil, F. (2002). La exclusión social. Barcelona: Ariel Social.

4 Ver las aportaciones de Martínez Reguera sobre la experiencia de los pisos tutelados para menores con medidas judiciales. Martínez, E. (1988). Cachorros de nadie. Madrid: Editorial Popular.

1 Aquello que afirmaba Marchioni de la necesidad de «trabajar con las gallinas», en referencia a la importancia de intervenir con la población normalizada para favorecer la integración de las personas y colectivos con dificultades. Marchioni, M. (1989). Planificación social y organización de la comunidad. Madrid: Editorial Popular.

2 Fundador de la congregación religiosa salesiana. 1815-1888.

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

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

5 Bosco, T. (1979). Don Bosco. Una biografía nueva. Madrid: Editorial CSS.

6 El Sistema Preventivo en la educación de la juventud (Juan Bosco,

1887). Adaptación de Luciano Cian.

1 Prellezo, J. (1997). Educar con Don Bosco. Ensayos de pedagogía salesiana. Madrid: Editorial CSS.

8 Término utilizado para denominar la corriente pedagógica inspirada por Luis Amigó, fundador del instituto religioso de los terciarios capuchinos.

9 Compartimos los comentarios de Valverde Molina en este sentido. Valverde, J. (2002). El diálogo terapéutico en exclusión social. Madrid: Narcea.

10 Efectos de la LORPM 5/2000. Hablamos de ello en el capítulo 11.

11 W.AA. (1985). Manual pedagógico de los terciarios capuchinos. Valencia.

12 Adolescens surge 1934. Citado por «Diccionario de la pedagogía amigoniana». Fidenciano González Pérez. Valencia 2004.

13 Vives, J. (2001). Identidad amigoniana en acción. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

14 Estrategia de estímulos y respuestas de carácter conductista utilizado con frecuencia en entornos educativos.

15 Buigues Oller. Revista Pastor Bonus. N. 101, Roma, 1999.

16 Recurso pedagógico, promovido por el Padre Amigó y habitualmente aplicado en los primeros centros educativos de los terciarios capuchinos, bajo distintas formas de estímulo, como bandas, notas, distintivos, etc. González, F. (2004). Diccionario de la Pedagogía Amigoniana. Valencia: Martín Impresores.

1 Adaptando las tesis expuestas por García Roca. Para él los vectores económico, vital y social son los que determinan los procesos de integración.

Ver: García Roca, J. (1995). *Contra la exclusión*. Santander: Sal Terrae.

2 Según la clasificación establecida por Castell, R. Zonas de integración, vulnerabilidad y exclusión.

3 R.D. 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado.

4 Un ejemplo claro de esta sistematización lo podemos encontrar en: VV.AA. (1989). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

5 Esta perspectiva otorga un papel relevante al conflicto, como oportunidad educativa y dimensión generadora del cambio. El miedo al conflicto bloquea el desarrollo de muchos procesos socioeducativos, su asimilación por parte del profesional como herramienta de intervención, lo desnegativiza e integra en la dinámica relacional. Podemos observar un claro ejemplo de esta necesidad de reflexión en: Sedó, C. *Revista de Treball Social*. N. 170. 2003. Barcelona. «Flexiones y reflexiones del trabajo social con jóvenes de Santa Coloma de Gramanet'.

6 Dimensiones clásicas de la intervención en Trabajo Social. Escartín, M. (1992). *Manual de Trabajo Social*. Alicante: Aguaclara.

7 Recordamos algunas aportaciones de Bermejo al respecto: «Centrarse en la persona significa superar la tentación de captar una sola de las dimensiones del hombre. Por eso, el tomar conciencia de las mismas y de cómo éstas quedan afectadas por el impacto de una situación crítica... puede ayudarnos a hacer un proceso de acompañamiento que sea realmente eficaz... En el fondo se trata de un camino de crecimiento y maduración personal que el ayudante debe hacer para poder acompañar al otro centrándose en su persona y no en su problema, o en el impacto de éste en una sola dimensión de su ser'. Bermejo, J. (1998). *Apuntes de relación de ayuda*. Madrid: Sal Terrae.

1 Término que más tarde intentaremos clarificar.

2 Arquero, M. (1995). Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Editorial Popular.

3 Podemos observar esta dimensión en los siguientes trabajos: González, J. (1995). Educar y prevenir desde la calle. Madrid: Editorial CCS. Colom, A. (1991). Modelos de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea. Bonal, R. (1991). La pedagogía al carrer. Barcelona: Editorial Claret.

4 Aunque la sistematización sobre su práctica resulte compleja, muestra de ello son algunos trabajos al respecto. Ver por ejemplo: Guerau, F. & Trescents, A. (1987). El educador de calle. Barcelona: Rosello Impressions.

5 Bonal, R. (1991). La pedagogía al carrer. Barcelona: Editorial Claret.

6 Asociación cultural La Kalle & Arquero, M. (1995). Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. Madrid: Editorial Popular.

7 Una buena muestra de las concreciones de este tipo de trabajo podemos encontrarla en: Lillo, N. & Roselló, E. (2001). Manual para el Trabajo Social comunitario. Madrid: Narcea.

1 Basta con consultar alguno de los trabajos de sistematización de esta dimensión de la intervención social. Ver: Henry, J. & East, J. & Swichmitz, C. (2004). Trabajo social con grupos. Modelos de intervención. Madrid: Narcea.

2 Para facilitar la comprensión de este aspecto, recurrimos a las aportaciones de Jaume Funes: Funes, J.L'univers de les drogues. Editorial Barcanova. Barcelona, 1991. Funes, J.Drogas y adolescentes. Aguilar. Madrid, 1996.

3 Las cuestiones metodológicas en el diseño de los programas para adolescentes adquieren peso específico. Participación, flexibilidad, creatividad, resolución democrática de conflictos, etc., denotan una especial sensibilidad por los procesos inductivos, en los que la experiencia del

adolescente (sea positiva o negativa, de nuestro agrado o no) supera prácticas deductivas que supuestamente consiguen objetivos sin margen de elección para el adolescente. La preocupación debe estar en cómo llegamos a hacer las cosas, más que en las cosas que al final acabamos realizando. Tarín, M. «Modelo de intervención con adolescentes en el tiempo libre». Revista Proyecto Hombre. N. 32, Madrid 1999.

4 Esta propuesta la importamos de las prácticas pedagógicas de diversos movimientos juveniles históricamente relacionados con la educación en el tiempo libre, específicamente adaptando parte de la metodología scout. Ortega, J. (1998). Pedagogía scout: fundamentos organizativos y estrategias metodológicas. Granada: Universidad de Granada.

2 Martín, A. (1988). Psicología humanística, animación sociocultural y problemas sociales. Madrid: Editorial Popular.

3 Rossell, T. (1987). La entrevista en Trabajo Social. Barcelona: EUGE.

'«La relación de ayuda es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de éstos». «Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual». Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

4 Término muy utilizado en intervención social, coincidimos con las aportaciones de la experiencia de Engrunes: Fortuny, R. & Genovard, J. (1998). Los cojos andan. «Engrunes», por una cultura de la no-exclusión. Barcelona: Claret.

5 En contextos desprovistos de referentes familiares y comunitarios, este elemento adquiere especial relevancia. Ver: Arive, J. (2004). Quiero ser feliz. Valencia: Martín Impresores.

6 La que establece el reglamento de régimen interno del Centro, y la propia estructura residencial.

8 Coincidimos con las aportaciones de Howe en este sentido. Howe, D. (1997). La teoría del vínculo afectivo para la práctica del Trabajo Social. Barcelona: Paidós.

1 Siglas del programa de prestaciones económicas regladas de la Generalitat valenciana, para personas en situación de extrema necesidad.

9 Ver modos de hacerlo en: Sedó, C. (1999). Treballant com a educadora o educador social. Barcelona. Ed. Pleniluni.

10 Ver características del educador en: Valverde, J. (2002). El diálogo terapéutico en exclusión social. Madrid: Narcea.

11 Citamos alguna de las aportaciones de Rogers en este sentido: «He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente. Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí... sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad». Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

12 Sedó, C. (1999). Treballant com a educadora social o educador social. Barcelona: Ed. Pleniluni.

2 García, J. & Martínez, A. (1991). Pedagogía de la marginación. Madrid: Editorial Popular.

3 Siempre entendiendo esta postura como una medida educativa, que no suponga incurrir en abandono o desatención del menor.

4 Valverde, J. (2002). El diálogo terapéutico en exclusión social. Madrid: Narcea.

1 Ley 5/1997, de 25 de junio, de la Generalitat valenciana, por la que se regula el Sistema de Servicios Sociales.

2 Concepto trabajado con profundidad en: García Roca, J. (1998). Solidaridad y voluntariado. Santander: Ed. Sal Terrae.

3 Escartín, M. (1992). Manual de Trabajo Social. Alicante: Aguaclara.

4 Aunque cuestionemos la utilización del término, sí que compartimos y valoramos muchas de las propuestas metodológicas de Traperos de Emaús. W.AA (1989). Minusvalía social y empresa social marginal. Madrid: Editorial Popular.

5 Ventura, R. & Peláez, V. (2000). Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Comentarios y jurisprudencia. Madrid: Editorial Colex.

6 La medida cautelar es aquella más inminente en su cumplimiento y la herramienta que otorga la ley para sofocar procesos disruptivos y transformarlos en educativos. En nuestra opinión el mal uso de las medidas cautelares puede provocar un aumento de la situación de riesgo.

7 Galeano, E. (1995). El libro de los abrazos. Madrid: Siglo XXI.

Adolescentes en riesgo

Este libro supone una aproximación directa y crítica a la realidad de la intervención con adolescentes en el campo de la marginación y la exclusión social. Es fruto de un intenso proceso de reflexión sobre la práctica profesional: centros de día, medidas judiciales, prevención de drogodependencias, formación e inserción sociolaboral, centros de acogida, mediación e intervención familiar, trabajo de calle... constituyen los espacios principales desde los que se ha articulado el modelo de intervención que se expone.

Metodología y buenas prácticas para incidir sobre este colectivo, se entrelazan con vivencias y experiencias concretas. Infinidad de ejemplos cortos ilustran el texto; cada capítulo se acompaña de un caso práctico que refleja la problemática específica y ofrece pistas para la acción profesional. Se trata de una obra de consulta, accesible para estudiantes y útil para todo tipo de profesionales que intervengan desde una perspectiva socioeducativa con **Adolescentes en riesgo**.

Manuel Tarín Cayuela es Trabajador Social del Centro de Acogida de menores «Casa Don Bosco». Educador Social y licenciado en Sociología, combina su práctica profesional con la docencia en la Universidad Católica de Valencia.

José Javier Navarro Pérez forma parte del Equipo Técnico del Centro de Reeducción «Colonia San Vicente Ferrer». Profesor asociado del Departamento de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social de la Universidad de Valencia.



EDITORIAL
CCS

Alcalá, 166 / 28028 MADRID

☎ 91 725 20 00 / 📠 91 726 25 70

www.editorialccs.com / sei@editorialccs.com

ISBN: 978-84-8316-969-8



9 788483 169698