

UNED

aula
abierta

Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social

El tránsito a la vida adulta
en una sociedad sostenible

Miguel Melendro Estefanía (Dir.)



*Estrategias educativas
con adolescentes y jóvenes
en dificultad social*

*El tránsito a la vida adulta
en una sociedad sostenible*

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA
(Director)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
AYUNTAMIENTO DE MADRID
OPCIÓN 3

*ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CON ADOLESCENTES
Y JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL*

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid 2009

www.uned.es/publicaciones

© Miguel Melendro Estefanía, Martín Lomas Álvarez, Alfredo López Muñoz
e Ildefonso Perojo Pérez

*Todas nuestras publicaciones han sido sometidas
a un sistema de evaluación antes de ser editadas.*

ISBN electrónico: 978-84-362-5829-5

Edición digital: agosto de 2009

El actual volumen forma parte de una investigación que se ha desarrollado a lo largo de los últimos dos años, en colaboración entre la UNED y Opción 3 Sociedad Cooperativa..

Su finalidad ha sido la de indagar y ofrecer información contrastada sobre los principios de actuación y la metodología de la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social

En este sentido, los planteamientos y propuestas socioeducativas que se reflejan en esta obra tienen su origen en la experiencia desarrollada por Opción 3 Sociedad Cooperativa en los últimos diez años.

Esta entidad lleva a cabo Programas de Inserción Sociolaboral e Intervención Socioeducativa en colaboración con diferentes instituciones públicas y privadas. En ellos han participado más de tres mil adolescentes y jóvenes en dificultad social de treinta nacionalidades diferentes.

Queremos mostrar aquí nuestro agradecimiento a los Equipos Educativos de los Programas de Opción 3 por sus valiosas aportaciones a esta obra, y por el trabajo que hacen día a día para ayudar a alcanzar una vida adulta responsable, independiente y solidaria a los jóvenes que más lo necesitan.

Y nuestro especial reconocimiento por sus aportaciones a esta obra a las personas que más directamente han colaborado en su redacción:

Josefina Berlanga Ruiz

Jessica Díaz de Aldana

Asunción Ibar Lucio

José Luis Gordo López

Samuel Mari Sáez

María Isabel Nieto Bahamontes

Víctor Santos Lordén

Humberto San Millán Arcederillo

ÍNDICE

Presentaciones

Introducción

PARTE I

LOS ESCENARIOS DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Capítulo 1. JÓVENES ADULTOS Y VULNERABLES

Capítulo 2. EN EL BARRIO, EN LA CALLE, EN CASA

Capítulo 3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ¿QUÉ EDUCACIÓN?

*Capítulo 4. CULTURA DEL TRABAJO Y REALIDAD LABORAL DE LOS JÓVENES
EN DIFICULTAD*

Capítulo 5. UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE, UN FUTURO SOLIDARIO

PARTE II

ESTRATEGIAS FLEXIBLES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Capítulo 6. ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS: FLEXIBILIDAD ESTRUCTURADA

Capítulo 7. ITINERARIOS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA

Capítulo 8. PROYECTAR UN FUTURO INCIERTO

Capítulo 9. UN TIEMPO PARA APRENDER, UN TIEMPO PARA ACTUAR

Capítulo 10. REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA: EL PRINCIPIO DEL CAMBIO

Capítulo 11. EN EQUIPO

*Capítulo 12. ESTRATEGIAS CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS
Y JÓVENES INMIGRANTES*

Bibliografía

Enlaces de interés

PRESENTACIÓN

Sin lugar a dudas, la adolescencia representa una de las etapas más vulnerables en la vida de un ser humano y con mas incidencia en el ciclo vital de las familias. Es una etapa caracterizada por conflictos propios y de gran importancia en la socialización porque en ella se produce el tránsito de la infancia a la edad adulta.

La adolescencia constituye hoy un desafío difícil pero a la vez sugestivo.

Difícil porque los problemas tradicionales de la adolescencia se han complicado en las últimas décadas como consecuencia de la gran complejidad que ha ido adquiriendo nuestra sociedad y de las profundas transformaciones a las que se ha visto sometida. Por tanto, los jóvenes de hoy necesitan más apoyo aún que el que se precisaba en épocas anteriores para transitar con éxito este periodo de su vida.

Pero la adolescencia también supone un desafío sugerente porque ofrece numerosas oportunidades para el crecimiento y maduración de nuestros niños y jóvenes. Saber aprovechar estas oportunidades está en nuestras manos si somos capaces de comprender lo que es y lo que significa la adolescencia y si ofrecemos al adolescente un creciente protagonismo en su propia educación, enseñándole a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación y la cooperación.

Apoyar la integración social y laboral de adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social ha sido y es uno de los objetivos prioritarios de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid ya que, como Administración más cercana a los ciudadanos, conoce bien las necesidades de los mismos y la importancia que la autonomía y la calidad de vida de todas las personas que residen en Madrid, con independencia de su edad, origen y circunstancias, suponen para la cohesión social de nuestra ciudad.

Afortunadamente en esta tarea no estamos solos, contamos con la colaboración de la iniciativa privada que trabaja también en el campo de lo social y está fuertemente sensibilizada por la problemática de adolescentes y jóvenes en dificultad.

La publicación que a continuación se presenta se ha realizado a partir de las experiencias educativas aplicadas en distintos proyectos que, promovidos tanto por el Ayuntamiento como por la Comunidad Autónoma de Madrid, ha

desarrollado la entidad Opción 3 Sociedad Cooperativa Madrileña durante los últimos años para apoyar la integración social y laboral de adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social.

De estas experiencias, diversas pero convergentes en su finalidad, el profesor Miguel Melendro y el equipo de Opción 3 han extraído una metodología de trabajo que puede ser de gran utilidad para todos aquellos profesionales, de los ámbitos educativo y social, que ponen su empeño y dedicación diaria en conseguir que adolescentes y jóvenes en dificultad social crean en sí mismos y en su futuro.

Quiero agradecer a los autores del libro el esfuerzo que han hecho por sistematizar el trabajo de muchos años. Creo que esta publicación es un buen ejemplo de cómo actuaciones coordinadas entre la Administración, la iniciativa social y el mundo universitario, pueden llevar a buenas prácticas de intervención social. Pero sobre todo quiero agradecer a los adolescentes y jóvenes, que durante estos años han participado en estos proyectos, su presencia. Ellos son los verdaderos protagonistas de esta obra. Los que con sus procesos de cambio, difíciles pero apasionantes, su tránsito desde situaciones de marginalidad a una madurez responsable, han sostenido el ánimo de los profesionales para continuar «inventando» nuevas formas de acercamiento y de metodologías de intervención que nos ayuden a todos a hacer frente a las complejas realidades sociales a las que nuestros adolescentes y jóvenes tienen que hacer frente cada día.

Esperanza García García
Directora General de Infancia y Familia y Servicios Sociales
Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía
Ayuntamiento de Madrid

PRESENTACIÓN

Es para mí un placer escribir unas palabras prologando un libro de tanto interés educativo y social como el que los autores nos brindan, centrado en uno de los colectivos más vulnerables, y a veces «invisibles», de nuestras sociedades, los jóvenes en dificultad social, y orientado, desde la educación, a mejorar su inserción en la vida adulta.

Y digo que es un placer porque este es uno de esos textos en los que la teoría viene avalada por la larga experiencia de sus autores, y en los que la práctica no nace de principios abstractos sino de un verdadero conocimiento de la realidad iluminado por principios teóricos consistentes. Teoría y práctica se dan así la mano, a lo largo de todas sus páginas, para ofrecernos visiones ajustadas a la realidad de nuestro contexto. En su conjunción, ambas nos hablan sobre las posibilidades contrastadas de que, aun en condiciones difíciles de precariedad laboral o inestabilidad socio-familiar, se pueda avanzar desde el campo educativo para ayudar a estos jóvenes a construir sus propios itinerarios de tránsito a la vida adulta. Unos itinerarios que son, sin duda, elementos de sostenibilidad, tanto para los propios interesados como para nuestras sociedades.

Nos ha tocado vivir tiempos difíciles, y los jóvenes de este Cuarto Mundo que viven en las llamadas sociedades del bienestar, sin que les alcancen todos sus beneficios, son especialmente vulnerables ante la injusticia y falta de equidad con que se plantean hoy día el acceso a un empleo, a una vivienda digna, a una formación continua... Ante esta situación, los autores nos sugieren estrategias de acción educativa flexibles, planificadas pero no cerradas, que enfatizan los elementos relacionales, la escucha comprensiva, la proximidad... Se trata, por tanto, de modelos vivos y vivificantes que podrán, sin duda, generar vínculos entre los formadores y los chicos que vayan mas allá de lo puramente formal y doten a estos últimos del apoyo necesario para que su posible aislamiento o marginación se reconviertan en caminos posibles hacia una vida adulta autónoma y responsable.

La tarea es en sí misma una de las más nobles que puede emprender un equipo educativo. Un equipo que, en este caso, es consciente de las dificultades que este trabajo representa y, por ello, del necesario reforzamiento de su trabajo grupal. Los autores nos hablan, por ello, del valor de las Redes, que unas veces serán redes de apoyo o de respuesta rápida ante conflictos y, en otras ocasiones, funcionarán como nexos articuladores del trabajo de educadores y educandos. Lo cierto es que, de un modo u otro, les vemos «en-red-ados» en una aventura apasionante y compleja.

Conscientes de esa complejidad, ellos mismos reflexionan en el texto sobre el modo de trabajar con altas cotas de incertidumbre, en el marco de situaciones inciertas y cambiantes que condicionan fuertemente las posiciones de aceptación o rechazo, de éxito o fracaso, de estos jóvenes en su proceso de inserción laboral y social.

Este «telón de fondo» del pensamiento complejo, que engloba a todos los posicionamientos expuestos en el libro, es uno de sus aspectos más interesantes. Por ejemplo cuando se contempla la necesidad de fijarse en la resiliencia, esa capacidad para salir adelante que presentan muchos seres humanos en situaciones de riesgo y exclusión, a pesar de las dificultades. Fijarse más en los aspectos positivos y los éxitos, y menos en los fracasos, es seguramente una de las vías más eficaces para devolver la autoestima a quienes la hubieran perdido y reforzar la de aquellos que la tienen amenazada.

Nuestras sociedades han generado, en palabras de Morín, archipiélagos de riqueza rodeados de mares de pobreza y exclusión. Nuestra tarea como educadores es contribuir a remediar esas situaciones, devolver a su lugar justo a aquellos a quienes el sistema relega a la invisibilidad. Cuando un grupo de expertos comprometidos, avalados por una larga práctica, abordan esta tarea, nadie mejor que ellos para ofrecernos las pautas teórico/prácticas e iluminar los caminos de salida. Por eso creo que es de justicia agradecerles el esfuerzo que han hecho por comunicar de una forma sencilla, que no simplificadora, sus saberes.

El hecho de que el coordinador de la obra sea el Dr. Miguel Melendro resulta especialmente significativo para mí. Ya hace bastantes años pude dirigir su tesis doctoral, que ya atestiguaba su temprano interés por este tema. Comenzaba entonces su andadura teórica bien incardinada en una práctica comprometida. Hoy, en plena madurez, como profesor de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible cuya dirección tengo a mi cargo, sus aportaciones ratifican lo que ya entonces intuíamos: que en él se funden de forma excelente las capacidades de un buen teórico de la educación y el compromiso de un hombre a quien no le son ajenos los problemas de los más débiles.

Tanto él como el resto de los autores y colaboradores nos dejan, con esta obra, el buen sabor de boca de un texto que será, estoy segura, lectura de referencia para quienes trabajan en este campo. De nuevo, desde estas páginas, quiero agradecerles su rigor teórico y su compromiso con la acción transformadora, porque los libros que nacen de esa conjunción son los que, al fin, nos cambian la vida.

María Novo
Directora de la Cátedra UNESCO
de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible
UNED

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los manuales sobre inserción sociolaboral de jóvenes en dificultad social que describen procedimientos, técnicas y actividades educativas con este colectivo. En ellos se establecen posiciones acabadas, perfiles detallados, programaciones exhaustivas cuyo grado de cumplimiento, cuyo alcance real en la práctica no es fácil conocer.

Este libro no pretende ser ni más completo ni más exhaustivo; nuestra intención, desde un principio, *no fue la de ofrecer verdades acabadas* en un ámbito de la intervención socioeducativa tan complejo, diverso y cambiante. Sí tuvimos, y esperamos habernos aproximado a ello, la intención de ofrecer ciertas pistas sobre cómo posicionarse en la práctica, desde la actividad cotidiana, en la tarea educativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social. Partiendo, con este objetivo, de la misma perspectiva de quienes trabajan día a día, codo a codo, para intentar ofrecer respuestas válidas, efectivas, con sentido, a quienes más complicado lo tienen en nuestra sociedad del relativo bienestar.

Hemos querido construir *un libro que se dirige* tanto a quienes tienen ya una experiencia consolidada en este ámbito de trabajo, como a los educadores y profesionales de lo social que se están incorporando a él en los últimos años, o que tienen intención de hacerlo en un futuro no muy lejano. Está escrito y estructurado de forma que su lectura resulte amena, y los principales argumentos y aportaciones puedan localizarse con facilidad. Se ofrece una información actualizada, situada en el contexto europeo, que recorre los principales espacios en que debe desenvolverse quien transite estos caminos.

Precisamente este ha sido un criterio fundamental a la hora de seleccionar los contenidos de la publicación. La experiencia de años de trabajo, y la tarea de recopilación, reflexión y debate en equipo realizada durante el último año, nos ha proporcionado una visión bastante completa de los elementos que configuran la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social, concretamente *en torno a ese momento crucial de sus vidas, el momento en que se produce su tránsito a una vida adulta independiente, en que se «emancipan»* personal y socialmente. Hemos procurado acercar estos elementos de forma sencilla, reflexiva, aportando teoría a la experiencia y práctica a los principios, reflejando realidades, opiniones y formas de hacer en un entramado vivo y cercano. Un entramado sin duda incompleto,

tanto como lo es el subjetivo y difícil acercamiento a realidades complejas como la que nos ocupa.

Un entramado a través del que, en cualquier caso, hemos pretendido plantear algunas sencillas cuestiones que consideramos de especial interés. La primera de ellas, la necesidad de *aprender a posicionarse en este contexto*. Son numerosas las personas que inician su andadura en este peculiar contexto de intervención: profesionales de la educación, del trabajo social, de la psicología o del derecho, afrontan situaciones complejas como las del trabajo con jóvenes en dificultad social, convencidos de las posibilidades que les ofrece su formación. Y no tan conscientes de las dificultades que imponen a esa intervención situaciones muchas veces inesperadas, inciertas, cambiantes, trabadas en las historias personales y familiares de sus personajes, en las preconcepciones sociales, ideológicas, culturales que marcan irremediabilmente las formas de hacer de quienes trabajan en esos escenarios. A través de la intrevención socioeducativa, deseamos modificar el curso de unas historias que no son ni fáciles de entender, ni fáciles de cambiar sin un importante trabajo previo y en equipo, sin una tarea de «reconstrucción» del entramado en que se producen. Y, para ello, una de nuestras primeras necesidades será la de «posicionarnos», ubicarnos en un contexto que debemos «hacer nuestro».

Se ha recurrido a las programaciones, a los planes cerrados de múltiples fases que, más que ayudarnos a tomar posiciones, nos ofrecen seguridades vanas, falsas tablas de salvación que encorsetan nuestra creatividad, nuestros movimientos, a veces incluso nuestras emociones y afectos. Siendo un elemento más para establecer nuestro papel y nuestras posibilidades del trabajo con los jóvenes en dificultad social, las programaciones cerradas y avaladas por la experiencia de otros son solo un instrumento, una herramienta que no debe hacernos relegar, quitar protagonismo, a nuestros conocimientos, a las reflexiones sobre nuestra experiencia, a nuestras capacidades de relación personal, de iniciativa, a nuestro deseo de transformar unas situaciones y una sociedad que se nos antojan muchas veces injustas e insolidarias. Como tampoco hemos de dejar de buscar el enorme valor de lo positivo, de lo que construye, de aquello que hace «salir adelante», a pesar de los obstáculos; de aquello que nos muestra la realidad social en toda su riqueza y consistencia, a través de la generosidad, el apoyo desinteresado, la compasión, la entrega de las personas y de los grupos que creen en un futuro mejor. Un futuro en que —como ya es un tópico escuchar, bello tópico— «otro mundo es posible».

En segundo lugar, hemos querido abordar una cuestión metodológica, que tiene que ver con el quehacer diario de educadores y profesionales de lo social. La clara idea de que diagnóstico, pronóstico, intervención y evaluación, elementos que conforman el puzle de las programaciones, corren realmente parejos en el tiempo, son realidades simultáneas en este tipo de trabajo. La percepción de que

«saber lo que está pasando» implica ya haber entrado de lleno en el problema, estar inmerso en él, y supone formar parte –con la presencia y con la acción, y a veces también con la ausencia de ésta– del escenario construido de la «inserción» del o de la joven en dificultad. Este es un conocimiento que se adquiere con la experiencia, tan vívidamente como con la teoría –más o menos elaborada, más o menos explicitada– que siempre la acompaña.

El mero contacto con estas realidades supone ya estar interviniendo, desarrollando unas actuaciones y unas estrategias que, en nuestro caso, hemos decidido calificar con el atributo de «flexibles», o lo que es lo mismo, planificadas pero no cerradas, meditadas pero no rígidas, con vocación de futuro pero sin miedo al presente, que incorporan la pericia profesional, el saber hacer y el saber ser del educador, los cambios de decorado y, por qué no, de vestuario; al otro como persona activa con un futuro por vislumbrar.

Una flexibilidad que nos afecta, a nosotros también como personas con nuestras posibilidades y limitaciones, incluida esa permanente perplejidad a que nos abocan los jóvenes con los que trabajamos. Ese «vacilar» –en su doble acepción, de movimiento incierto y de provocación divertida– *con la palabra y con los actos*, que marca el discurso compartido, tanto como nuestro interminable bregar con la institución, con el procedimiento, con el dato relevante.

Siempre con la certeza de que resulta más interesante, y en multitud de ocasiones menos dañino, medir los pasos y actuar con prudencia, abordando con respeto y cautela las posibilidades reales de cambio que se nos pueden ofrecer. Sin caer en la tentación de dar por sentado que un coherente y bien trabado programa nos resolverá la papeleta. Y con la clara conciencia del encargo social y educativo que hace que estemos ahí, en ese momento y en ese lugar.

Un tercer elemento, una tercera cuestión elemental a revisar, o la primera quizás, es la que se refiere al *contexto*. Opción 3, una sociedad cooperativa madrileña con años de experiencia, un extenso equipo de educadores y profesionales de lo social, y el trabajo con miles de jóvenes a sus espaldas, es la institución que soporta la realidad a que nos referimos en estas páginas. Una entidad con unos principios de actuación que nos hemos esforzado en investigar, en hacer explícitos, en extraer de alguna manera de su realidad cotidiana, compleja y paradójica, para recrear la posibilidad de reflexión, de reconstrucción de ideas y actos en la pretensión, humana e imperfecta, de hacerlo mejor, lo mejor posible. Esa labor cotidiana de las personas implicadas en este proyecto ha hecho y está haciendo posible una realidad difícilmente repetible.

Aplicando lo que comentábamos anteriormente, uno de los principios de actuación de esta entidad, el principio más innovador y destacable, es el de la «flexibilidad» con que aborda la realidad de los jóvenes en dificultad social. Una flexi-

bilidad necesaria precisamente por las características de la población con la que se trabaja. Por el rol social de la propia empresa, en el amplio y cambiante campo de los servicios sociales y de la juventud. Por posición como punto nodal, *lugar de cruce y encuentro institucional, corporativo, social*.

En otro orden de cosas, la cuarta cuestión básica a la que podemos referirnos en esta introducción al texto, tiene que ver con la *teoría*. La teoría que, como ya planteara Edgar Morin, no es la solución a nuestros problemas, pero sí nos acerca en gran medida a ella. Hemos podido comprobar como las nuevas tendencias educativas y sociales que giran en torno al pensamiento complejo, la teoría de sistemas y el constructivismo –representadas por autores como Edgar Morin, Jorge Wagensberg, Ilya Prigogine, Eduardo García, María Novo o Michela Mayer–, vienen confluyendo en los últimos años con las principales líneas de investigación europeas sobre la inserción sociolaboral de jóvenes en dificultad social. Así lo confirman los recientes trabajos de Manuela Du Bois, López Blasco, René Bendit, Antoni Inglés o Dermot Stokes. Este interesante cruce epistemológico forma parte del andamiaje teórico-práctico que estructura nuestra visión de la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. Jóvenes que están hoy transitando a la vida adulta en una sociedad que ya es global, y que quiere ser sostenible.

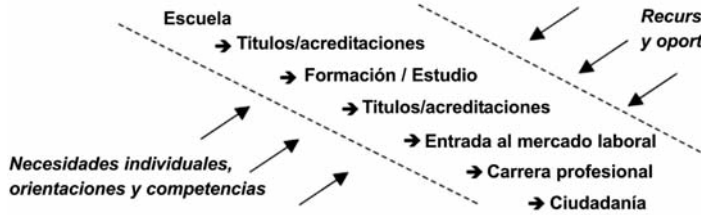
En síntesis, esta obra que está en tus manos va a internarse en el siempre atractivo campo de la metodología de trabajo con los jóvenes en dificultad, en el *qué se hace y por qué*, sus aspectos más efectivos, útiles y presuntamente innovadores, y su conexión con las recientes teorías, investigaciones, publicaciones y reflexiones que pueden darle soporte.

Finalmente, hacemos nuestras las palabras de Françoise Hatchuel (2007), resaltando que la necesaria feminización de los espacios públicos, y especialmente de la escritura, nos parece esencial, ya que pensamos que la exclusión de lo femenino del ámbito social tiene graves consecuencias para la propia imagen y la representación social de las mujeres. Deseamos, pues, evitar que las personas del sexo femenino sean designadas por el masculino, pero esto implica un cambio de las reglas actuales de la gramática. Este cambio podría suponer, ya que no es habitual, una sobrecarga que dificultara la lectura, por lo que hemos optado por representar los dos géneros a través de un único término. Invitamos, no obstante a lectores y lectoras a pensar el femenino a la vez que el masculino, ya que no debemos olvidar que detrás de un único término designando un grupo se encuentran siempre historias y sujetos singulares.

Los autores

P A R T E I

Modelo de transición normalizada



LOS ESCENARIOS DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

CAPÍTULO 1. JÓVENES ADULTOS Y VULNERABLES

CAPÍTULO 2. EN EL BARRIO, EN LA CALLE, EN CASA

CAPÍTULO 3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ¿QUÉ EDUCACIÓN?

CAPÍTULO 4. CULTURA DEL TRABAJO Y REALIDAD LABORAL DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD

CAPÍTULO 5. UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE, UN FUTURO SOLIDARIO

CAPÍTULO 1

JÓVENES ADULTOS Y VULNERABLES

Jóvenes adultos

La generación de los mil euros

Trayectorias para transitar a la vida adulta

Jóvenes vulnerables

La presión del tiempo

Una imagen social poco favorable

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 1. JÓVENES ADULTOS Y VULNERABLES

En el contexto de la Europa del siglo XXI, en pleno apogeo de la sociedad de la globalización, observamos cada vez más referencias a un nuevo modelo juvenil: el de los «jóvenes-adultos». Se trata de jóvenes que aún no han transitado de forma clara a una vida adulta autónoma, independiente. Alcanzan los diferentes niveles de independencia –laboral, social, familiar, económica– cada vez a una edad más tardía y de forma menos lineal, más sinuosa y aleatoria.

★ ★ ★

La juventud, más que una edad es una condición social que se define y caracteriza en cada sociedad y en cada momento histórico en función de toda una serie de consideraciones relativas a las formas de acceder al estatuto de adulto, entre las que la actividad laboral, el trabajo, ocupa una posición decisiva.

Conde Gutiérrez del Álamo, 2005

★ ★ ★

- *¿Cuál es la lección más revolucionaria que ha aprendido de los pobres?, pregunto a Yunus.*
- *Lo más grande que he aprendido es que cada ser humano tiene un potencial ilimitado. Esto lo tengo clarísimo.*

Muhammad Yunus¹, 2006

JÓVENES ADULTOS

En toda aproximación a la descripción de un colectivo social, en este caso el de *los jóvenes de principios de los años dos mil*, se ha de partir de la idea de que la persona crece, evoluciona, en estrecha interacción con su propio medio ambien-

¹ Muhammad Yunus, «el banquero de los pobres», recibió el Premio Nóbel de la Paz en 2006, y el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en 1998. Yunus es conocido mundialmente por su invención del sistema de microcréditos. En 1983 creó el Banco Grameen. En los últimos 20 años se estima que el Banco Grameen ha prestado más de dos mil millones de euros a tres millones y medio de pobres. El banco tiene más de mil sucursales por todo el mundo y está siendo imitado por más de 7.000 organizaciones. Casi todos los préstamos se hacen a mujeres. Los préstamos se hacen a grupos de al menos cinco personas de forma que haya entre ellas una posibilidad de ayuda mutua y cierta presión social que impulse a la devolución. Más del 90% de los créditos son devueltos satisfactoriamente.

te, entendido éste en el más amplio sentido de la palabra². Esa influencia del entorno inmediato hace que, en nuestro caso, no podamos hablar de una sola «juventud» sino de una *pluralidad de juventudes*, un entramado de realidades que se forman con unas características diferenciales ya que cada sociedad genera formas específicas de socialización y, junto a ellas, de segregación, de inadaptación, de dificultad social.

Piaget (1977), refiriéndose al papel de los factores ambientales en el desarrollo, afirmaba que:

En algunos ambientes sociales, los estadios evolutivos se ven acelerados, mientras que en otros, se ven más o menos retrasados sistemáticamente. Este desarrollo diferencial viene a constatar que los estadios no son puramente una cuestión de grado de maduración del sistema nervioso, sino que dependen de la interacción social y ambiental y de la experiencia en general.

Parafraseando a René Zazzo (1972) podemos añadir, en este sentido, que la juventud verdadera no existe, y que solo podemos encontrarla y observarla en su propio medio. Y ya ubicados en ese medio, en el contexto de la Europa del siglo XXI, en pleno apogeo de la sociedad de la globalización, observamos cada vez más referencias a un nuevo modelo juvenil: el de los «jóvenes adultos». Se trata de jóvenes que aún no han transitado de forma clara a una vida adulta autónoma, independiente. Alcanzan los diferentes niveles de independencia –laboral, social, familiar, económica– cada vez a una edad más tardía y de forma menos lineal, más sinuosa y aleatoria.

Por una parte finalizan sus estudios, acceden a una vivienda distinta de la familiar, forman su propio grupo familiar o toman posiciones en el mercado laboral en edades en las que las generaciones anteriores ya llevaban años disfrutando de esa autonomía (Comisión Europea, 2001). Por otra, sufren procesos de ida y vuelta frecuentes en el acceso a los diferentes espacios de autonomía; así, es muy probable por ejemplo que un joven esté, simultáneamente, estudiando una carrera, buscando trabajo, viviendo con sus padres y que a la vez haya formado ya una familia a la que esté buscando acomodo fuera del hogar de las familias de origen.

² Como plantea M. Novo (1998), esto significa comprender el medio ambiente como un sistema constituido por factores físicos y socioculturales interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por éstos.

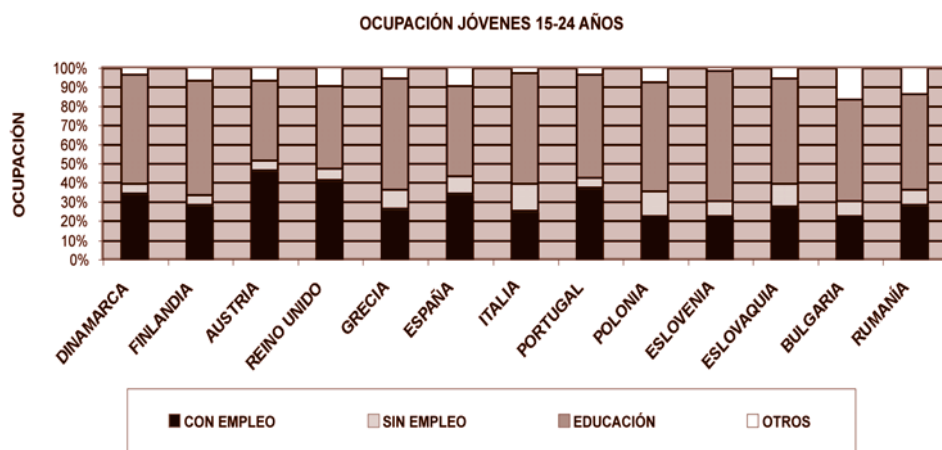


Gráfico 1.1. Principal situación de los jóvenes entre 15 y 24 años en trece países de la Unión Europea. Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS 2005)³.

Los roles vitales se vuelven confusos, cambian en poco tiempo, y provocan situaciones desconcertantes para todos, especialmente para las generaciones precedentes, poco acostumbradas a esta «circularidad» e indefinición. Los itinerarios vitales de los denominados «jóvenes adultos» son claramente opuestos al carácter lineal característico de las vidas de sus progenitores, y de las generaciones anteriores a ellos. De algún modo va perdiendo relevancia, va dejando de ser una referencia arraigada y generalizada la trayectoria tradicional: finalizas tus estudios, encuentras un trabajo, dejas el grupo familiar de origen y comienzas a vivir en pareja, tienes hijos, mejoras paulatinamente tu posición social y laboral, penetras irremisiblemente en la sociedad de consumo y adquieres diferentes productos destinados a quienes han logrado estabilizar sus ingresos y sus aspiraciones laborales: desde electrodomésticos hasta automóviles, sin olvidar el piso en propiedad y el acceso a los productos de ocio que aportan las nuevas tecnologías (consolas, ordenadores, objetos digitales y entretenimientos virtuales,...)

³ Porcentaje de jóvenes empleados, desempleados, en el sistema educativo y en otras situaciones, en trece países de la Unión Europea (por orden de aparición en el gráfico: Dinamarca, Finlandia, Austria, Reino Unido, Grecia, España, Italia, Portugal, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Bulgaria y Rumanía).

Cuadro 1.1.⁴ Aspectos más destacados en los procesos de transición de la dependencia a la independencia económica de los jóvenes españoles

- En 2004 uno de cada cuatro jóvenes (el 24%) tiene autonomía económica completa y uno de cada cinco (el 21%) es parcialmente independiente. En este segundo caso, la mayoría de los recursos que no son propios provienen de la familia de origen y el resto de la pareja. Más de la mitad de los jóvenes no han alcanzado la autonomía económica.
- Los recursos de los que viven total o parcialmente con recursos propios provienen de un trabajo regular (en un 76% de los casos), de trabajos esporádicos (14%) y de otras fuentes (10%). En el caso de los que viven total o parcialmente con recursos de otras personas, las fuentes de sus recursos son fundamentalmente los padres de los jóvenes (en un 83% de los casos).
- Respecto al año dos mil ha aumentado el número de jóvenes que viven con autonomía económica (que pasan del 18 al 24%) y los que viven principalmente de sus ingresos (del 19 al 21%).
- La mitad del progreso en la independencia económica de los jóvenes responde al «envejecimiento» de la estructura de edades de los jóvenes, es decir, al mayor peso que tienen los grupos de edades altas dentro de los jóvenes.
- Tener ingresos propios obtenidos de un trabajo regular es el principal determinante de que un joven pueda vivir sólo de sus recursos. El 89% de los jóvenes que tienen ingresos propios y están emancipados económicamente obtienen sus recursos de un trabajo regular.

INJUVE, 2004

Por último, la diversidad de situaciones sociales se acrecienta, y los modos de vida tradicionales —organización familiar, matrimonio, vivienda estable, carrera profesional— van perdiendo terreno frente a una configuración más individualizada, particularizada, de las trayectorias vitales personales. La presión social sobre el individuo decrece, a la vez que se hace más impredecible el destino de los sujetos; la posición social fluctúa con frecuencia y, en muchas ocasiones, de forma incierta.

Cuadro 1.2. La generación de los mil euros

Carolina escribió una carta extensa, una carta muy bien escrita, en la que decía que acababa de volver de Alemania. Era una chica normal, joven, publicista y hablaba de cómo estaba ella. Ella no podía dejar la casa de sus padres, o si la dejaba tenía que compartir piso con varios amigos. Cobraba menos de mil euros al mes. Había estudiado una carrera y después un master, hablaba dos idiomas, conocía informática, tenía el carné de conducir... Tenía todo lo que la sociedad le había enseñado

⁴ En las definiciones de «juventud» adoptadas actualmente por la Unión Europea y sus estados miembros, se considera jóvenes en términos generales a aquellos individuos con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años de edad, aunque en algunos países el abanico de edad fluctúa entre los 16 y los 30 años.

para triunfar de alguna forma, y se encontraba con que cada vez que iba al extranjero el profesional español, el profesional joven que vivía en Madrid, en Barcelona, en Bilbao, en Valencia casi se enfrentaba a las risas de sus compañeros, porque continuaba viviendo con sus padres. Ni siquiera tenía una estabilidad económica lo suficientemente grande como para plantearse empezar una familia. Ella decía que era mileurista –ganaba mil euros– y terminaba con una coletilla. Esa coletilla era: ha sido divertido vivir así, porque hemos vivido como eternos adolescentes, porque disfrutábamos de ocio y porque hemos sido mimados y protegidos y crecimos con la televisión y con mil comodidades. Pero, ahora, ya cansa.

Diario *El País*, 23 de octubre de 2005

★ ★ ★

Marina tiene diecinueve años, posee el graduado escolar y trabaja de cajera en un supermercado, en jornada de tarde, sábados incluidos. Vive con sus padres y quiere el dinero que gana para salir con sus amigos y pagarse el carné de conducir. Gana 541 euros al mes. “En mi trabajo nadie llega a los mil euros, ni siquiera los supervisores. Creo que ni haciendo cuarenta horas semanales llegaría a esa cantidad”.

Diario *El País*, 14 de enero de 2007

LA GENERACIÓN DE LOS MIL EUROS

El «mileurismo» es, al menos en nuestro país, un claro ejemplo del modo de vida de los jóvenes adultos. La denominada «generación de los mil euros» caracteriza a un amplísimo grupo de jóvenes que han de vivir autónomamente con salarios mensuales inferiores o iguales a los mil euros, y perfila las especiales características de su forma de vida:

Pertenecen a la generación más preparada de la historia de España. Rondan la treintena, son universitarios y saben idiomas. Pero los bajos sueldos, la sobreabundancia de titulados y los cambios sociales les han impedido llegar a donde pensaban llegar. Comparten piso; no tienen coche, ni casa, ni hijos y ya se han dado cuenta de que el futuro no está donde creían. (Jiménez Barca, 2006).

Esta delicada situación económica y social⁵ aboca a nuestros jóvenes – y especialmente a los jóvenes en dificultad social– a un presente poco estable, precario, fluctuante, y a un futuro que a duras penas podrá coincidir con las expectativas que inicialmente se formaron de él.

Así, en la sociedad española del nuevo milenio encontramos un escasísimo grado de emancipación juvenil —en torno al 20% de la población—, impensable en países del norte de Europa o en Estados Unidos.

Cuadro 1.3. Del tren al automóvil

Cuando las transiciones eran lineales —estudios, formación aprendizaje y trabajo— y la transición a la vida adulta estaba asegurada, y no era reversible, la podríamos expresar metafóricamente como un viaje en tren. En el lenguaje coloquial tenemos expresiones como: subirse al tren en el momento adecuado, subir cuando ya está en marcha, no perder el tren, viajar en primera, saltar del tren en marcha, llegar a destino... Tomar el tren supone un destino predeterminado, hay una meta, un recorrido ya fijado y un medio de transporte...

Sin embargo, la vida de los jóvenes de la modernidad no está predeterminada. Con la imagen del coche podemos mostrar el cambio... conducir un coche significa poder ir a destinos múltiples... pero para utilizar el coche se exigen otras condiciones [que para viajar en tren] y habilidades personales, como puede ser tener carné de conducir, tener (o que te presten) un coche, mapas, poder elegir itinerarios, caminos alternativos, estudiar la ruta o rutas a tomar, seguir la información del tiempo...

El conductor de automóvil, a diferencia del pasajero del tren, se encara constantemente con una serie de decisiones que relacionan las diferentes rutas que tomará desde su punto de origen a su destino. Se aumentan las opciones, pero la decisión es más individual, y también encierra más riesgo.

La necesidad de tomar decisiones individualmente lleva a un cambio del foco de desarrollo... en la actualidad hay que poner en primer plano el actuar.

López Blasco y Hernández Aristu, 2001

Como señalan Manuela Du Bois-Reymond y Andréu López (2004), tenemos que hablar de *procesos de reversibilidad* en la vida de los jóvenes:

«Muchos jóvenes experimentan esta reversibilidad en sus procesos de transición: hoy se forman, mañana encontrarán un trabajo temporal que los mantendrá empleados durante algún tiempo, perdiéndolo al final, pasando por una fase de desempleo al final de la cual pueden acceder a otra fase de formación o a otro trabajo (temporal).»

⁵ En la base de datos Eurydice, de la Unión Europea, se señala cómo solo el 40% de los universitarios españoles tiene un trabajo acorde con su nivel de estudios; además la tasa de paro de los titulados entre 25 y 34 años es en nuestro país del 11,5%, una de las más altas de Europa, cuya media se sitúa en el 6,5%.

TRAYECTORIAS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA

De forma más detallada, podemos mencionar una serie de modelos de transición de la adolescencia a la vida adulta⁶ que plantean un gradiente en la caracterización de los jóvenes europeos actuales. Así, podemos encontrar jóvenes adultos:

- con recursos limitados y que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio;
- con importantes recursos que disfrutan de libertad para elegir entre sus opciones según sus necesidades y preferencias;
- a los que les gustaría experimentar nuevas soluciones combinando formación y empleo, pero que se ven forzados a someter sus deseos profesionales y formativos a unas trayectorias profesionales estandarizadas y limitadas;
- que se ven obligados a vivir una prolongada dependencia respecto a la ayuda de sus padres, debido a una insuficiente cobertura social en caso de desempleo.

Otras clasificaciones interesantes sobre los modos en que se produce la transición a la vida adulta de la juventud europea actual —como la que se recoge en la tabla adjunta elaborada por Lorenzo Cachón (2004)— muestran, como señala este mismo autor, el impacto de cuatro elementos que son comunes a la mayoría de los países de la Unión Europea, aunque varíe su grado de incidencia, y que determinan las características de ese proceso de transición. Estos cuatro elementos se refieren a cómo:

- Se ha producido una importante transformación de la estructura del empleo y de la naturaleza de las *cualificaciones* requeridas a los jóvenes debido a los cambios e innovaciones en los ámbitos tecnológicos y de organización del trabajo.
- Se ha alargado de forma considerable la formación inicial de los jóvenes, especialmente en países como Italia, Reino Unido o España.
- Se ha endurecido la selección de la mano de obra por parte de las empresas, en relación directa al incremento de la competitividad en el mercado.
- Se han institucionalizado nuevos espacios de formación y empleo a partir de la intervención de los poderes públicos para establecer mecanismos especiales de inserción laboral de los jóvenes.

⁶ Denominados *de tipo yo-yo* por Machado País (2004) y Du Bois Reymond (2002, 2004).

Tabla 1.1. Trayectorias de los jóvenes en la transición a la vida activa

1. **Trayectorias de éxito precoz:** las describen jóvenes con expectativas altas de carrera profesional, que presupone opciones de prolongación de la formación académica con resultados positivos o la opción por una inserción profesional susceptible de mejoras graduales a partir de la formación continua y/o la promoción interna rápida.
 2. **Trayectorias obreras:** jóvenes orientados hacia la cultura del trabajo manual y poco cualificado. Presuponen la definición de un horizonte social limitado en cuanto a formación reglada y aprendizaje a pie de obra. La escasa cualificación básica y profesional determina los límites en la carrera y hacen que tales trayectorias sean particularmente vulnerables a los cambios en el mercado de trabajo.
 3. **Trayectorias de adscripción familiar:** responde a la presencia de empresas o explotaciones familiares; es poco importante en términos cuantitativos.
 4. **Trayectorias de aproximación sucesiva:** se trata de una modalidad definida por las expectativas de mejora social y profesional en un contexto donde las opciones a tomar resultan confusas. Es una transición dominada por el tanteo, que implica un retraso en la asunción de logros en la carrera profesional y la emancipación familiar. Describe una trayectoria dominada por el ajuste continuo de expectativas y la asunción gradual de logros parciales. Esta forma de transición siempre ha existido, pero actualmente ha pasado a ser el modo dominante de transición profesional de los jóvenes españoles⁷.
 5. **Trayectorias de precariedad:** definida por itinerarios de resultados escasamente constructivos en el mercado de trabajo: situaciones intermitentes de paro, rotación laboral fuerte y subocupación son sus tres características dominantes. Esta trayectoria puede terminar en una cierta estabilización profesional del joven, aunque los estudios de inserción sobre jóvenes adultos han puesto de relieve que muchos jóvenes mayores de treinta años aún están inmersos en ella.
 6. **Trayectorias en desestructuración:** identifican itinerarios de inserción que anuncian situaciones de bloqueo en la construcción de la transición profesional y la emancipación familiar. Generalmente las expectativas de partida resultan bajas y las trayectorias escolares cortas, erráticas y con certificación negativa. La peculiaridad de esta modalidad es el bloqueo sistemático ante la inserción laboral: la trayectoria se impregna de situaciones de paro crónico y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo; la mayor parte de las actividades se realizan en la economía marginal o sumergida.
- En los últimos años, las trayectorias predominantes entre los jóvenes han sido las tres últimas: de aproximación sucesiva, de precariedad y en desestructuración.

Cachón, 2004

⁷ Este tipo de trayectoria se aproxima al descrito por Machado País (2006), Du Bois-Raymond (1998) y Walther, Struber et al (2002) como trayectorias yo-yo.

En nuestro país en concreto las profundas transformaciones sufridas en los últimos veinte años han supuesto *una reducción importante de la presencia de los jóvenes en el mercado de trabajo*, debida a diversos factores, incluidos los anteriormente enunciados. Así, el incremento de los niveles formativos de los jóvenes, unido al aumento de los años de escolarización obligatoria, es uno de los factores con mayores repercusiones; entre ellas una notable presencia de población juvenil «sobreeducada»⁸ en los primeros empleos –por su mayor nivel de certificación educativa–, con el consiguiente desplazamiento de los jóvenes menos formados del acceso a empleos en principio diseñados para su nivel formativo⁹. Por otra parte, ha sido significativa también la disminución desde principios de los noventa del tamaño de las cohortes que acceden al mercado de trabajo –directamente relacionada con el descenso en las tasas de natalidad del país– junto a una extensión del trabajo temporal que ha afectado y está afectando de forma muy directa a los jóvenes que acceden al mercado de trabajo.

JÓVENES VULNERABLES

Hasta aquí hemos ofrecido una amplia panorámica de los jóvenes del nuevo milenio, de los denominados «jóvenes adultos». Entre este conglomerado de situaciones, esta pluralidad de juventudes que pretenden aglutinar los modelos teóricos reflejados en el apartado anterior, encontramos al grupo de «jóvenes-adultos con recursos limitados y que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio», tal y como son definidos por Machado Pais y Du Bois Reymond (2004).

Cuadro 1.4. La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo

Algunos datos de la Comunidad de Madrid

- En el colectivo juvenil de entre 16 y 19 años de edad, en la década de los noventa:
 - La tasa de actividad laboral ha descendido en un 30,2%; la tasa de empleo ha pasado del 17% de 1990 al 10,7% en 1998.

⁸ Fenómeno que se produce cuando el nivel de cualificación del trabajador es superior a los requerimientos educativos del puesto de trabajo.

⁹ Es significativo en este sentido que el retraso en la incorporación al trabajo de los jóvenes estudiantes de clase alta y media haga que hablar de jóvenes activos entre los 16 y 19 años sea hablar de jóvenes de origen social medio-bajo o bajo; estos jóvenes optarán, junto a mujeres e inmigrantes, por las ramas de actividad laboral menos deseables. (Cachón, 2000).

- *La situación de las tasas de actividad y empleo a nivel nacional para la población juvenil es similar a la existente en Madrid, lo que se traduce en un retraso en la entrada al mundo laboral, debido fundamentalmente al aumento de los años de escolarización.*
- *La educación obligatoria se ha extendido considerablemente —en relación directa con el desarrollo de la LOGSE— y desempeña así un papel de refugio frente al desempleo inmediato y de incremento de las posibilidades futuras de empleo.*
- *Analizando la población ocupada en el mercado de trabajo de la Comunidad de Madrid, se observa que el 52% tienen estudios medios y un 29% universitarios. La conclusión es inmediata: cuatro de cada cinco trabajadores poseen un nivel educativo medio o superior.*
- *Se ha reducido por tanto de forma considerable el número de jóvenes que solo ha completado estudios primarios; en el año 2000, solamente el 5,6% de los jóvenes entre 16 y 35 años tenía un nivel de estudios primarios.*

Rahona y Vaquero, 2003

A esos recursos limitados de los jóvenes en dificultad social para el acceso a un empleo estable y satisfactorio se unen problemáticas sociales heredadas, en su mayor parte, de una infancia carencial, disfuncional, vivida en contextos sociofamiliares en el mejor de los casos poco estimulantes. En los casos más graves, situaciones prolongadas de maltrato, de abuso o de abandono en la infancia y/o en la adolescencia han configurado una etapa juvenil escasa en recursos personales, afectivos, relacionales. El tránsito a la vida adulta se convierte así en una operación de riesgo, y el joven o la joven que han de realizar ese tránsito son sin duda sujetos especialmente *vulnerables* tanto a los avatares externos —laborales, económicos, o relacionados con el establecimiento de las propias redes de comunicación y apoyo social— como a sus propios procesos de construcción de la personalidad. Vulnerables por doble partida: por esa escasez de recursos personales, y también por la ausencia o la presencia limitada de un entorno social acogedor, vincular, que ofrezca los apoyos necesarios en caso de crisis o conflicto.

Jóvenes protegidos por las instituciones, apoyados desde los recursos de atención a la infancia y la adolescencia, en algunos casos usuarios obligados de los programas y centros de reinserción de menores infractores, constituyen el núcleo de esa *juventud vulnerable*. Jóvenes que conocen el mundo de la marginación, de la calle, que en ocasiones coquetean con las transacciones prohibidas, el dinero fácil o la violencia gratuita. En otras, las más, personas aisladas, perdidas, sin una expectativa clara de futuro ni un entorno relacional mínimamente gratificante, con el peso de historias personales poco elaboradas y nada asumidas, y un especial mimetismo a los estándares

res sociales más concurridos. Aunque en su mayor parte no se puede considerar a estos jóvenes como una población marginada o excluida, sino sobre todo en riesgo de encontrarse en situaciones de marginación o exclusión, se requiere de la intervención urgente de las diferentes instituciones y colectivos sociales que trabajan con adolescentes y jóvenes para facilitar su plena integración social. Muchos de ellos proceden de largos periodos de internamiento en Centros de protección de menores, de acogimientos familiares fallidos, de situaciones familiares caóticas, altamente disfuncionales, cuando no violentas y perjudiciales para sus miembros, o de la calle, cuando la situación familiar estalla y expulsa al adolescente de su espacio... O cuando las rutas de la inmigración hacen llegar a adolescentes y jóvenes a las instituciones de protección, a los servicios sociales, a las instituciones educativas que se afanan en protegerlos de una temprana entrada en el mundo adulto que ellos ya conocen y que, en cierta forma, sueñan con alcanzar.

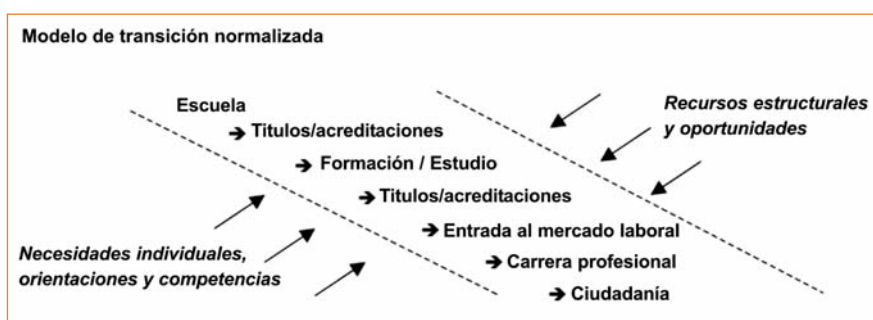


Figura 1.1. Modelo de transición normalizada de los jóvenes a la vida adulta. Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS, 2005)

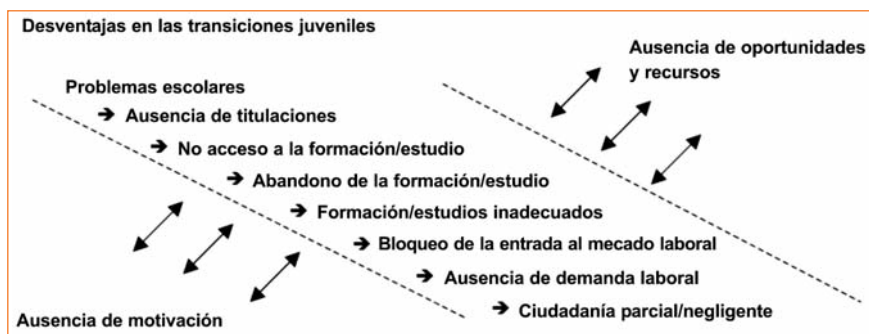


Figura 1.2. Modelo de transición de los jóvenes en dificultad social a la vida adulta. Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS, 2005)

Como esquematizan los dos cuadros del IRIS (*Institute for Regional Innovation and Social Research*), las transiciones de los jóvenes en dificultad social se caracterizan por los problemas escolares, la ausencia de certificados y títulos académicos, el abandono de los estudios, el bloqueo en el acceso al mercado de trabajo, la escasez en las demandas de empleo y una deficiente construcción de su «ciudadanía». Este último elemento es especialmente destacable en un modelo de sociedad, la sociedad occidental del tercer milenio, removido en sus cimientos por el fenómeno de la globalización. El continente europeo está empeñado en proyectar un modelo de sociedad que contemple la construcción de una nueva ciudadanía y de una alternativa sostenible a las diferentes crisis –ambiental, económico-energética, geopolítica, del estado del bienestar y de justicia social– que la caracterizan.

LA PRESIÓN DEL TIEMPO

Pero esta población juvenil no solo se enfrenta a realidades vitales con menos recursos personales y sociales que el resto de jóvenes de su generación, sino que además *no dispone de demasiado tiempo* para efectuar con garantías de éxito su tránsito a la vida adulta, ya que las instituciones públicas cesan en gran medida en sus aportaciones de recursos cuando los jóvenes cumplen la mayoría de edad, o al poco tiempo de que ésta se produzca¹⁰.

Además, por toda su trayectoria anterior, los jóvenes en dificultad social generalmente *no desean iniciar itinerarios formativos complejos y prolongados*. Así, trabajar educativamente con adolescentes y jóvenes de estas características implica desarrollar una intervención que contempla elementos en cierto modo contradictorios. Por una parte la exigencia, la urgencia de una rápida inserción en la vida adulta frente a la necesidad de espera, de dar tiempo al adolescente para asimilar y adaptarse a un momento de cambio que así lo requiere evolutivamente. Por otra, la necesidad de educar para prevenir y afrontar los riesgos con ciertas expectativas de éxito con una población que vive en el riesgo, que se desenvuelve en él sin otro soporte que el que le brindan las instituciones y algunas personas de referencia que pueden cruzarse en sus vidas, si lo hacen, en ese momento crucial de tránsito a una

¹⁰ Aunque se denomina jóvenes adultos a jóvenes con edades comprendidas entre los 24 y 29 años (Injuve, 2004), precisamente esta presión temporal hace que los jóvenes en dificultad social deban asumir ese estatus de jóvenes adultos con muchos años de antelación, en torno a la mayoría de edad legal en nuestro país, los dieciocho años.

posición adulta. Ambas contradictorias situaciones caracterizan a este tipo de intervención socioeducativa, la condicionan y hacen más imprevisibles sus resultados que cuando se refiere a una población adolescente o juvenil más normalizada, con menores dificultades sociales.

Para muchos de ellos, debido a sus circunstancias personales, familiares, sociales, ha llegado el momento de contemplar la inserción laboral como una salida, posiblemente la única viable, y también como un avance en su proceso vital. En cualquier caso, la vía laboral no constituye un referente único, aunque sí lo sea capital, en la vida de estos jóvenes. El empleo de su tiempo de ocio, la vida con el grupo de iguales, el paso por una educación obligatoria que parece no acabar nunca, los avatares de la vida familiar... constituyen un conglomerado de fenómenos que a veces es difícil separar, aislar, de la realidad laboral.

Por otra parte los *procesos de «reversibilidad»* que mencionábamos en el apartado anterior, característicos en la vida de los jóvenes adultos de nuestra sociedad (Du Bois-Reymond y López, 2004), *no tienen lugar del mismo modo* entre los jóvenes en dificultad social. Mientras que efectivamente muchos jóvenes transitan entre el trabajo, la formación o las prestaciones por desempleo de forma fluctuante, los jóvenes en dificultad social primero han de conseguir estabilizar su acceso a unos recursos mínimos, imprescindibles para sobrevivir. Fundamentalmente han de mantener empleos muchas veces precarios y mal remunerados, para poder sufragar necesidades básicas como la alimentación, la ropa, el transporte, la vivienda... De este modo se diferencian de los jóvenes de su edad que proceden de ambientes más normalizados, y que fácilmente abandonan los empleos que exigen un alto grado de esfuerzo o que no se corresponden con sus expectativas o sus niveles formativos. Para los jóvenes en dificultad social el nivel de expectativas forzosamente ha de estar más adaptado a la realidad vital a la que se enfrentan, a su imperiosa necesidad de convertirse en adultos autónomos, autosuficientes, lo que por otra parte constituye una fuerte motivación para acceder al empleo y para mantenerlo. Siempre y cuando alcancen a entender, en muchas ocasiones con una ayuda externa cualificada y más o menos prolongada, que esa es la trayectoria que más puede favorecerles, y opten por ella rechazando otros futuros más inciertos y cargados de riesgo.

Así, la intervención socioeducativa con estos jóvenes habrá de manejarse inicialmente entre al menos tres de las trayectorias planteadas por Cachón (2004):

- *Las trayectorias de precariedad*, que vienen necesariamente a constituir el punto de partida de quienes ya viven en ella, y que es el tipo de trayectoria a distanciar a través del trabajo socioeducativo.

- Las denominadas «trayectorias obreras», orientadas por la «cultura del trabajo», que se constituyen en eslabón clave del proceso educativo y de inserción sociolaboral de los jóvenes en dificultad social, y desde las que se aportarán las herramientas necesarias para poder transitar a una vida adulta independiente, responsable, y en lo posible alejada de esa vulnerabilidad a los cambios del mercado que caracteriza a este tipo de trayectorias.
- *Las trayectorias de aproximación sucesiva al empleo y a una vida adulta estable*, que son el referente actual de la mayoría de la población juvenil española y con cuyas fluctuaciones e incertidumbres habrán de pugnar los educadores y profesionales de los social, en su trabajo con los jóvenes y muchas veces en relación a su propio futuro laboral.

UNA IMAGEN SOCIAL POCO FAVORABLE

Conocer algunas de las características esenciales de esta población de jóvenes en dificultad social le será útil al educador para orientarles y ayudarles a trazar las trayectorias más adecuadas en sus vidas. Se pueden encontrar referencias acerca de las distintas situaciones de dificultad social en que se encuentran los jóvenes y adolescentes en una serie de *investigaciones*¹¹ en las que además se profundiza en su etiología, sus implicaciones personales, familiares y sociales, y se indaga acerca de las líneas de intervención más adecuadas para las diferentes casuísticas. A lo largo del texto iremos haciendo referencia a la mayor parte de ellas; cabe insistir aquí en que a través de estas investigaciones se plantea cómo las múltiples y variadas problemáticas detectadas en los jóvenes en dificultad social conllevan graves perjuicios —y escasos beneficios— para los propios jóvenes. Los aspectos carenciales, que provocan índices críticos de inadaptación personal, se concretan masivamente en situaciones de insatisfacción personal, descontento consigo mismo y con la realidad, haciendo a los jóvenes percibir la vida como difícil y problemática. Y esta percepción se traduce en muchas ocasiones en actitudes y comportamientos que provocan el rechazo de los adultos, y que hace posicionarse a estos en una actitud defensiva cuando no tremendamente crítica hacia los grupos de jóvenes en dificultad social. De forma circular, se instala en el imaginario

¹¹ Inglés (2005, 1991), IRIS (2005), Lepoutre (1999), Melendro (2006, 1998), Sánchez García (2006), Williamson, Borduin y Howe (1993), Saldaña, Jiménez y Oliva (1995), Palacios (1995), Moreno (1995), Crittenden (1988).

adulto una *visión negativa hacia ciertos grupos juveniles*, que se ve reforzada por la propia percepción y las actitudes y comportamientos de la mayor parte de éstos.

Es importante destacar cómo, en nuestro ambiente social, las investigaciones sobre las características de los adolescentes y jóvenes que entran en contacto con los sistemas de protección y atención a menores, muestran con claridad la negativa percepción de los adultos –incluso de los propios padres, los familiares o los profesionales que trabajan con ellos– hacia los comportamientos de dichos jóvenes y adolescentes. En su mayor parte, se responsabiliza a los jóvenes de ser el origen, la causa principal de la existencia de los problemas que les aquejan, y también en gran medida de los que afectan al grupo familiar o al entorno social al que pertenecen.

Algunos datos pueden hacernos entender el por qué de esta imagen social poco favorable, aunque en ningún caso avalarlo como norma. Efectivamente hay un colectivo de jóvenes en dificultad social que, a su vez, *provocan dificultades a los demás*. Las bandas urbanas, o la violencia entre iguales, fenómenos a los que se hace referencia de forma más detallada en el próximo apartado, son un claro ejemplo de ello. En un reciente estudio sobre la si-

Cuadro 1.5. Una trayectoria incierta

Lucas se incorporó al Programa hace quince meses, derivado por los Servicios sociales municipales. Tiene dieciséis años y lleva más de un año sin hacer nada excepto estar en la calle con sus amigos. La familia está desesperada, y el educador de Servicios sociales, que conoce muy bien el barrio y a la pandilla de Lucas, nos comenta que éste se encuentra en riesgo de caer en un consumo excesivo de sustancias tóxicas.

Lucas es un chico con mucho desparpajo, buenas habilidades para relacionarse con los demás y un buen nivel de aprendizaje, pero se muestra incapaz de asumir cualquier tipo de compromisos y responsabilidades.

Acude al Programa muy motivado, y a la semana consigue con facilidad, tras manejar la entrevista de trabajo con mucha habilidad, un empleo en el sector de alimentación. A los veinte días es despedido por un conflicto con el encargado. Abordamos con él este tema, y le animamos a tener en cuenta otros sectores de empleo cuyos horarios no sean tan extensos. Al poco tiempo desaparece del Centro. Su trayectoria desde ese momento consistirá en alternar periodos de trabajo y «desapariciones» sistemáticas de nuestro contacto.

Habitualmente aparece en el Centro como si hubiera estado aquí el día antes, y habitualmente viene acompañado de un amigo que también busca trabajo. Inicia un proceso de búsqueda que nunca dura más de una semana; en este tiempo le ofrecemos un empleo, accede a él sin dificultad, trabaja un tiempo y desaparece del empleo –lo abandona o le despiden– y del Centro. Y vuelta a empezar. En estos quince meses Lucas ha tenido siete ofertas de trabajo, de las que seis se han convertido en contratos de trabajo; el tiempo de mantenimiento del empleo ha ido aumentando progresivamente en cada uno de ellos, y las desapariciones han ido disminuyendo. Hoy está trabajando. ¿Mañana?

Equipo educativo del Programa Alcor, 2006

tuación actual de jóvenes que fueron atendidos hace años en el sistema de protección de menores (García Berrocal, Imaña y De la Herrán, 2006) se destaca como *la población reclusa en el colectivo de jóvenes ex-residentes en centros de menores es, al cabo de los años de abandonar el sistema de protección, de un 4,38%, mientras que solo supone un 0,23% de la población joven de su misma edad en nuestro país.*

En este contexto, realmente poco propicio, se ha de desenvolver la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social, una de cuyas características básicas ha de ser, como destacamos a lo largo de todo el texto, su flexibilidad y capacidad de adaptación al contexto en el que se realiza. Lo contrario, abordar situaciones complejas, con un pronóstico de entrada poco favorable, en un ambiente cambiante e incierto, y hacerlo de forma lineal, rígida, marcadamente estandarizada, sólo puede abocar al fracaso en la mayoría de los casos.

Por otra parte, el fenómeno de la inmigración y la presencia cada vez mayor de «*menores extranjeros no acompañados*» en nuestro país ha supuesto, en los últimos años, un cambio en el perfil, y también en la imagen, de los jóvenes en dificultad social. Si hemos de pensar en las características de los adolescentes que vienen de otros países y que acaban siendo protegidos por las instituciones, nos encontramos con un colectivo que ha sido descrito muy acertadamente comparándolo con el grupo de los adolescentes desamparados que han nacido en el país (Funes, 1998):

- *No tienen familia –ni buena ni mala– a la que, de momento, podamos recurrir.*
- *Son más maduros, aunque no tanto como ellos piensan.*
- *No saben que son adolescentes, pero en el fondo lo son.*
- *Tienen las manos atadas (documentos, idioma...), viven una enorme contradicción entre lo que quieren conseguir y lo que, de momento, pueden conseguir.*
- *Suelen tener una personalidad equilibrada porque han tenido una familia hasta que la han perdido o la han tenido que dejar para salir del país.*

Cuadro 1.6. Un futuro incierto

Educador: ¿Te sientes actor o espectador en tu vida?

Joven: Yo de momento prefiero comer palomitas.

Equipo Educativo del Programa
Alcor, 2006

- *Su gran dificultad es el choque cultural en momentos de su vida en los que han de construir una identidad, sometidos a contradicciones y rechazos.*
- *Se agarran a chicos de aquí en situaciones complicadas, entran en contacto con ambientes marginales...*

Adolescentes que, en definitiva, *vuelan* a esa juventud anticipada que no es sino una vida adulta construida precipitadamente.

MAPA DE CONTENIDOS

JÓVENES ADULTOS Y VULNERABLES

a) Hay una **pluralidad de juventudes**: la juventud verdadera no existe; solo podemos encontrarla y observarla en su propio medio.

b) **Jóvenes adultos**:

Jóvenes que aún no han transitado de forma clara a una vida adulta autónoma, independiente, y que alcanzan los diferentes niveles de independencia –laboral, social, familiar, económica– cada vez a una edad más tardía y de forma menos lineal, más sinuosa y aleatoria.

c) Un amplísimo grupo de jóvenes que han de vivir autónomamente con salarios mensuales inferiores o iguales a los mil euros: **es la generación de los mil euros**:

- Una generación cuyo presente es inestable, precario, fluctuante
- Una generación cuyo futuro a duras penas podrá coincidir con las expectativas que los jóvenes inicialmente se formaron de él: comparten piso; no tienen coche, ni casa, ni hijos y ya se han dado cuenta de que el futuro no está donde creían.

d) Se distinguen en la sociedad actual una serie de «**trayectorias**» por las que los **jóvenes en dificultad social transitan a la vida adulta**

- Transiciones yo-yo, de ida y vuelta, recursivas, inciertas, inacabadas.
- Trayectorias precarias, de aproximación sucesiva al empleo estable
- Trayectorias obreras, orientadas a la cultura del trabajo.

e) Hay en este contexto un grupo de **jóvenes** especialmente **vulnerables**: se trata de jóvenes adultos con recursos limitados, que se ven obligados a alternar empleos precarios, desempleo y planes de formación de carácter compensatorio

- Estos jóvenes no disponen de demasiado tiempo para efectuar con garantías de éxito su tránsito a la vida adulta, ya que las instituciones públicas cesan en gran medida en sus aportaciones de recursos cuando cumplen la mayoría de edad.
- Es significativo que un 65% de jóvenes en dificultad social, una vez que han alcanzado la mayoría de edad, viven de forma independiente, fuera del núcleo de convivencia de su familia de origen, mientras que solo se encuentran en esta situación en torno al 25% de los jóvenes españoles.

CAPÍTULO 2

EN EL BARRIO, EN LA CALLE, EN CASA

Aprender de la calle

Los nuevos espacios urbanos

El grupo de iguales

Las bandas urbanas

Jóvenes sin techo

La situación familiar de los jóvenes en dificultad social

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 2. EN EL BARRIO, EN LA CALLE, EN CASA

... si todo ha ido bien, si no ha habido desgarró familiar, en su segundo mundo imaginario el niño ya no necesitará tomar sus modelos intramuros de la familia. En lo sucesivo, sus modelos serán exteriores. Sigue contando con la familia como un valor-refugio, pero no siente que desempeñe en ella un papel, y pone su empeño en triunfar socialmente.

Dolto, 1990

APRENDER DE LA CALLE

La calle es un espacio de relación importante para los jóvenes, máxime cuando han de dirimir situaciones de dificultad social. Un espacio que provoca importantes aprendizajes, que educa informalmente transmitiendo contenidos, valores y formas de hacer de muy diversa orientación.

En los periodos de la adolescencia y la juventud, la calidad de las relaciones que se establecen en los barrios, en la calle, es altamente significativa para entender las características de la transición que estos jóvenes realizarán a la vida adulta. Como indican numerosas investigaciones, la vivencia acerca del medio físico y social se verifica en la adolescencia y la juventud con mayor fuerza que en otras etapas evolutivas¹. La carga emocional con la que el adolescente «construye» su espacio físico hace que se identifique en múltiples aspectos con él. El adolescente elabora sus «mapas cognitivos» (Aragónés, 1986) en estrecha relación con los significados que tienen para él cada una de las calles, plazas, edificios, parques en que se desenvuelve su vida cotidiana, y carga a cada elemento ambiental de un contenido emocional, crea en cierto modo un «dibujo mental» de sus espacios cotidianos con todo aquello que es importante para él.

La calle puede constituir para ellos un lugar de relación, de encuentro, en ocasiones de refugio ante sus problemas familiares o escolares; un territorio en el

¹ Entre otros Zazzo (1972), Piaget (1977), Aragónés (1986), Ramírez Osés (1988), Dolto (1990), Williamson, Borduin y Howe (1993).

que el grupo de iguales y el vecindario aportan espacios de comunicación y respeto social. Cuando las personas se conocen, cualquiera sabe dónde estás y de qué te ocupas, con quién «andas», qué haces; se establece un control social que también es apoyo social, y a través de ambos se producen rápidas y orientadas respuestas a los comportamientos más o menos afortunados de los jóvenes. El barrio, además, se puede convertir en un espacio para la participación de los jóvenes en la vida comunitaria, en la utilización y la gestión de los espacios compartidos con el vecindario, en su transformación y adecuación a los objetivos comunes. Integrar la intervención socioeducativa en estos parámetros se convierte así en una pauta de «buena práctica», de trabajo preventivo esencial, de búsqueda y logro de apoyos externos a las intervenciones con cada joven y con los grupos a los que se agrega.

Al mismo tiempo, la calle puede incrementar también notablemente las situaciones de riesgo a que se enfrentan los adolescentes y jóvenes, desde la colonización e imitación de modelos adultos marginales en un entorno que ofrece abundantes imágenes de identificación no deseables —drogadicción, prostitución, delincuencia—, hasta su inclusión en grupos de iguales conflictivos, o el contacto con la policía por pequeñas infracciones.

Los numerosos *estudios realizados en los años noventa acerca de los barrios degradados de las ciudades*² mostraban como el entorno de estas zonas dificulta en gran medida a los padres el poder proporcionar a sus hijos la atención y vigilancia que consideran conveniente. La calle se convierte en el medio más acogedor para el adolescente con problemas; es el espacio de realización personal que le resta, tras el fracaso de la familia y la escuela. La calle constituye para ellos un lugar de aventura, de tránsito y de vida que le niegan otros entornos, y en muchas ocasiones también de fracaso, inseguridad, ansiedad y peligro.

De acuerdo con estas perspectivas, se han establecido diferentes tipologías de los espacios sociales en relación con los procesos de socialización de sus habitantes. La que describimos en la siguiente tabla se construyó como elemento de planificación de recursos en el ámbito de los servicios sociales.

² Ver Garbarino y Kostelny (1992), Arrabal y Cabello (1992), De Paul (1996). J. Funes (1991) identifica dos espacios donde se asienta, de forma más crítica, el fenómeno de la delincuencia juvenil: los barrios en proceso de asentamiento con poblaciones marginales y las zonas que sufren una mayor degradación ciudadana y urbanística.

Cuadro 2.1. Tipología de contextos sociales en base a su incidencia en el proceso de socialización de la población infantil y juvenil.

1. **Contextos favorecedores del proceso de socialización.** *Se trata de unidades ambientales que tienen los mínimos elementos sociales, culturales, económicos y políticos que garantizan la calidad de vida de sus ciudadanos. Estos elementos se hacen patentes a través de una red consolidada de equipamientos e infraestructura y por el sentimiento de identidad comunitaria que generan entre sus miembros los procesos de convivencia.*
2. **Contextos que dificultan el proceso de socialización.** *Estas unidades ambientales pueden diferenciarse a su vez en:*
 - a. **Contextos que generan situaciones de necesidad,** *por la escasez o la carencia de los mínimos de infraestructura y equipamientos básicos, impidiendo el desarrollo y evolución de sus miembros y dificultando la formación y funcionamiento de redes de autoayuda a familias en situaciones de necesidad.*
 - b. **Contextos que generan situaciones de dificultad social,** *en unidades territoriales en que una situación prolongada de necesidad ha generado en la población un sentimiento de individualismo, resignación y apatía social. Esta situación provoca a su vez un escaso y débil tejido social con predominio de la agresividad en las relaciones vecinales, unido a la ausencia de medidas para estructurar un mínimo de equipamientos e infraestructura social.*
 - c. **Contextos que generan situaciones de conflicto social,** *en unidades territoriales en que situaciones prolongadas o agudas de necesidad y dificultad han producido en la población conductas de subsistencia y agresividad hacia la sociedad, por lo que se organizan clanes, grupos, pandillas que van creando sus propios recursos marginales. Aquí se pueden incluir zonas de chabolismo, bolsas de deterioro urbano, con una alta actividad en venta de drogas, tráfico de armas... encubiertos por ocupaciones marginales: venta ambulante, chatarra, cantón...*

Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, 1990

LOS NUEVOS ESPACIOS URBANOS

Las percepciones acerca del medio físico en que nos desenvolvemos son, como hemos visto, claves para establecer nuestros mapas mentales, nuestros espacios de relación, nuestras vivencias acerca del medio ambiente que transitamos. Sería preciso, por tanto, que los espacios urbanos de nueva construcción no perdieran de vista lo que ya sabemos sobre la naturaleza social de los grupos humanos, y que los diseños urbanísticos contemplaran los diferentes grupos humanos que van a tener que convivir en estos barrios, creando los lugares naturales que precisan.

Pero, *¿cómo son los barrios en que se mueven ahora los jóvenes?* El diseño de los nuevos barrios que están proliferando en las periferias de las grandes ciudades está basado en el criterio de máximo aprovechamiento del preciado suelo edificable. Las normas urbanísticas exigen una cuota de terreno cuyo destino es el uso social, colectivo, pero la diversidad de dotaciones necesarias –culturales, religiosas, asistenciales, educativas, deportivas, ambientales...– reduce en gran medida la presencia de centros destinados específicamente a los jóvenes. Y pocos promotores están dispuestos a aportar más espacio que el legalmente exigido para este tipo de usos. El modelo de ciudad-dormitorio, lejos de desaparecer se ha renovado y aparece de forma masiva con nuevas características:

Cuadro 2.2

Antes teníamos miedo del bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad. Era el lugar donde podíamos perdernos. En las últimas décadas, de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar solo programas a fin de obtener beneficios. La ciudad ya no tiene habitantes, ya no tiene personas que viven sus calles, sus espacios: el Centro es un lugar para trabajar, comprar, ir a la oficina, pero no para vivir allí; la periferia es el lugar donde no se vive, solo se duerme... La ciudad ha perdido su vida. La ciudad se ha convertido en el bosque de nuestros cuentos.

Francesco Tonnuci, 1997

- La exigencia del mercado de aprovechar el espacio al máximo incita a la creación de entornos urbanos excesivamente lineales, escasamente pensados para la vida social de la comunidad.
- Se construyen grandes avenidas, con bloques de edificios de idéntica factura delimitándolas, en perfecta y lineal formación, ideales para la circulación de automóviles, pero de dudoso placer para los paseantes.
- Es característica la escasez, cuando no la ausencia, de puntos nodales, lugares de encuentro y comunicación –plazas, pequeños parques, canchas de deporte públicas, callejuelas y soportales, rincones diversos y de diferente configuración– que tradicionalmente han ofrecido a sus habitantes, en los cascos más antiguos, diferentes ambientes donde poder encontrarse y compartir.
- El uso del coche se ha hecho imprescindible para moverse en el propio barrio, y las largas calles sin tránsito de personas en muchas horas del día aumentan la sensación de vulnerabilidad, de soledad, de distancia.

- Las distintas generaciones que pueblan los barrios van eligiendo lugares que, por sus características, hacen propios. Espacios que les hacen sentirse partícipes y pertenecientes a esa comunidad. Niños, jóvenes y ancianos son los grupos que más precisan de estos espacios y puntos de encuentro social, y son quienes más sufren los actuales diseños urbanísticos.
- Un cierto aislamiento se está apoderando del diseño urbano; las comunidades de vecinos se estructuran en pequeños núcleos, cada uno de ellos con sus espacios comunes, instalaciones deportivas, piscina, garaje y parque dentro del cuadro de edificios que las contiene y a su vez aísla del resto de la comunidad.
- Sin historia, sin «orígenes», los nuevos barrios se aprovisionan de locales pertenecientes a conocidas franquicias, que aportan más homogeneidad que especificidad, más intercambio interesado y valor comercial que comunicación espontánea y valor humano.
- Las compras, y en gran medida la vida cotidiana de la comunidad, se trasladan a los grandes centros comerciales que todo nuevo desarrollo de viviendas lleva aparejado. Los jóvenes se alejan así de la antigua vida de barrio, que ya no sienten como algo propio. Los portales y los bancos de las avenidas, algún rincón oscuro a la vuelta de la esquina, son los escasos lugares de encuentro, y el ambiente juvenil se desplaza más allá de los límites del barrio, y se une al consumo de los «no lugares», espacios estandarizados alejados de la vida en comunidad³.
- Cuando la calle no ofrece lugares de socialización adecuados, los jóvenes se encierran en sus habitaciones, y los ordenadores, los chats, los correos y las videoconsolas lo tienen más fácil para sustituir las relaciones reales por las virtuales, para sustituir el contacto directo con las personas por el aislamiento «acompañado» de la pantalla y la imagen, del «otro virtual»

En este entorno básicamente urbano del nuevo milenio, se desenvuelven los adolescentes y jóvenes de hoy, y entre ellos aquellos que más dificultades tienen para integrarse socialmente. Éstos siempre han sido asiduos de la calle, habitantes

³ En el capítulo 4 se hace referencia de forma más detallada a la influencia de esta «cultura del consumo». Los «no lugares» son «todos aquellos lugares en los que se encuentra lo que se espera encontrar, independientemente de los contextos y las culturas reales en las que se ubiquen. En ellos, los placeres que se experimentan son los de la verificación y el reconocimiento, y no los del descubrimiento». (Mayer, 2002).

de la ciudad al aire libre que tantos libros y manuales de educadores sociales han descrito, desde mediados del pasado siglo veinte hasta la actualidad. Tal es la fuerza de esta relación, entre los jóvenes y la calle, que en los años sesenta ya comenzaron a trabajar en nuestro país los primeros «educadores de calle».

Cuadro 2.3. La calle

La calle te enseña un noventa por ciento y te quita un cien por ciento. La calle es el libro sabio que te habla de supervivencia, pero también es el libro asesino que te roba, más tarde o temprano.

Mónica Sánchez, 2003.
A ciegas. Mil historias de la calle

EL GRUPO DE IGUALES

Conocen los educadores y profesionales de lo social que trabajan con jóvenes que el principal foco de intervención en la calle es el grupo de iguales. Si la calle es básicamente un entorno físico acogedor para los jóvenes en dificultad social, *el grupo de iguales es, ya desde la adolescencia, su medio social de obligada referencia*, en sustitución al protagonismo de la familia o de las instituciones educativas. Uno de los núcleos fundamentales alrededor de los que gira su percepción de la realidad, punto de enfoque de su comportamiento social, es la relación interpersonal con sus iguales. Como indica Jaume Funes (1991), el grupo se convierte en una especie de mecanismo defensivo para los adolescentes con problemas.

Mientras los jóvenes de la población normal tienden a adquirir por contagio o a padecer sin reacción el proceso de aislamiento e individualismo de los adultos, los adolescentes y los jóvenes problemáticos tienden siempre al reforzamiento de la actividad y de la vida en grupo.

Cualquier trabajo con esta población debe tener presente la realidad del grupo y su momento evolutivo, a fin de ofrecer una respuesta educativa adecuada. Y en esta dinámica grupal, será importante tomar en consideración:

- *El punto de partida en que se encuentra el propio joven ante el grupo*, entre los comportamientos extremos representados, por una parte, por actitudes de retraimiento excesivo o de evitación de la interacción con sus iguales y, por otra, por actitudes agresivas y violentas. Estas últimas han cobrado gran relevancia recientemente en los medios de comunicación, a través de fenómenos como la violencia entre iguales —especialmente en el ámbito escolar— o los enfrentamientos entre bandas urbanas rivales. Vienen a caracterizar a

jóvenes que optan por este comportamiento violento como expresión de su angustia, de su estrés, de sus propios sentimientos de frustración, muchas veces fruto de una historia infantil y adolescente marcada por los malos tratos severos o la violencia familiar (Gracia y Musitu, 1993; Benitez y Justicia, 2006).

- *El grupo de iguales cubre de forma significativa la necesidad de acogida y autoafirmación del joven*, especialmente cuando se produce su alejamiento, por una u otra razón, del grupo familiar. El grupo de iguales supone un importante apoyo en el proceso de búsqueda de identidad por parte de los adolescentes, quienes lo perciben como su propia familia, aun cuando en ocasiones el ambiente reinante sea de desconfianza, o de dificultad en el establecimiento de lazos de amistad.
- *El grupo de iguales es el espacio de consumo inicial de sustancias tóxicas* entre los once y los dieciséis años, situación que alcanza su máxima intensidad en el intervalo de dieciséis a veinte años. Este consumo de sustancias tóxicas incluye básicamente alcohol⁴ –cuyo consumo ha descendido de forma importante en los últimos años–, tabaco, cannabis –cerca de la mitad de la población juvenil lo consume–, cocaína, drogas de síntesis y tranquilizantes –cada una de estas últimas consumidas por entre el 5% y el 7% de la población juvenil (Injuve, 2004). Diversos estudios⁵ relacionan directamente los

Cuadro 2.4. El grupo de iguales

El grupo de iguales proporciona al adolescente una serie de ventajas que van a facilitar la transición hacia el mundo adulto; da apoyo y seguridad, facilita la separación de los padres y modelos anteriores, proporciona unos ideales, intereses y valores, y presta una «identidad transitoria» que apoya a un yo todavía frágil... al compartir sentimientos y comparar puntos de vista con los compañeros y compañeras se abre un campo ilimitado a la maduración personal y a la adaptación social.

Sin embargo, también el grupo puede suponer un riesgo en la medida en que una tendencia grupal excesiva puede inhibir la responsabilidad individual, favorecer la excesiva dependencia y conformismo, inhibir la toma de decisiones libre y personal o facilitar conductas inadecuadas.

Herrero, 2003

⁴ El denominado «botellón», tan presente en nuestros medios de comunicación, es la masiva manifestación de un fenómeno grupal de consumo de alcohol, y constituye uno de los patrones de consumo de los jóvenes en la actualidad.

⁵ Díaz Aguado (1999) indica como existe una covariación intraindividual significativa entre diversas conductas de riesgo: los consumos de alcohol y de otras drogas, la conducción temeraria, el absentismo escolar y las conductas violentas.

consumos de alcohol y de otras drogas, con determinadas conductas inadaptadas o de riesgo, entre las que se incluyen las conductas violentas y antisociales (Díaz Aguado, 1999; Herrero, 2003).

- Una serie de elementos ayudarán a *forjar la cohesión y la identidad grupal*: la imagen física, la forma de vestir, de llevar el pelo o portar cualquier accesorio de identificación, el tipo de música elegido o cualquier otra conducta que defina un estilo de vida vivido como propio.
- *El juego de roles que se produce entre chicos y chicas en la vida del grupo* será un elemento muy relevante en el proceso de transición a la vida adulta. Por una parte se establecen las primeras relaciones, más o menos «formales» y persistentes, que en muchos casos marcan el paso a la vida independiente, y que pueden llevar implícitas situaciones muy favorecedoras de ese tránsito, o también muy bloqueantes y difíciles, como en el caso de los embarazos y/o el nacimiento de hijos no deseados. Por otra parte con la presencia, en el caso de los y las jóvenes en dificultad social, de una clara acentuación en la reproducción de roles sociales de dominancia de los jóvenes sobre las jóvenes. Esto tiene una relación directa con los comportamientos aprendidos en el seno familiar, y con los estándares de marginación y exclusión de la mujer que reflejan los modelos culturales aún vigentes, y que se ven ampliificados en este tipo de población juvenil.

Es muy amplia la literatura relativa a las relaciones entre iguales en entornos abiertos, y no es nuestra intención abundar más ahora en este tema, que será tratado más adelante haciendo referencia a los aspectos estratégicos y de metodología educativa relacionados con estos planteamientos.

Sí nos detendremos a continuación en dos situaciones extremas con las que han de enfrentarse los educadores y otros profesionales de lo social que trabajan con esta población juvenil: la situación de las bandas juveniles o bandas urbanas, y la de los «jóvenes sin techo». Ambos fenómenos representan los dos extremos que mencionábamos al hablar del punto de partida en que se encuentra el propio joven ante el grupo de iguales: entre la agresividad y la evitación de la interacción social. Aunque no se trata, ni mucho menos, de las situaciones más comunes y frecuentes, sí nos servirán como indicador de las dificultades y posibilidades a que se enfrenta la intervención socioeducativa en este ámbito.

LAS BANDAS URBANAS

Una de las situaciones de mayor riesgo a la que se ven abocados tanto los propios jóvenes como los ciudadanos que conviven con ellos, es la protagonizada por el fenómeno de las bandas urbanas. Aunque no se trata de un nuevo escenario para los jóvenes en dificultad social, ni siquiera de un fenómeno cuantitativamente preocupante en nuestro país⁶, sí es un fenómeno que ha alcanzado en los últimos tiempos una virulencia y una intensidad significativas, y una presencia importante en los medios de comunicación y en la opinión pública.

En contextos de máximo riesgo, aquellos que generan conflicto social, se encuentran los grupos más extremos de la población juvenil, las pandillas y bandas urbanas, que acaparan la atención de los medios de comunicación por la violencia de sus acciones. Son también los colectivos con los que más difícil resulta la intervención socioeducativa, por su alejamiento de la norma social, del adulto, y su férrea disciplina de grupo, su aislamiento de influencias externas que no sean reconocidas por los líderes del grupo. Incorporamos un interesante relato periodístico firmado por Jiménez Barca (2005), acerca de los mecanismos de funcionamiento de este tipo de grupos y, sobre todo, de las motivaciones de los jóvenes para participar en ellos. A lo largo del relato es fácil deducir los aspectos preventivos que ayudarían a evitar la proliferación de estos grupos, como decíamos no tan numerosos como se puede creer, aunque sí caracterizados por su gran visibilidad social.

Cuadro 2.5. Yo soy un «latin king»

Un miembro de esta banda juvenil relata cómo entró a formar parte de ella y cómo es su vida

«Cuando llegué de Ecuador, en 2003, tenía 14 años y no conocía a nadie. En mi barrio de Guayaquil la vida era dura: nos drogábamos con pegamento y cuando estábamos puestos nos hacíamos cortes en el brazo con un cuchillo para que vieran que éramos valientes. Nos peleábamos mucho con otros barrios. Y en casa no había plata. Pero en Madrid fue peor: me pasé un año entero solo, sin amigos, bajando todas las tardes al parque, donde me quedaba sentado en un banco. Luego me iba a casa a ver televisión. Conocía a gente en el instituto, españoles y ecuatorianos, pero no salía con ellos, no tenía conversación. Eso sí fue duro. Echaba mucho de menos a mis amigos y a mis primos de Ecuador.

⁶ En Madrid, por ejemplo, según el Director General de la Policía Nacional, los componentes de bandas violentas como «Latin King» o «Ñetas», no superan las quinientas personas. En EE. UU. sin embargo existen más de 25.000 bandas urbanas, con una cifra de miembros en torno a los 750.000 (Diario El Mundo, 16 de diciembre de 2005).

Mucho. Por eso, a los dos meses de estar en España les pedí a mis padres que me devolvieran con mis abuelos. Pero dijeron que no. Al año de estar aquí, en ese mismo parque, conocí a los Latin Kings. Me preguntaron si aguantaría todo por entrar, que me lo pensara. Les conteste que sí. Yo quería conocer gente».

Adrián dejó el instituto. Ahora trabaja de albañil. También su hermano y su padre. Su madre, que es ama de casa, no tiene ni idea de que tanto él como su hermano mayor pertenecen a los Latin Kings. Este grupo, compuesto de jóvenes de 13 a 22 años, la mayoría ecuatorianos, se mueve a caballo entre la pandilla juvenil y la secta religiosa. Sus reyertas con bandas rivales —sobre todo con sus enemigos íntimos, los Netas, de idénticas costumbres y extracción social— han acabado con chicos muertos a cuchilladas en Madrid y Barcelona. Un mando policial experto en este tipo de pandillas aseguró el jueves que en la capital se cuentan más de 500 jóvenes miembros de estas bandas. Y que el número crece. De hecho, la Dirección General de Policía tiene previsto aumentar los agentes dedicados a controlarlos.

«Luego me pidieron para entrar como hermanito en observación 30 segundos de pared. Una pared es que te pones frente a un muro, te tapas tus partes con las manos y aguantas los puñetazos en el cuerpo que te da un rey o un suprema [rangos superiores] en el cuerpo y en las piernas. Así entré. Tenía que entregar tres euros a la semana, para el grupo, obedecer a los reyes o supremas y aprender la historia de los Latin Kings, que nacieron en Chicago en 1940. También aprendí nuestros saludos con las manos, las coronas de tres o cinco puntas».

«Nos reunimos en parques, y siempre empiezan igual: nos colocamos pie contra pie, formando un círculo, y nos saludamos, nombrándonos con nuestra chapa [mote], luego los reyes preguntan qué tal en casa, si tenemos comida o sitio para dormir... Si no es así te ayudan. Hay grupos que te piden que robes para conseguir la cuota de la semana, y si no la consigues te dan una pared de 60 segundos, pero en el mío no. A mí me han castigado porque a veces he contestado a mi madre. Porque el padre y la madre son reyes y reinas y merecen respeto. Pasó el tiempo y ascendí: ahora soy aprobatoria juramentado. Y pronto seré rey», añade.



Cada tarde, al salir del trabajo, a las siete de la tarde, Adrián se junta con sus amigos ecuatorianos en el parque: varios de ellos pertenecen también a los Latin Kings. Los otros sólo son simpatizantes. Se sientan en el césped, beben cerveza, comen pipas y escuchan música con los cascos. Todos tienen la misma edad: de 15 a 18 años. Sus hermanos pequeños se han integrado algo mejor en España y siguen estudiando; sus padres, preocupados sobre todo en trabajar, también. Ellos, arrancados de su mundo y trasplantados a otro en plena adolescencia, no pertenecen ya a sus barrios de Guayaquil, pero tampoco a los nuevos de Carpetana, Vallecas, Aluche o Usera, donde siguen sintiéndose extranjeros. Por eso, aunque tienen zonas de influencia, su verdadero territorio es otro, y ni siquiera es un lugar físico o localizable en un mapa. Su territorio son los otros miembros del grupo:

«Los Latin Kings no son una asociación, son una nación, son mi gente, los hermanitos somos la gente», explica Adrián.

«Hace meses vestíamos como latin kings, con pantalones anchos, con ropa negra y dorada. Ahora no: así evitamos a la policía. Además, también están los Ñetas. Yo, cuando voy a la zona de los Ñetas, en Vallecas, me visto como ellos. Con camisas blancas, rojas y azules, para que no me reconozcan».

Algunas peleas acaban incluso peor: el 14 de noviembre, en una pelea contra los Ñetas en el barrio de Carabanchel, murió de una puñalada en el costado izquierdo un ecuatoriano de 20 años miembro de los Latin Kings, conocido como maestro. Desde entonces, en sus foros de Internet abundan frases así: «Tanto chicos como chicas lloran la muerte de un gran hermanito. El maestro ha muerto gracias a los Ñetas. Todos le lloran y todos vengarán su muerte».

«No entiendo a los españoles, que tienen hijos a los 40 años», dice riéndose. Adrián se lo explica: «Los españoles primero se buscan un futuro. Después tienen hijos. Y tú no tienes futuro. Ni yo».

* * *

«Tengo 15 años, soy española y entré en las latin queens cuando tenía 13»

Esto comenta en su casa de Madrid una chica que prefiere guardar su anonimato por una razón: «Los latin kings y las latin queens me persiguen por haberme ido sin pagar lo que pedían, 120 euros». La adolescente asegura que se metió en el grupo «por rebeldía, por estar en la calle y porque tenía 13 años y los chicos, los latin kings, me comieron la olla». Las latin queens son un subgrupo aparte de los latin kings, integrado sólo por mujeres. Tiene sus propias normas y sus propias jefas. «No puedes fumar hasta que no cumplas los 18 años, y sólo te puedes enrollar con chicos latin kings. Si luego rompes con el chico, tienes que guardar un luto de seis meses y durante ese tiempo no liarte con nadie más», comenta. Incumplir alguna de estas normas acarrea un castigo, una pared: «Te tenías que quedar quieta mientras una reina te pegaba durante 30 segundos, o 60, o tres minutos: te daba puñetazos en el cuerpo y bofetones en la cara».

Ahora, un año después de abandonar el grupo, su familia se ha mudado porque los antiguos compañeros siguen acosándola para que rescinda la deuda. «No quiero que pague por una razón de dignidad y porque, además, nadie me garantiza que mañana no pidan más dinero», dice la madre, que añade: «Mientras estuvo dentro, mi vida fue un infierno: durante fines de semana enteros no sabía dónde se metía mi hija. Luego volvía con los hombros morados de las palizas que recibía como castigo. No sabía dónde estaba Calatayud, pero sí por qué los latin kings hacían con las manos coronas de cinco puntas en homenaje a cinco compañeros que murieron en Ecuador en una batalla contra los ñetas».

Jiménez Barca. Diario El País. 10 de julio de 2005

El trabajo con estos grupos de jóvenes desde los Programas de inserción no deja de ser una tarea más preventiva que de atención directa. Conocer esta realidad será importante para elaborar estrategias de intervención con los jóvenes que

pertenecen o han pertenecido a este tipo de colectivos. Familiarizarse con el funcionamiento de los grupos de iguales de estas características será útil al educador para poder interpretar los planteamientos respecto a la vida adulta que tienen sus integrantes, muy condicionados por la influencia del grupo, y por una visión jerárquica y muy cerrada de las relaciones sociales. También será de utilidad para prever la aparición de posibles situaciones conflictivas, o intromisiones que puedan obstaculizar el normal funcionamiento de las actividades que se realizan.

JÓVENES SIN TECHO

Otro grupo de población que ha hecho de la calle su principal espacio de socialización, y con el que los educadores y profesionales que trabajan en Programas de inserción han de realizar cada vez más intervenciones, es el de los *jóvenes sin techo*.

Lejos de mejorar, la sociedad postindustrial de la era de la globalización ha venido *incrementando en los últimos veinte años los niveles de exclusión social*. En Europa, en torno al 15% de su población vive bajo el umbral de la pobreza⁷, y en las últimas décadas del siglo pasado se ha producido un considerable incremento de las personas sin hogar⁸, que ahora están representadas cada vez más por *jóvenes sin domicilio, mujeres «de paso»⁹ e inmigrantes*.

⁷ Alrededor del 15% de la población europea está en riesgo de padecer pobreza, desde el porcentaje «bajo» de un 10% en Suecia hasta el máximo de un 21% en Irlanda. Más de 55 millones de personas, según la Comisión Europea –incluidos un niño de cada cinco– corren el riesgo de ser pobres en los actuales estados miembros de la UE. (Europe, 2003).

⁸ Este término hace referencia a la población que vive en situación extrema de exclusión social, fenómeno complejo y dinámico relacionado con la ausencia de oportunidades vitales, que impide o dificulta el desarrollo de las personas que lo padecen. En la Unión Europea se estima que hay alrededor de 3 millones de personas sin vivienda, y más unos 15 millones que habitan viviendas precarias. En España se considera que puede haber entre veinte y treinta mil personas sin vivienda, aunque las cifras sobre este tipo de población siempre han de tomarse con cautela, ya que se trata de personas muy dinámicas, que se desplazan con facilidad y procuran ocultarse, pasar desapercibidas. En Madrid se ha estimado que, en un día cualquiera, pueden encontrarse en la calle o en los recursos específicamente creados para ellas unas 1.600 personas sin hogar. (Feantsa, 1999; Cabrera, 2000; Cabrera y Rubio, 2003).

⁹ Esta situación de paso de las mujeres por situaciones como las descritas se puede explicar bien porque salen de ellas introduciéndose en el mercado de la prostitución, cambiando su estilo de vida y sus relaciones anteriores, o bien porque su familia pone más empeño en su regreso a casa que en el caso de los varones. (Roll, Toro y Ortola, 1999).

Cuadro 2.6. Personas sin hogar

«Personas sin hogar son aquellas que no pueden acceder o conservar un alojamiento adecuado, adaptado a su situación personal, permanente, y que proporcione un marco estable de convivencia, ya sea por razones económicas u otras barreras sociales, o bien porque presentan dificultades personales para llevar una vida autónoma».

Confederación Cáritas Española

En España este incremento se inició durante los años noventa y se ha relacionado con diversos factores, entre los que destacan los cambios producidos en el mercado laboral y su paulatina precarización, el encarecimiento de la vivienda, los problemas sociosanitarios originados por el elevado consumo de sustancias tóxicas que se produjo en los años ochenta y la aparición del sida.

Para quienes han profundizado en esta problemática¹⁰, la opción vital de los jóvenes sin hogar obedece en gran medida a su fracaso ante una *sociedad excesivamente competitiva* y centrada en el éxito, o bien responde a su necesidad de encontrar una alternativa a ese modelo de sociedad. En el caso de los jóvenes españoles otros factores influyen, como el *costoso y difícil acceso a la vivienda y al mercado de trabajo, y la precariedad laboral y económica* en que se han de desenvolver si carecen de apoyos familiares o deciden prescindir de ellos. Otros factores sociales y psicológicos acompañan a los mencionados; así, se ha comprobado también que una infancia relacionada con los malos tratos, el fracaso escolar y los procesos prolongados de institucionalización, el contacto amplio con situaciones de drogodependencia y la presencia de trastornos mentales, son factores más frecuentes en las personas sin hogar que en el resto de la población.

Como se señala en el Proyecto Europeo HOPE-Homeless People Towards Employment (2000), en la situación de los jóvenes sin techo se combinan la falta de ayuda familiar, la pobreza, la salud deficiente y una gran movilidad de vivienda, lo que hace que su formación y su empleo sean extremadamente difíciles. Estos factores, tomados en su conjunto, suponen, potencialmente, un grado considerable de marginación social entre los jóvenes, lo cual tiene repercusiones en su capacidad para entender los derechos y las obligaciones, y es un freno a su participación en la sociedad.

¹⁰ Entre ellos los expertos de FEANTSA (Fédération Européenne d'Associations Nationales Travaillant avec les Sans-Abri), EAPN (Red de Lucha contra la Pobreza), el Observatorio Europeo sobre los Sin Techo o la Confederación Cáritas Española.

Cuadro 2.7. Jóvenes sin techo

- Dos tercios de los jóvenes sin techo son varones, y un tercio mujeres
- Su edad media que oscila entre los 19 y los 34 años
- La edad media de inicio de esta situación es de 19 años
- Tienen un nivel educativo entre medio y bajo
- Viven solos, en albergues o plazas públicas
- El tiempo medio de duración de su situación es de más de dos años y medio, excepto en el caso de las mujeres, en que las situaciones son mucho más transitorias
- El deseo de libertad y de vivir sin normas, los problemas de socialización y los problemas familiares son las razones que les han llevado a este tipo de vida
- Una mayoría se siente bien con este tipo de vida, y están dispuestos a seguir llevándola así, aunque a más de la cuarta parte le ocurre lo contrario: se siente mal con su situación personal.
- La mitad de ellos piensa que un trabajo les ayudaría a alcanzar una situación mejor
- El trabajo que desean ha de reunir unas características determinadas: «...si aprendiera algo fácil para hacer...», «... un trabajo de medio día sería lo mío [...] podría hacer algo manual...», «Me gustaría aprender un trabajo relacionado con el campo»

Manuel Romero, María Ramos y Joan Carles March (2002).
Investigación sobre los jóvenes sin techo de Granada

★ ★ ★

El Proyecto Bridges para Personas sin Hogar de Edimburgo se puso en marcha para proporcionar ayuda personalizada e individual a 360 personas sin hogar de todas las edades durante dos años. Muy pocos de los beneficiarios carecen de techo. Los beneficiarios de Bridges son más a menudo hombres que mujeres; los hombres suelen estar cerca de los 22 años y las mujeres cerca de los 16. Una cantidad considerable de ellos tienen experiencia en la asistencia pública fuera del hogar familiar, normalmente en residencias institucionales o en familias adoptivas. Muchos también presentan diversos problemas de salud, lo que incluye problemas de salud mental y una salud general deficiente. La norma entre la mayoría de los jóvenes son unos ingresos bajos y la pobreza que esto conlleva, sobreviviendo con ingresos semanales de 40 libras (62,50 euros) o menos.

Proyecto Europeo HOPE-Homeless People Towards Employment (2000)

Diversos programas de atención a esta población se han implantado en los últimos años en la Unión Europea para hacer frente a su problemática a través, fundamentalmente, de la inclusión de los jóvenes sin techo en la vida laboral. Recursos residenciales como albergues, pensiones y hoteles, junto al trabajo de equipos educativos, unidades de emergencia social, la atención en centros de día y las aportaciones y ayudas económicas puntuales, constituyen algunos de los

principales elementos de intervención socioeducativa en este ámbito. Aún así, todos estos recursos resultan poco eficaces si no se consigue que los jóvenes sin hogar sean capaces de ver un panorama futuro positivo para ellos¹¹. Para ello, han de *convertirse en sujetos de su propia vida*, lo que significa lo contrario de la situación habitual a la que se enfrentan: ser objeto de situaciones donde frecuentemente son los demás quienes toman la iniciativa, actúan sobre tu vida y tú representas el papel de víctima y espectador en un escenario caótico.

Aun cuando la inserción laboral sea la herramienta de trabajo esencial, lo importante será resaltar los procesos a través de los que se accede y se mantiene el empleo, modificando el criterio original de que el empleo es el baremo del éxito. Para el educador, tanto como para los jóvenes, la búsqueda y valoración de los pequeños éxitos palpables dentro de ámbitos bien definidos sustituyen temporalmente al objetivo de alcanzar un triunfo general al entrar en el mercado de trabajo, y ayuda a acrecentar la confianza en sí mismas de personas que no pueden permitirse más fracasos en sus trayectorias vitales. Una serie de elementos se pueden incluir en este planteamiento de la intervención socioeducativa para la inserción social y laboral de los jóvenes sin techo (Proyecto Europeo Hope 2000), acompañando y ayudando al joven sin hogar a que:

- Encuentre opciones y adquiera influencia sobre su propia vida.
- Acentúe su sensación de integración, y su satisfacción con ello.
- Perciba que es una persona única.
- Tenga en cuenta la posibilidad de hacerse responsable de sus actos y de las consecuencias que tienen, y que acepte esta responsabilidad
- Consiga reciprocidad en sus relaciones con otras personas.
- Se fortalezca en el convencimiento de que el cambio es posible.
- Cambie su planteamiento de que «todo es inútil porque yo soy así...» y reflexione acerca de «quiero hacer esto para conseguir...».

Para lograr avanzar en cada uno de estos elementos, y precisamente con estos jóvenes que transitan de forma caótica y tremendamente imprevisible, «errante», será imprescindible mantener la continuidad del contacto. La continuidad en la intervención y en el contacto ayudará a «hacer visibles» al joven sus logros concretos,

¹¹ En Francia se denomina «jeunes en errance» (jóvenes errantes) a este tipo de población. En el contexto de las personas sin hogar, «errance» no significa sólo que una persona no tiene casa; en un sentido más amplio implica errante y sin meta, no sólo en el espacio físico, sino también en el espacio mental.

a encadenar éstos en un proceso coherente y constructivo, a reflexionar sobre ellos y sobre los conflictos que pueden surgir en relación con la soledad y el aislamiento en una vida que está cambiando. El contacto se podrá y deberá ir reduciendo de forma gradual, cuando el joven sea capaz de desempeñar comportamientos de autoayuda y de autonomía, como características que van implícitas en el propio vínculo con el educador. Esta continuidad ofrece en definitiva seguridad, es un estímulo para el aprendizaje, y puede ser decisiva para conseguir romper el círculo de exclusión social en que se encuentra inmerso el o la joven sin hogar.

LA SITUACIÓN FAMILIAR DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

Una característica significativa de los jóvenes en dificultad social es la gran diferencia que muestran en sus situaciones familiares con respecto a la población juvenil en general. Un 65% de jóvenes en dificultad social, una vez que han alcanzado la mayoría de edad, viven de forma independiente, fuera del núcleo de convivencia de su familia de origen, mientras que solo se encuentran en esta situación en torno al 25% de los jóvenes españoles¹².

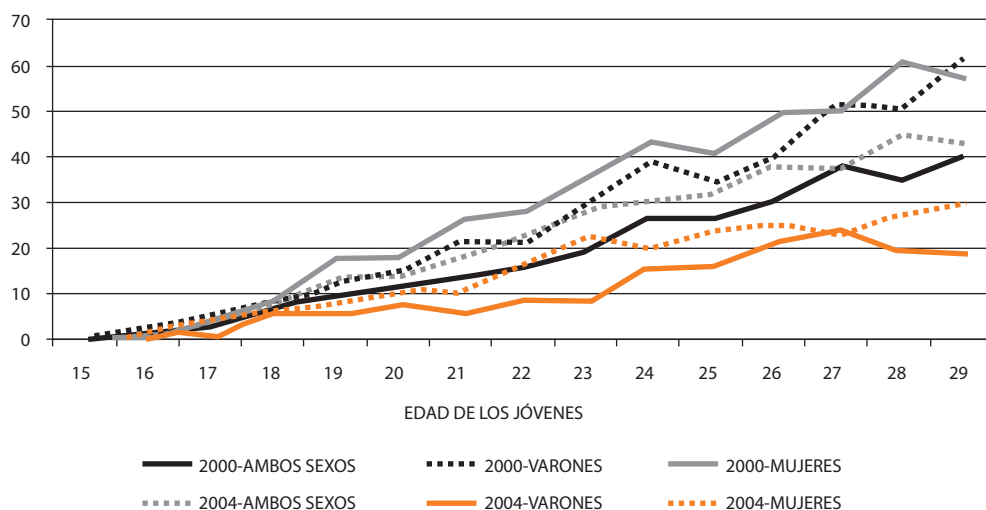


Gráfico 2.1. El proceso de emancipación económica: proporción de jóvenes que viven solo de sus recursos, por edad y género, en 2000 y 2004. Fuente: IJE 2004.

¹² Fuentes: INJUVE (2004); García Berrocal, Imaña y De la Herrán (2006)⁶

Es importante también resaltar la gran diferencia existente entre los jóvenes en dificultad social que acaban viviendo en pareja tras su mayoría de edad (37%), y los que lo hacen en el global de la población juvenil española (7%); unas cifras que hacen pensar, y que sugieren algunas interpretaciones, quizás aventuradas, pero no carentes de sentido, tales como que la entrada adelantada en el juego de la vida adulta, la soledad de la vida independiente y alejada de referentes familiares, la necesidad de apoyo afectivo próximo, y también de apoyo económico y social, podrían explicar esta mayor incidencia de la vida en pareja de los jóvenes en dificultad social.

Cuadro 2.8

Samir y Mercedes son dos chicos que han estado tutelados durante algún tiempo. Él es un menor inmigrante que vino a España solo y fue tutelado por el claro desamparo en el que se encontraba, y ella es una joven española que a cuyos padres se les retiró su guarda, y que pasó a vivir en un centro de protección. Una vez cumplida la mayoría de edad, ambos salen de sus centros de protección y deciden vivir juntos como pareja, ya que como ellos mismos afirman: «Solo nos tenemos el uno al otro».

Equipo Educativo
del Programa Alcor, 2006

La consideración de la estructura familiar juega un papel clave en el proceso de inserción social de los jóvenes. El soporte y ayuda que la familia pueda ofrecerles dependerá en gran medida de su situación socioeconómica y de la dinámica de las relaciones intra y extrafamiliares. Mientras las familias de las capas medias de la población poseen los recursos y la capacidad suficientes para financiar la prolongación de la adolescencia de sus hijos, ayudados además por unas políticas públicas que se orientan particularmente a promover la extensión sine die de los estudios, las familias de las capas menos favorecidas o afectadas por diversas problemáticas sociales no se encuentran en la misma situación de partida. La escasez de recursos —económicos, culturales, personales, relacionales— y la incidencia de determinadas problemáticas sociales —patologías físicas o mentales, toxicomanías, delincuencia, crisis familiares graves, desempleo de larga duración, internamientos...— afectan directamente a esa prolongación de la etapa adolescente de los miembros más jóvenes del grupo familiar, haciéndoles transitar de forma brusca a una vida adulta con escasos o nulos apoyos familiares, cuando no afectada de forma negativa por la historia familiar. Así, los adolescentes de estos grupos familiares en dificultades adquieren precozmente un *sentimiento de ausencia de futuro*, tras vivencias carenciales o negativas de su experiencia familiar y sus historias de infancia, *siendo muy frecuente su proceso de socialización en la exclusión*. Esto a su vez puede desencadenar en una conflictiva generacional, en la que el joven rechaza los modelos parentales y esco-

lares como efecto de su experiencia negativa, pero también como elemento de autoafirmación y de «salida» alternativa frente a una realidad hostil, poco gratificante y nada productiva.

Muchos de los jóvenes en dificultad social comparten algunas características personales relacionadas con este tipo de situaciones marginales, entre las que destacan la baja autoestima, la dificultad para anticipar las consecuencias de sus actos y verbalizar sus sentimientos, la impulsividad unida a componentes agresivos, la escasa tolerancia a la frustración, una necesidad permanente de estimulación, es decir, de encontrar espacios y situaciones en los que hallar niveles de excitación satisfactorios y, junto a todo ello, importantes dificultades de atención, concentración, memoria, expresión, comunicación y relación¹³.

A estas características personales hay que añadir las *características de los grupos familiares* de los que proceden la mayoría de estos jóvenes, y por las que entraron en contacto con los servicio de protección y de atención a la infancia y adolescencia en dificultad social. Entre estas características familiares hay que destacar la procedencia de familias desestructuradas o en proceso de desestructuración, el desconocimiento o el inadecuado funcionamiento de los adultos del grupo familiar en cuanto a su deber de protección, supervisión y educación de los hijos; el empleo frecuente de estilos educativos punitivos —con el empleo frecuente del castigo físico, del maltrato emocional,...— o negligentes; las relaciones conflictivas y las crisis en la pareja, con separaciones frecuentes, situaciones de mal trato entre los cónyuges, reestructuraciones y cambios repetidos en la composición y en la dinámica de funcionamiento del grupo familiar; relaciones disfuncionales con el entorno social, con escasas relaciones de amistad y ausencia de apoyo y soporte externo en situaciones críticas; junto a la presencia de problemáticas graves como alcoholismo, drogadicción, enfermedad mental,... en alguno de los miembros adultos del grupo familiar.

Como es conocido, una de las características relevantes del periodo adolescente es la crisis de identidad que la acompaña; en este periodo las personas co-

¹³ Parte de estas características se han configurado tras procesos de escolarización poco satisfactorios e inadecuados a las características personales y sociofamiliares de estos jóvenes, especialmente durante su infancia y adolescencia. Así, a las características personales descritas se añaden un nivel de conocimientos académicos bajo, experiencias negativas de aprendizaje, inexistentes hábitos de estudio, con el consiguiente rechazo a todo lo que tenga relación con la educación formal, y en consecuencia un nivel de logro académico mínimo, cuando no nulo, habiendo muchos de estos jóvenes abandonado los estudios prematuramente, o finalizado sin obtener el graduado escolar y sin calificación técnico-profesional. (Equipo de Opción 3, 2000).

mienzan a buscar explicaciones y a resolver ciertos complejos asuntos. Los adolescentes buscan reestructurar sus historias personales, indagan en las respuestas a multitud de preguntas que quedaron sin contestar, intentan comprender el porqué de lo ocurrido y vivido en el seno del grupo familiar. El desarrollo del pensamiento formal, abstracto, —aunque tardío en muchos casos de adolescentes en dificultad social— hace su irrupción y aboca al adolescente a revisar su infancia junto a sus figuras parentales desde perspectivas anteriormente imposibles. Uno de sus aprendizajes esenciales consistirá en comprender que la historia familiar no se puede negar, está ahí y estará siempre, de modo que será preciso encontrar los mecanismos necesarios para, en primer lugar, entenderla, interpretarla coherentemente, y después poder convivir con ella.

Este conocimiento implicará también una toma de decisiones importante entre, por una parte, la posibilidad de mantenerse en el seno del grupo familiar —con roles más o menos reconstruidos—, por otra la opción del retorno a la familia —en los casos en que el adolescente fue alejado de ella por haberse producido un acogimiento residencial, un acogimiento familiar, un cambio temporal de grupo familiar de referencia, estancias amplias de vida en la calle,...— y finalmente la posibilidad de iniciar una vida adulta independiente del grupo familiar. Y este será el momento de la comprobación, de la constatación de la realidad familiar, sopesando la existencia o no de cambios en ella, aún cuando exista la certeza de que esa es y siempre será su familia. Muchos de ellos, descubren entonces que tienen que comen-

Cuadro 2.9. Una pesada mochila

Una pieza clave que debemos tener en cuenta es el control de la ansiedad. Al llegar a la mayoría de edad, el joven se encuentra ya en una «situación de calle», de independencia absoluta, sin haber tenido la opción de seguir sus ritmos normales de desarrollo; tal vez no están preparados, pero jurídicamente deben caminar solos, independientemente de lo que lleven cargado en su mochila. Quedan a merced de situaciones en las que están más expuestos a la frustración que otros jóvenes, ya que la probabilidad de fracaso es mucho mayor. La familia se ha retirado de su entorno de ayuda, y con ella, un espacio fundamental de afecto y de atenciones básicas, un entorno donde desarrollar la identidad personal. Nada puede sustituir este vacío doloroso y arduo con el que conviven en el bolsillo interno de su mochila. Y preguntas como esta bombardean su cabeza en momentos de crisis: «¿por qué me dejaste en un internado?» «Si a mí no me importaba no tener una cama donde dormir, sólo quería estar a tu lado...». La gran queja se dirige o bien a la familia, o bien a los centros de menores o los lugares donde aún permanece una parte de ellos. Y necesitan saber que hay alguien detrás de la puerta, hasta que llega el momento en el que aprenden a diferenciar la necesidad del recuerdo.

Equipo Educativo de los Programa Junco y Alcor (Tetuán), 2007

zar a buscar solos una vida independiente, que han de asumir su realidad para avanzar en su proceso personal; tienen que resolver las crisis que esto les provoca y reparar el sentimiento de culpa que la acompaña; de lo contrario, será muy difícil que evolucionen y que alcancen un adecuado equilibrio emocional. En el camino, habrán de ir aprendiendo a asumir sólo «las papeletas» que les corresponden, aunque no dispongan de tiempo real, del tiempo necesario para asumir paso a paso su evolución ni sus decisiones; deben convertirse en adultos y adquirir una responsabilidad para la cual su desarrollo cognitivo, en muchas ocasiones, no está preparado.

Aparece entonces el rol de las entidades e instituciones creadas para facilitar este tránsito, el trabajo sociocomunitario que ayudará a los jóvenes a construir una nueva realidad, que facilitará una socialización con parámetros muy diferentes a los que supone la continuidad en el grupo familiar. En nuestro caso planteada desde la cultura del trabajo y la construcción de una sociedad sostenible y solidaria; una «puesta en circulación social» del joven basada en *programas de empleo hiperrealistas*, como espacios de mediación que transitan desde lo rehabilitante hasta el desarrollo de sus competencias y habilidades, desde lo pragmático hasta lo emocional. Una socialización que se produce desde una intervención socioeducativa que *no incide intencional ni directamente en la familia*, aunque se la conoce y se tienen en cuenta sus características y movimientos. La familia es otro elemento del escenario de los jóvenes en dificultad social, un entorno más o menos presente o «virtual» que les acompaña, que siempre está presente y muchas veces resulta muy activo.

Será fundamental por tanto para los educadores *superar su tendencia al «olvido» de la influencia familiar* como elemento condicionante del presente, y también de las expectativas de futuro del joven, y tomar en consideración la dinámica familiar, aún cuando los adolescentes o jóvenes tengan solo un contacto esporádico con sus familias de origen, o carezcan desde hace más o menos tiempo de él. Aunque ya no estén presentes, las estructuras afectivas y relacionales construidas a lo largo de la infancia sí se encuentran latentes, y en muchas ocasiones «activas» psicológicamente, y pueden suponer un importante condicionante –cuando no un obstáculo– para esa transición madura, responsable y autónoma del joven a la vida adulta.

El conocimiento de estas situaciones, bien directamente o bien a través de acciones coordinadas con otros servicios de atención, será requisito imprescindible para una adecuada intervención socioeducativa, *aunque sólo en determinadas*

*ocasiones se requiera abordar la problemática familiar como actividad relevante de la estrategia diseñada*¹⁴. Hay que tener en cuenta que la dialógica autonomía-dependencia juega aquí un papel importante, y que esto afecta directamente, en estas etapas evolutivas, al éxito de la intervención con los adolescentes y jóvenes en dificultad social.

¹⁴ En el capítulo 8 se reflejan algunos de los planteamientos y técnicas de intervención socioeducativa útiles par abordar el trabajo con el grupo familiar.

MAPA DE CONTENIDOS

EN EL BARRIO, EN LA CALLE, EN CASA

- El joven, en relación con su entorno, elabora una serie de «mapas cognitivos» personales del lugar donde habita, cargados de sentido y de afectos, de significado para su vida y sus relaciones personales

a) ***En y de la calle se aprende:***

- *Como espacio de comunicación, se aprende el respeto y la participación*
- *Como espacio de riesgo, se produce la identificación con modelos marginales y la incorporación a grupos conflictivos*

Los nuevos barrios son cada vez más «no lugares»: espacios estandarizados e impersonales que invitan al aislamiento y a la incomunicación, a las relaciones virtuales construidas en el espacio privado de la habitación.

b) ***El grupo de iguales, clave adolescente, supone oportunidades y riesgos para los adolescentes y jóvenes en dificultad social, fluctuaciones...***

...en las relaciones de amistad, de solidaridad, las reacciones agresivas, el rechazo y el aislamiento...

...en la necesidad adolescente de «pertenencia» y la sustitución de la familia

...en los juegos de roles entre chicos y chicas

...en torno a dos extremos peligrosos: bandas urbanas y jóvenes sin techo

El deseo de libertad y de vivir sin normas, los problemas de socialización y los problemas familiares son las razones que llevan a los jóvenes sin techo a optar por ese tipo de vida.

c) ***Por qué los educadores han de tener en cuenta a la familia, y su relación con el proceso de autonomía***

CAPÍTULO 3

INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ¿QUÉ EDUCACIÓN?

El riesgo de las experiencias de incompetencia y fracaso escolar

Recursos e itinerarios formativos para la inserción sociolaboral

Las instituciones de protección

De la institución de protección a la vida adulta

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 3. INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ¿QUÉ EDUCACIÓN?

La finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla

Antoni Zabala, 1999

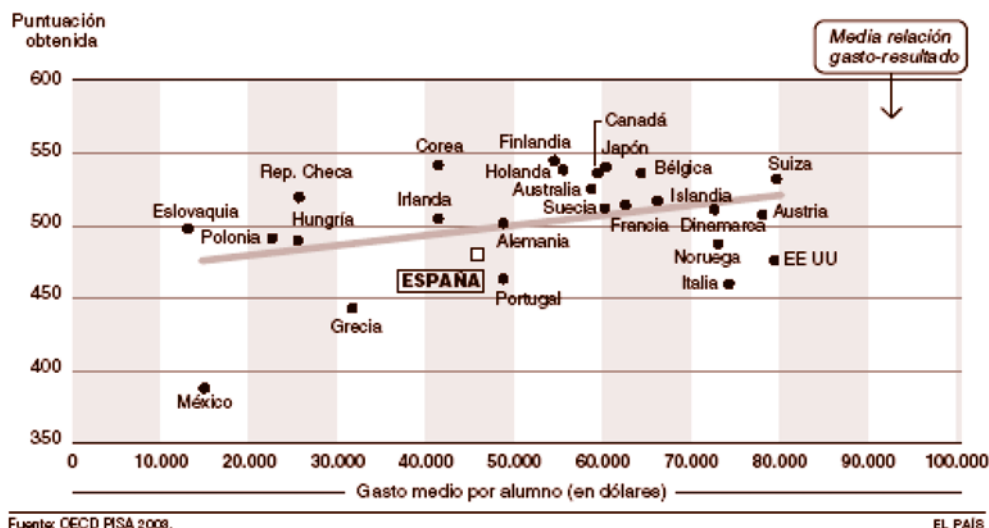
EL RIESGO DE LAS EXPERIENCIAS DE INCOMPETENCIA Y FRACASO ESCOLAR.

Nuestros alumnos están por debajo de la media de los países europeos más avanzados en la capacidad para comprender lo que se lee, en la redacción de textos y en materias instrumentales tan básicas como las matemáticas (Documento de Bases para un Proyecto de Ley de Calidad de la Educación, 2005).

Según el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE (2003), los alumnos españoles de quince años —secundaria obligatoria— no logran alcanzar la media de conocimientos de los países desarrollados; más de un 20% no es capaz de superar ejercicios básicos en matemáticas y comprensión de textos escritos. Tampoco corre mejor suerte el nivel de excelencia, que en nuestro caso es uno de los más bajos de Europa: sólo el 1% de los estudiantes obtiene la mejor calificación, siendo la media de la OCDE el 4%. Finlandia encabeza la tabla de países cuyos alumnos obtienen mejores resultados, en este informe internacional que compara los resultados de los 32 países más desarrollados del mundo, mientras que España se sitúa en las últimas posiciones; en el aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, ocupamos el puesto 23 entre los 29 posibles. Por otra parte, el Ministerio de Educación ha calculado el fracaso escolar en nuestro país de acuerdo con el índice de alumnos que abandonan el sistema educativo sin conseguir el título de educación secundaria: un 27%, frente a la media del 20% en la OCDE.

Aunque las comparaciones internacionales suponen una importante contribución al debate sobre la calidad de la educación, no debemos considerarlas como el indicador final sobre los logros educativos; el objetivo último de la educación no son los resultados en los exámenes, sino el comportamiento de los seres humanos en sociedad.

Gráfico 3.1. Relación entre coste y resultados de la enseñanza en el mundo



En palabras de Antoni Zabala (1999), «la finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla». En este sentido, aunque con un pobre gasto per cápita en educación, por debajo de la media de la OCDE, en España destaca como contrapartida una mayor igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y una actitud positiva de los alumnos hacia la escuela (OCDE, 2003). El sistema educativo español es uno de los más compensatorios de las desigualdades, junto a los de Finlandia, Corea y Japón. Además, la interpretación contrastada de los resultados de este informe PISA muestra también el enorme progreso realizado por los alumnos españoles en los últimos años¹. Como la propia OCDE (2003) recomienda:

el objetivo de los sistemas educativos no es sólo conseguir elevados resultados sino también minimizar las disparidades internas... Deben ser conscientes de la gravedad de los bajos rendimientos y del hecho de que los que abandonan el sistema escolar carecen de destrezas fundamentales para hacer frente a pobres perspectivas de empleo.

¹ En pruebas similares realizadas por la OCDE a mediados de los noventa con 41 países (TIMSS, «Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias»), con alumnos de 7.º y 8.º de EGB, España ocupaba los puestos 31 y 32 en matemáticas, delante sólo de Grecia y Portugal dentro de los países europeos. El progreso, en pocos años, ha sido considerable.

Efectivamente, *las experiencias de incompetencia y fracaso escolar*² son uno de los primeros hándicaps sociales que pueden sufrir los adolescentes. La ausencia de motivación para el estudio, de hábitos de trabajo estructurados y de recursos culturales y habilidades sociales son algunas de sus consecuencias, que habrán de ser tenidas muy en cuenta a la hora de diseñar estrategias de trabajo con ellos para procurar un tránsito equilibrado e ilusionante a la vida adulta.

Si a ello le añadimos un entorno en el que son más que frecuentes el desinterés de los padres —y en general de la familia y del resto de personas próximas— respecto al aprovechamiento educativo de los hijos, el escaso interés de los propios padres, familiares y allegados por la adquisición personal de aprendizajes y pautas culturales elaboradas, las dificultades económicas que se encuentran en gran medida sustentando estas situaciones a lo largo de generaciones, junto a la sensación de inutilidad, fracaso y *desinterés hacia lo educativo que «se respira»* entre el grupo de amigos, de iguales, vamos completando una situación de partida con la que educadores y profesionales de lo social se encuentran habitualmente; una situación de partida compleja y, a su vez, poco motivante respecto al objetivo de inserción social, personal y laboral trazado.

*Unos modelos escolares poco flexibles*³, que con demasiada frecuencia impiden la participación creativa y responsable del adolescente, que solo confieren un *protagonismo «negativo»* —el del conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales— a los adolescentes y jóvenes con dificultades sociales, añaden una dificultad más: su fracaso en la escuela, en el instituto, y lo que simbólicamente supone de fracaso de un modelo determinado, el dominante, en el tránsito aceptado socialmente a la vida adulta. Para quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y social y carece de unos recursos personales, sociales, instrumentales incluso —acceso a la lectura, a la conversación constructiva, a actividades culturales como el cine, el teatro, los viajes...— de poco sirven las clases magistrales, los libros de texto que solo hablan de cuestiones distantes, alejadas de su entorno real, actividades que plantean objetivos inciertos y a largo plazo y que chocan con la inmediatez, la espontaneidad, el corto plazo del adolescente en dificultad social.

² Más de un 70% de los adolescentes que sufren situaciones de riesgo o desamparo presentan problemas escolares: retraso y fracaso escolar, absentismo, necesidades educativas especiales (Melendro, 1998).

³ La atención a la diversidad exige un sistema flexible, y sin embargo estamos trabajando con un sistema educativo rígido y uniforme, que carece de los necesarios recursos humanos (equipos de apoyo, departamentos de orientación, trabajadores y educadores sociales, organización burocratizada de los centros educativos) y materiales necesarios para hacer frente a la heterogeneidad de nuestras aulas (OCDE, 2001).

A los déficits significativos en el rendimiento académico y en el funcionamiento intelectual de estos adolescentes, se suman los problemas motivacionales, caracterizados por una mayor dependencia e imitación de pautas externas, una menor conducta exploratoria y una pobre competencia cognitiva. Desde estas limitaciones, *el mundo de la cultura dominante es mayoritariamente ignorado*, o rechazado como inútil y lejano por estos jóvenes⁴.

Una gran parte de estos adolescentes que fracasan en el sistema educativo pasarán así a engrosar el colectivo de *menores en edad laboral que trabajan en nuestro país*. Su falta de preparación conllevará un menor nivel de oportunidades, y todo ello ocasionará que estos adolescentes y jóvenes que buscan trabajo manifiesten intereses menos diferenciados, niveles de aspiración más bajos y menor confianza en sí mismos y en sus propias capacidades al enfrentarse al mundo laboral. Muchos de ellos pasarán a engrosar las cifras del paro y del trabajo precario una vez alcanzada la mayoría de edad laboral.

Esta situación conducirá en muchos casos a una mayor inestabilidad laboral, y así se irá configurando selectivamente una *juventud muy vulnerable*, situada en los límites de la marginación, que no estudia, y que encuentra serias dificultades para encontrar trabajo o que accede a trabajos precarios y mal remunerados. Ocasionalmente la ocupación laboral será sustituida por actividades asociales y delictivas, en un proceso que alejará al joven del objetivo de alcanzar una vida adulta independiente y responsable, y que transformará los objetivos a medio y largo plazo en mecanismos de «*paso al acto*», en «*dinero fácil*» conseguido con riesgo pero sin necesidad de realizar esfuerzos prolongados.

RECURSOS E ITINERARIOS FORMATIVOS PARA LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Insertos en estos procesos se desarrollan una serie de recursos socioeducativos que, como los que aquí estamos describiendo, pretenden acompañar al joven y ayudarlo a reconducir sus vías de socialización, a despertar a realidades para él desconocidas y a transitar de forma ilusionada, confiada, a una vida adulta alejada del fantasma de la exclusión. Existen numerosos y muy diversos recursos formativos y de inserción laboral a los que pueden acceder los jóvenes

⁴ Aramburu, 1995; Gracia y Musitu, 1993.

en dificultad social⁵. Sin ánimo de ser exhaustivos, aportamos a continuación una tipología elaborada, desde su práctica cotidiana, por el Equipo Educativo de Acompañamiento y Seguimiento en el Empleo del Programa Junco (2006).

Tabla 3.1. Algunos itinerarios formativos para jóvenes en dificultad social

1. Formación ocupacional extensa (entre 1 y 2 años): escuelas taller, casas de oficios, garantía social y talleres ocupacionales.

- *Integran formación compensatoria y en ocasiones la obtención del graduado escolar.*
- *Bien dotadas y con profesorado bien cualificado.*
- *Favorecen la relación del joven con iguales*
- *Se desarrollan estrategias para salida al mercado laboral y contratos en formación*
- *Adecuadas para jóvenes con dificultades y cierta problemática social*
- *Amplia duración y especialización muy concreta en un solo oficio*
- *La validez del título en el mercado laboral es variable*
- *Indicada para jóvenes cercanos a los dieciséis años que estén poco maduros para acceder a un trabajo como aprendices, y que precisen de un proceso formativo más lento y tutelado.*

2. Formación ocupacional breve (menos de 6 meses): Cursos de capacitación ocupacional de organismos públicos y avademies privadas.

- *Buenas infraestructuras y una oferta formativa que abarca un amplio abanico de sectores profesionales.*
- *Mayor tendencia a que la formación lleve aparejada compromisos de contratación*
- *Son recursos con una tolerancia media a las problemáticas juveniles, y que se plantean solo de forma puntual la tutoría y el seguimiento personalizado de los jóvenes.*
- *Esta formación sería adecuada para jóvenes que, teniendo buenas cualidades para acceder a un empleo, precisen de una formación mínima para apoyar su inserción laboral, y también para aquellos jóvenes con edades próximas a la mayoría de edad y que presentan una mayor urgencia para conseguir un empleo.*

⁵ Actualmente la Formación Profesional en nuestro país se caracteriza por una gran complejidad en lo que se refiere a competencias entre Comunidades Autónomas y distintas Administraciones Centrales (educativas y laborales) con la existencia de tres subsistemas en los que intervienen diversos tipos de centros o entidades: la Formación Profesional Inicial o Reglada (Ciclos Formativos, Módulos FOL, FCT,...), la Formación Profesional Ocupacional (Programas de Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo, Cursos Ocupacionales de Formación Laboral...) y la Formación Profesional Continua (Cursos de perfeccionamiento y reciclaje profesional) (M. F. Sánchez, 2006).

3. Prácticas laborales y Contratos de Formación

- *Concertadas tras los cursos de formación, ciertas empresas ofrecen prácticas como paso previo a la contratación.*
- *En ellas el joven experimenta directamente el ambiente laboral real; deberá recibir la formación profesional tutorizada por parte de un trabajador de la empresa*
- *No suelen ser remuneradas.*
- *La actual legislación laboral contempla el contrato en formación para jóvenes menores de 21 años. La ley contempla la realización de cursos de capacitación gratuitos que deberán desarrollarse dentro de la jornada laboral (un 15 % mínimo obligatorio).*
- *Se requiere poseer el título de Graduado Escolar o estar matriculado para obtenerlo.*

4. Empresas de inserción y centros especiales de empleo

- *Empresas de producción real que basan su existencia en aportar un puesto de empleo a colectivos específicos más desfavorecidos laboralmente (minusválidos, ex-reclusos, drogodependientes, etc.).*
- *Son empresas por lo general poco desarrolladas; la legislación que las ampara esta todavía en vías de elaboración y las ayudas económicas no existen en todas las Comunidades Autónomas.*

5. El itinerario del estudiante

- *Jóvenes que, aun cuando sufren situaciones de dificultad social, están preparados para realizar un recorrido académico adecuado.*
- *En su mayor parte requieren de los servicios de becas al estudio.*
- *La posibilidad de compaginar estudios y trabajo requiere un esfuerzo importante que ni los salarios, ni los horarios, ni las exigencias académicas facilitan, lo que hace que sean muy escasos los jóvenes capacitados para llevarlo adelante.*

Equipo de Acompañamiento y Seguimiento en el Empleo.
Programa Junco, 2006

La que hemos denominado *formación ocupacional extensa* (entre 1 y 2 años), que se desarrolla en escuelas taller, casas de oficios, garantía social y talleres ocupacionales, ofrece una amplia formación teórica y práctica en determinados oficios, además de integrar formación compensatoria y facilitar, en algunos casos, la obtención del graduado escolar. Los centros suelen estar bien dotados de infraestructura, talleres y material, y disponen de un profesorado bien cualificado. Son recursos que favorecen la relación del joven con iguales, donde se potencia el trabajo en equipo y cuya oferta formativa —en torno al aprendizaje de oficios— es muy amplia.

Tras el periodo formativo, este tipo de centros desarrolla estrategias para la salida al mercado laboral de los alumnos, y en muchos de ellos se ofrecen contratos en formación, remuneración, y prácticas reales en empresas. Están destinados a jóvenes con dificultades y cierta problemática social, por lo que se caracterizan por mantener una cierta flexibilidad en el trabajo con ellos; generalmente consideran que la coordinación con los responsables y otros profesionales que trabajan con el joven es una parte importante de su labor.

Entre de los inconvenientes de este *itinerario de formación extensa* encontramos la excesiva duración de la formación y la excesiva especialización en un solo oficio, que sitúa a nuestros jóvenes muy cerca de la mayoría de edad a la salida de la formación sin una experiencia laboral real y con formación en un sector profesional único, que no siempre se corresponde con las ofertas del mercado laboral en ese momento. Por otra parte, esta formación no permite que los jóvenes hagan intentos de inserción laboral durante el curso, ya que perderían la plaza. En este sentido sería de gran interés que los jóvenes pudieran acceder a este tipo de formación antes de los dieciséis años, situación difícil de superar dada la extensión de la enseñanza obligatoria hasta esta edad. Otro inconveniente es la existencia de un excesivo tutelaje y permisividad hacia los jóvenes, lo que no se corresponde con el futuro laboral real al que deberán enfrentarse, así como la ausencia de compañeros de trabajo adultos, que será también parte de la realidad laboral con la que se encuentre el joven.

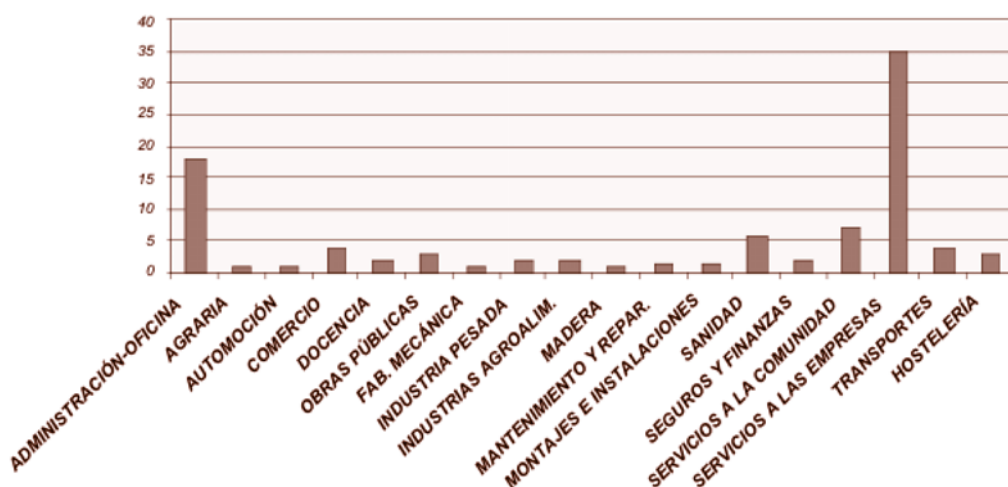


Gráfico 3.2. Oferta formativa de la formación ocupacional extensa. Fuente: MEC, 2005.

Por último, señalar la relativa validez del título obtenido en el mercado laboral, además de que ciertas ramas profesionales desarrolladas tienen escasa salida laboral, y de que en muchas ocasiones los jóvenes no acceden a la formación que desean, o es pronto aún para que puedan decidir qué formación les interesa, sabiendo que su decisión les implicará en un proceso formativo extenso, de casi dos años.

En síntesis, *consideramos esta formación bastante bien planteada y de una utilidad muy alta*, y especialmente indicada para jóvenes cercanos a los dieciséis años, que estén poco maduros para acceder a un trabajo como aprendices y que precisen de un proceso de inserción sociolaboral más lento y tutelado.

Respecto al que hemos denominado *itinerario de formación ocupacional breve* (menos de 6 meses), se caracteriza por unos recursos que permiten aprendizajes básicos en tareas muy concretas y que capacitan al joven para presentarse a determinadas ofertas de empleo. Tienen una buena capacidad de actualización ante los cambios del mercado laboral y posibilitan la toma de decisiones y la valoración de su eficacia en cortos plazos de tiempo.

Son recursos que poseen buenas infraestructuras y cuya oferta formativa abarca un amplio abanico de sectores profesionales. Hasta ahora en este tipo de recursos se ha considerado a los jóvenes tutelados y en dificultad social como una población a atender con prioridad, existiendo acuerdos institucionales entre organismos de protección y de formación en este sentido. Actualmente hay una mayor tendencia a que los cursos lleven compromiso de contratación posterior.

Entre los inconvenientes que presenta esta formación se encuentran su reducida tolerancia a las problemáticas juveniles, su planteamiento limitado y puntual de las tutorías y el seguimiento personalizado de los jóvenes, aunque sin embargo existe una fuerte exigencia respecto a las capacidades de aprendizaje y la competencia profesional.

Esta formación es muy adecuada para jóvenes que, teniendo buenas cualidades para acceder a un empleo, precisen de una formación mínima para apoyar su inserción laboral, y también para aquellos jóvenes con edades próximas a la mayoría de edad y que presentan una mayor urgencia para conseguir un empleo. La formación breve permite además a los educadores y profesionales que trabajan en programas de inserción, tomar más decisiones en cortos periodos de tiempo y re-conducir con más flexibilidad los itinerarios de inserción laboral.

Por otra parte, para muchos jóvenes no es posible convivir con su grupo familiar o con otras personas conocidas, por lo que habrán de *conseguir una vivienda por sus pro-*

pios medios. El acceso al empleo no bastará si no se dispone de un mínimo espacio donde residir de forma estable y digna. La consecución de un alojamiento en las proximidades de la mayoría de edad, y sin apoyo familiar o de otros allegados, no es tarea fácil, menos aún en la actual coyuntura del mercado de la vivienda. Este proceso requerirá de una disponibilidad económica mínima, de una cierta familiaridad y habilidad con la administración de los recursos de que se dispone, y de la realización de una serie de gestiones administrativas y personales que deberán necesariamente ser apoyadas desde los recursos socioeducativos que atienden al joven, antes de que se produzca la salida de este de la institución de protección o incluso de forma más urgente, cuando se encuentre viviendo en la calle. Encontrar una vivienda en alquiler y de bajo precio suele exigir que el joven comparta sus gastos con otra u otras personas y, tal vez, un periodo de seguimiento y adaptación a la nueva situación. Todos éstos son procesos directamente imbricados en los itinerarios de formación ocupacional y de inserción laboral, y conviene no olvidar que el éxito en su manejo es un requisito previo para que el joven pueda efectuar un tránsito adecuado a la vida adulta.

Por último no debemos olvidar que entre nuestros jóvenes siempre encontramos un grupo —eso sí, por lo general reducido— de aquellos que están preparados para realizar un recorrido académico adecuado y que podrían aprovecharse de un futuro formativo más cualificado. Estos jóvenes han de disponer de los recursos necesarios para completar su itinerario formativo, y para ello es necesario que los sistemas de atención social prevean servicios de becas al estudio que les ayuden a continuar estudios superiores, y que impidan que deban abandonarlos para trabajar más allá de los 18 años. Estos servicios o no existen, o son escasos y puntuales, lo que obliga a quienes intervienen socioeducativamente con estos jóvenes a no crearles falsas expectativas y a movilizarles, como al resto de los jóvenes en dificultad social, hacia la realidad de su temprana emancipación y del acceso al empleo partiendo de sus capacidades y posibilidades presentes. Otra posibilidad, la de compaginar estudios y trabajo, resulta extremadamente costosa y selectiva, pues ni los salario, ni los horarios laborales, ni los requisitos académicos, ni muchas veces su propia situación personal y sociofamiliar, permiten a muchos jóvenes realizar ese sobreesfuerzo.

LAS INSTITUCIONES DE PROTECCIÓN

Las instituciones de protección son de *tipos muy diferentes*, y conviene distinguir esto antes de profundizar en la relación socioeducativa que se establece desde ellas con los adolescentes y jóvenes en dificultad social.

El *acogimiento residencial*, que incluye una gran diversidad de instituciones –residencias de atención a la infancia y la adolescencia, centros de menores, pisos de jóvenes, centros de acogida,...– constituye el espacio central de atención, el punto nodal de la interacción del adolescente con *quienes tiene la obligación legal de atenderle y «guardarle»*, y es una referencia ineludible para el resto del sistema.

Los centros de menores se caracterizaron durante decenios por una serie de rasgos que se pueden resumir en un enfoque basado en el alejamiento del menor de los circuitos normalizados de socialización y su aislamiento o marginación en un contexto institucional⁶. Sin embargo, en la década de los setenta comenzaron a originarse una serie de cambios en el entorno de protección a la infancia que fueron asentándose y produciendo a su vez un cambio de enfoque, sustentado en una ideología normalizadora e integradora, centrada en la defensa de los Derechos de la Infancia y en la cobertura de sus necesidades. Estos cambios supusieron (Lomas y Fernández, 2005):

- La crítica a las grandes instituciones, lo que implicó:
 - La reducción de su tamaño y la mejora en sus condiciones físicas y arquitectónicas: el máximo de menores por centro se sitúa ahora entre los 20 y los 40, distribuidos en el centro en espacios destinados a pequeños grupos. Muchos establecimientos además se incorporan dentro de edificios vecinales normales, adoptando la estructura de pisos y hogares convencionales, con un estilo de vida más parecido al familiar.
 - La atención «normalizada» de los menores, a través de los servicios comunitarios, como un ciudadano más.
 - El encuadre de los centros de menores dentro de los servicios sociales de atención a la infancia y la familia, superando el enfoque de acogimiento benéfico que hasta entonces tenían y sustituyéndolo por un enfoque educativo.

⁶ El canadiense Erving Goffman (1987) denominó a este tipo de instituciones como «instituciones totales», y las definió como «un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente». Son espacios como cárceles, hospitales psiquiátricos, internados para menores o discapacitados, cuarteles militares, que absorben parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporcionan un mundo propio. «La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etc.».

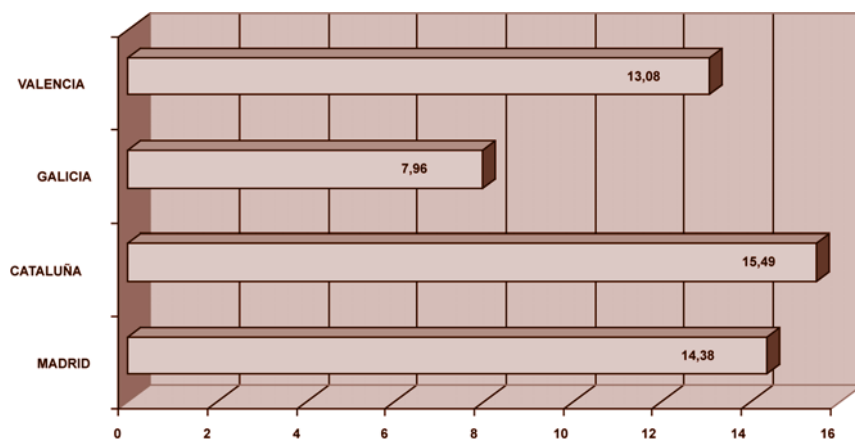


Gráfico 3.3. Media de plazas por recurso. Fuente: Lomas y Fernández (2005).

- La profesionalización y el notable incremento del personal adulto de los centros⁷, cuyos equipos están ahora básicamente constituidos por educadores sociales, con una formación a nivel de diplomatura universitaria.
- Una disminución paulatina del porcentaje de menores atendidos en este tipo de recurso, del total de menores protegidos; esto se debe a un importante desarrollo de los programas de acogimiento familiar y de los servicios sociales, permitiendo mayor atención a los menores en su propia familia a través de ayudas económicas, centros de día, ayuda a domicilio, programas educativos de atención en el propio domicilio.

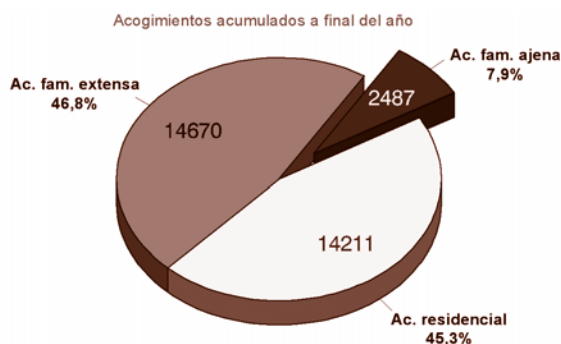


Gráfico 3.4. Cifra del total de España. Fuente: Lomas y Fernández (2005).

⁷ La ratio niño/educador se sitúa actualmente entre 1 y 2 educadores por niño. (Madrid, 1,71; Cataluña, 1,51), y el coste medio de la plaza de cada niño al día fluctúa entre los 62 y los 106 euros (Lomas y Fernández, 2005)

- Una disminución del tiempo de estancia promedio de los menores en los centros.
- Un aumento de la edad promedio de los menores institucionalizados, siendo el mayor volumen correspondiente a menores entre doce y dieciséis años; existe en este sentido cierto acuerdo entre los profesionales acerca de que, en condiciones normales, el acogimiento familiar es el recurso más adecuado para menores de doce años.

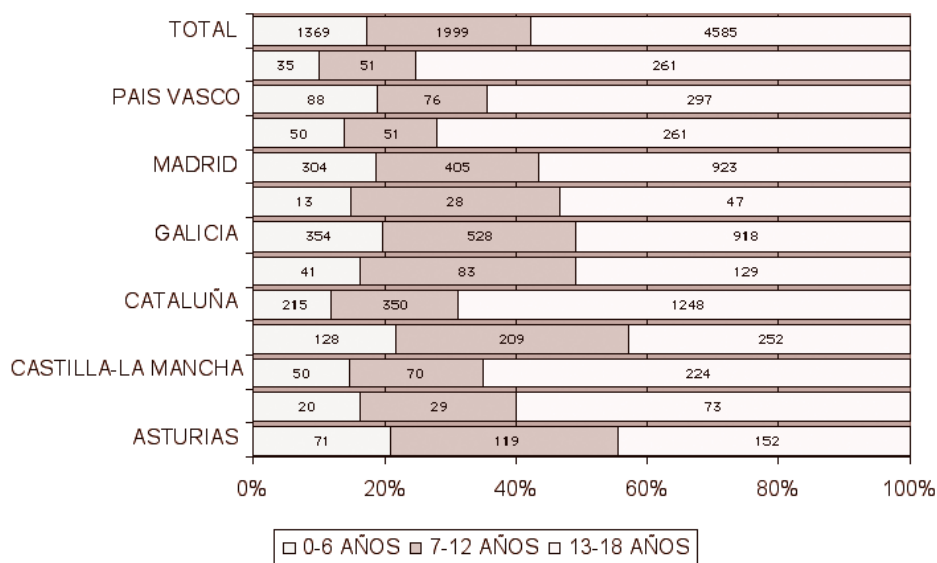


Gráfico 3.5. Acogimiento residencial. Distribución por edades. Fuente: Lomas y Fernández (2005).

- Se ha diversificado en gran medida el tipo de centros, en función de las necesidades de la población a atender y los objetivos a conseguir. Hay centros de primera acogida para ingresos de emergencia, estudio de los menores y sus familias antes de tomar una decisión, y con estancias cortas; hogares funcionales; hogares con mayor nivel de autogestión y preparación para la vida independiente de los adolescentes y jóvenes en dificultad social; minirresidencias; centros especiales de tratamiento para menores con problemas de adaptación social, emocionales y de comportamiento; centros para minusválidos...
- Las administraciones competentes se han ocupado de determinar las condiciones mínimas que deben cumplir los centros para ser autorizados y para recibir financiación pública.

- El foco de la intervención se ha desplazado del niño a la familia. Se concibe el Centro, no como sustituto de la familia, sino como una ayuda y un complemento al rol de los padres, procurando que la familia se implique en la toma de decisiones y en una responsabilización progresiva en la atención de sus hijos.

Junto a este tipo de recurso –alternativos a la familia de origen– una serie de *organismos tutelares* asumen la tarea de planificar y gestionar el sistema, además de reservarse la toma de decisiones en los momentos o situaciones más complejas de la vida de los menores que dependen de ellas. Estas decisiones afectan tanto al presente de los adolescentes protegidos, como a su futuro inmediato, y a su adecuado tránsito a una vida adulta. Es una decisión de este tipo de organismos la que hará que mayoritariamente los jóvenes protegidos deban abandonar el sistema de protección al cumplir los dieciocho años, momento en que las instituciones de protección dejan de tener competencias sobre ellos.

Otras instituciones adquieren roles menos centrales, aunque determinantes para el futuro a medio y largo plazo de estos adolescentes y jóvenes. Se trata de *programas y recursos de atención social, acompañamiento o inserción*, que apoyan a los centros de menores cuando los jóvenes aún son menores de edad. Este apoyo en la labor de estructurar la compleja realidad individual, de «poner en circulación» en determinados ámbitos sociales –algunos tan importantes como el laboral, el educativo o el sanitario– a los adolescentes y jóvenes en dificultad social, compartida con los centros de protección de menores, cambiará radicalmente al alcanzar los adolescentes la mayoría de edad. Entonces los programas de inserción, centros de día, recursos «en medio abierto»⁸, se convertirán en espacios de referencia obligada para quienes han debido abandonar el sistema de protección.

En relación a las que hemos denominado como instituciones centrales de protección, como son los centros de protección y residencias de atención a menores o los pisos de jóvenes en dificultad social, se pueden encontrar dos valoraciones contrapuestas, que en cierto modo son también aplicables a otro tipo de recursos, como los mencionados programas de inserción, centros de día, recursos en medio abierto.

⁸ El medio abierto posibilita la intervención en el propio entorno natural en el que se desarrolla y socializa el adolescente. Intervenir en el entorno significa poder incidir en el propio medio natural. Si nos referimos a la intervención con adolescentes, hablaremos entonces de la posibilidad de intervenir con el propio individuo, con su familia, con el recurso formativo o actividad ocupacional que realice, con el grupo de iguales con el que se identifique, con las actividades de ocio en las que se implica o con la comunidad en la que se ubica. (Peláez, 2005)

Así, mientras por una parte se afirma que la estancia en las residencias y centros de protección de menores es *valorada positivamente por la mayoría de ellos* (García Berrocal, Imaña y De la Herrán, 2006), y se atribuye esta valoración a elementos como:

- el apoyo y el buen trato recibido por parte de los educadores,
- la permanencia conjunta con los hermanos.
- la educación recibida.
- la semejanza entre el clima de la residencia y un ambiente familiar idealizado.
- el ambiente estructurado con pautas claras y espacios personalizados.

Cuadro 3.1. Agente especializado

El educador más comprometido no deja de estar a sus ojos al lado de la sociedad. Es un agente especializado de la misma, puesto para «comerle el coco» y ante el cual debe extremar sus recursos para no dejarse engañar.

Ramírez Osés, 1988

Por otra parte los adolescentes y jóvenes en dificultad social muestran también *actitudes de desconfianza y de rechazo*, más o menos manifiestas, hacia la institución:

- A través de actitudes de confrontación social, al ser el *adulto percibido como un representante de unas normas y valores que el adolescente combate*.
- Patentes en el *autoconcepto negativo* del adolescente que ha sufrido situaciones de desamparo o desatención social, *que se ve reforzado por los efectos del internamiento y del alejamiento de la normalidad social*.
- En la *dependencia de la institución*, que sustituye el papel de los padres, y que con demasiada frecuencia se encuentra más cómoda fomentando el vínculo con los adolescentes que promoviendo su autonomía. Como ejemplo de ello, la dependencia económica y funcional que el menor de edad suele tener de las aportaciones del centro.
- A través de las dificultades en la convivencia y de las agresiones entre iguales.

Cuadro 3.2. Dependencia

Dejar de recibir o de admitir el dinero de los padres no resuelve el problema, si uno lo sigue recibiendo de otro adulto. Es peor, pues surge entonces un sentimiento de dependencia que no se tiene respecto a los padres. Lo que los padres nos han dado lo devolveremos a nuestros hijos, pero la protección y la ayuda material de una tercera persona culpabiliza mucho más pues su donación no será devuelta, no será transmitida a la descendencia. La influencia de esos protectores o protectoras puede alienar la vida de libertad de sus protegidos, incluso más allá de la muerte de esos «tutores».

Dolto, 1990

- En algunos centros, como resultado de la falta de interés por los adolescentes internos, las actitudes distantes, alejadas de la escucha y de la comprensión hacia sus dificultades

En lo que respecta a otro tipo de recursos, los Programas de inserción sociolaboral, una reciente investigación⁹ muestra su magnífica valoración por parte de los empresarios que hacen uso de ellos. Los empresarios que participan en este tipo de Programas valoran con un notable alto –8 sobre 10– sus prestaciones, especialmente en lo que se refiere a la atención personalizada que reciben como empresa, la cercanía y amabilidad de los educadores y trabajadores del Programa y el acompañamiento que llevan a cabo con los jóvenes. Hay que destacar que para un alto porcentaje de los empresarios encuestados (30%), el Programa de inserción es el recurso más útil y eficaz a la hora de encontrar jóvenes para trabajar en su empresa, por encima de otros recursos como la prensa (21%), los amigos y familiares (16%) o el propio INEM (9%). El 100% de los empresarios encuestados considera que este tipo de programas resulta de gran utilidad para los jóvenes que participan en ellos, y el 99% los consideran también muy útiles para la empresa y afirman que continuarán contratando a sus empleados jóvenes a través de ellos (Melendro, 2007).

UTILIDAD DEL PROGRAMA DE EMPLEO PARA LAS EMPRESAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	86	97,7	98,9	98,9
	NO	1	1,1	1,1	100,0
	Total	87	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	100,0		

UTILIDAD DEL PROGRAMA DE EMPLEO PARA LAS EMPRESAS					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	87	96,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,1		
Total		88	98,9		

Gráfico 3.6. Fuente: Melendro (2007)

⁹ Investigación actualmente en desarrollo sobre «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos» (Melendro, 2007), realizada en una primera fase con ochenta y ocho empresarios que participan en los Programas Junco y Alcor, desarrollados por Opción 3 S.C. en colaboración con el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y el IMMF.

DE LA INSTITUCIÓN DE PROTECCIÓN A LA VIDA ADULTA

Una parte importante de los adolescentes y jóvenes en dificultad social son atendidos en instituciones de protección de menores. Aunque otros muchos pueden recibir otro tipo de atención –acogimiento familiar, apoyos de los programas de servicios sociales municipales...–, nos ha parecido interesante acercarnos a esas situaciones en que los *menores con un historial amplio de internamiento* –por lo común entre los cuatro y los cinco años de media¹⁰– deben enfrentarse a la vida adulta, y conocer en que contexto lo hacen.

Diferentes investigaciones abordan este tipo de situaciones, en estudios *ex post facto* que interrogan a los jóvenes y a sus familias sobre sus recuerdos de aquella etapa de sus vidas¹¹.

Ante las necesidades que se destacan, como las de orientación y apoyo en temas laborales, de vivienda, emocionales... para realizar un tránsito adecuado y menos traumático del ámbito de la protección a la vida adulta independiente, desde la Administración y diferentes entidades sociales se diseñan y se ponen en práctica experiencias de intervención socioeducativa con estos adolescentes y jóvenes que abandonaban el sistema de protección o que deberán hacerlo de forma inminente.

Conviene no olvidar que, al margen de lo que los jóvenes manifiestan explícitamente sobre sus dificultades de integración en la vida adulta, hay una realidad personal, emocional, ligada a su historia de internamiento. Esta realidad institucional dificulta en muchas ocasiones ese tránsito; los hábitos y comportamientos adquiridos a lo largo de años de institucionalización, la percepción de la realidad fijada a partir de las estructuras y la vida cotidiana de los centros de menores, el aprendizaje de las formas de abordar la realidad «externa» desde las perspectivas de los adultos y del resto de jóvenes con los que han convivido, bloquean en muchas ocasiones otras iniciativas personales más creativas.

A ello hay que añadir un proyecto de futuro incierto, que requiere de esa autonomía y capacidad de iniciativa personal, ya que se van a iniciar una serie de procesos de toma de decisiones en un momento muy concreto y delicado de sus

¹⁰ En el estudio de García Berrocal, Imaña y De la Herrán (2006), por ejemplo, la media de estancia en residencias de atención a la infancia de los 350 casos estudiados era de más de 5 años.

¹¹ García Berrocal, Imaña y De la Herrán, 2006; Fernández del Valle, 1998.

Cuadro 3.3. De la dependencia a la supervivencia

Un grupo importante [de jóvenes] considera que el trabajo para la preparación de la salida podría haberse hecho mejor desde la residencia. Parte de este grupo señala la necesidad de haber recibido recursos para organizarse la vida de forma autónoma, sin tener que depender de la familia que ya de por sí estaba necesitada, mediante ayudas económicas, búsqueda de empleo y vivienda. Otros hablan de no haber tenido la escucha y el apoyo suficiente. Y en algún caso echan en falta un apoyo global general, tanto desde el punto de vista de recursos materiales, como una ayuda psicológica para asumir el pasado y poder enfrentar el futuro... hay un grupo importante que manifiesta no haber recibido ayuda de la Administración ni de entidades privadas al salir del sistema de protección de menores... Además, señalan la sensación de desamparo ante el contraste entre la abundancia de recursos y el sentimiento de protección dentro de la residencia y las carencias y falta de preparación cuando se encontraron fuera de ella. Alguno destaca que la estancia sólo fue un paréntesis para volver a encontrarse con la misma situación familiar al salir, pero sin ningún tipo de ayuda.

García Berrocal, Imaña y De la Herrán, 2006¹²

vidas, lo que produce con frecuencia una gran angustia y ansiedad. Todo ello se puede ver reflejado en comportamientos regresivos, de retorno o anclaje en una adolescencia recalcitrante y pertinaz, o en mecanismos de aislamiento o brusca ruptura con el entorno institucional, en el fondo con el entorno que es familiar, conocido, y que ha de abandonarse cuando la propia institución lo decide.

Desde este contexto tan determinado, tan concreto, los jóvenes viven unas transformaciones bruscas y precipitadas, muy diferentes de las que siguen los adolescentes y jóvenes de las familias normalizadas: transiciones paulatinas, muchas veces retardadas, que permiten fluctuaciones y realimentaciones para adecuar la realidad personal a las exigencias sociales y laborales. La intervención con jóvenes en dificultad social ha de ser abordada, dadas sus especiales características, con un buen conocimiento de causa y de forma muy específica por quienes trabajan con este grupo de población. Las instituciones y entidades que asumen esta tarea, y de forma destacada la Administración pública, han de suplir así el rol de apoyo social y laboral que otros jóvenes con situaciones vitales menos comprometidas encuentran habitualmente en su grupo familiar o consiguen a través de él.

¹² La situación que refleja el cuadro de texto se refiere a una investigación efectuada con jóvenes de una edad media de 25 años, internados en centros de protección durante al menos dos años, entre los años 1994 y 1998.

Aunque no es la norma, diferentes Comunidades Autónomas han establecido mecanismos para adecuar ese tránsito y hacerlo de forma gradual. Así, en la Comunidad de Madrid llevan funcionando, ya con una amplia experiencia, los pisos de jóvenes, espacios donde se prepara a los adolescentes del sistema de protección para una vida independiente. Estos recursos surgieron como una fuerte apuesta por la educación en la autonomía, buscando cubrir los espacios vacíos entre la protección institucional en la minoría de edad y la emancipación prematura, verdadero salto al vacío que se produce al llegar los jóvenes a la mayoría de edad. El inicio en la actividad laboral, el fomento del ahorro, la

administración y gestión autónoma de los propios recursos económicos, la realización de las tareas domésticas, las habilidades para relacionarse y convivir con jóvenes de su edad, el juego entre la presencia y la ausencia del educador responsable del piso, el acuerdo y el pacto, el contrato con la institución, son algunas de las herramientas que han dado un excelente resultado en este tipo de recurso educativo.

En algunas Comunidades Autónomas (Madrid, Cataluña, Galicia, Valencia, Andalucía) es posible para los jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad permanecer durante un tiempo en instituciones públicas, mientras comienzan a dar los pasos para una emancipación efectiva. El establecimiento de un contrato con el organismo tutelar o con la institución de menores para prolongar por un tiempo su estancia en centros de menores, y el acceso a recursos residenciales para jóvenes en proceso de emancipación —especialmente cuando se trata de mujeres jóvenes, y sobre todo cuando éstas tienen cargas familiares— son algunas de las posibilidades existentes en la actualidad, aunque en determinadas situaciones y contactos no vayan más allá de ser eso, meras posibilidades.

Antoni Inglés (2005) y el equipo que realizó una reciente investigación sobre «buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía», recomiendan:

Cuadro 3.4. Fuera de la institución

Fuera de la institución, su abanico de posibilidades se reduce. Las deportivas que le comprábamos, la cazadora que le venden publicitariamente y que quizás lleva alguno de los adolescentes que ha conocido, ya solo las podrá tener trabajando (o dedicándose al «bisnes»). No hay detrás un papá que se las compre sino diez horas de trabajo duro en la hostelería. Su modelo de inserción laboral estará más cerca del inmigrante que del universitario, aunque sea de familia obrera. Para salir de algunos de esos callejones tendrá que aprender estrategias y hábitos, tendrá que aprender, por ejemplo, a vivir con otros, a compartir y ayudarse. Tienen que aprovechar estos años para coger las fuerzas que necesitarán para seguir solos.

Funes et al., 1998

«El acompañamiento más allá de los 18 en el caso de los jóvenes tutelados y extutelados es una cuestión clave que debe considerarse, reconocerse y regularse. La tutela no es ni mucho menos algo parecido a vivir o disfrutar del acompañamiento de la familia, pero sí debería hacerse un esfuerzo para acercarse a ello, facilitando los procesos de ruptura mediante cierto sostén y referencia o referentes más allá de los 18... Primar la inserción social sobre la meramente laboral implica procesos de acompañamiento más largos y complejos, modelos de actuación que permitan que dichos procesos tengan una duración variable y un contenido flexible, en función de las carencias que presente cada joven en el momento de iniciar su proceso educativo.» (Inglés et al., 2005).

A este tipo de recursos residenciales se suman *nuevos programas de intervención socioeducativa en medio abierto*, que trabajan en estrecha coordinación con los pisos y centros de menores, y que se encuentran enmarcados en el ámbito del denominado *tercer sector*. Como señala M. F. Sánchez García (2006), vinculando las políticas de empleo con la intervención socioeducativa, surge a finales de los años ochenta y principios de los noventa un sector no lucrativo denominado *tercer sector* o *sector de economía social*, que viene a complementar la labor de los servicios sociales públicos. Se trata de empresas de inserción laboral que trabajan en estrecha relación con las administraciones públicas, y que asumen la forma jurídica de sociedades cooperativas, asociaciones, fundaciones... Su objetivo, fundamentalmente social, es el de aportar un servicio a colectivos específicos o a la comunidad en que se ubican, lejos de la prioridad por conseguir beneficios económicos para la propia entidad. Los destinatarios son personas o grupos que desconocen el funcionamiento de los procesos económicos y de la vida laboral, con una formación baja y escasa confianza en sus propias posibilidades, habilidades y destrezas; se trata de grupos de personas excluidas socialmente o en proceso de que esto ocurra, que:

Requieren de un proceso de aprendizaje integral, que va más allá de la adquisición de conocimientos profesionales, y que tendrá lugar a lo largo de procesos de inserción sociolaboral, a veces largos y difíciles, por las barreras sociales y laborales... La actividad de información y orientación laboral se realiza intensamente al inicio del proceso para facilitar la definición conjunta del itinerario de inserción en función de las características, necesidades e intereses de la persona, así como de los requerimientos del mercado de trabajo (Sánchez García, 2006).

Una serie de instrumentos y estrategias de coordinación ayudan a que este proceso de transición de la institución, del centro de menores, a la vida adulta independiente, se realice de forma fluida y acorde a las necesidades de los jóvenes.

A lo largo de la estancia del niño o del adolescente en el centro de menores, desde su llegada hasta su salida, se desarrolla un proceso sistemático de recogida y valoración de información significativa para conocer su situación y evolución, y para ajustar la intervención a sus necesidades. Esta evaluación es recogida en su PEI (Proyecto Educativo Individual) y formará parte de su expediente. Al cumplir los 16 años –o en torno a esta fecha– corresponde a la *Comisión de Orientación* –u órgano de coordinación interdisciplinar correspondiente– del centro de menores elaborar, junto al adolescente y al equipo educativo del Programa de Inserción, su Itinerario de Inserción Sociolaboral. En este momento se realizará una nueva valoración que permita adaptar la atención residencial al momento evolutivo en que se encuentra el adolescente y a sus nuevas necesidades, de cara a afrontar el último periodo de estancia en el sistema de protección.

Se establecerán así un PEI y un Itinerario de Inserción unificados y adecuados a los nuevos objetivos, teniendo en cuenta tanto los aspectos problemáticos y que generan situaciones de dificultad, como las potencialidades y los aspectos positivos en el contexto del adolescente, incluyendo su perspectiva y la de los profesionales que trabajan con él. Este proceso deberá además servir de ayuda al adolescente para plantear sus objetivos de forma realista, medible y limitada en el tiempo.

Tras casi una década de trabajo y de experiencia, estos apoyos han ido estructurándose, extendiéndose y han obtenido unos resultados que están ofreciendo alternativas viables, sólidas, de inserción social a muchos jóvenes en dificultad. Alternativas que tienen como objetivo apoyar la formación de jóvenes responsables, autónomos, independientes; jóvenes-adultos que transiten socialmente a través de espacios seguros, difíciles de encontrar y duros de mantener, pero suficientes para dar el paso a una vida adulta equilibrada. Contextualizar estas experiencias, y dar a conocer sus características y retos, es en definitiva uno de los objetivos de esta obra.

MAPA DE CONTENIDOS

INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ¿QUÉ EDUCACIÓN?

a) **Las cifras del fracaso escolar en España son elevadas:** cerca del 27% de los alumnos/as de Secundaria

- en contrapartida, nuestro sistema educativo es muy igualitario, poco excluyente socialmente.

b) Los **modelos escolares son poco flexibles**, lo que aporta otras claves de interpretación del fracaso escolar; a ello se une la tendencia a resaltar el protagonismo «negativo» de los alumnos adolescentes.

c) **El riesgo al que abocan las experiencias de incompetencia y fracaso escolar es alto:**

- Menores de edad que trabajan
- Jóvenes con trabajo precario
- Riesgo de marginación, de actuaciones compulsivas y «paso al acto», de sucumbir al «dinero fácil»,...

d) Aportamos una descripción valorada de **Recursos e Itinerarios formativos** para la inserción sociolaboral...

...sin olvidar los esfuerzos necesarios por parte de jóvenes y educadores para lograr el acceso a una vivienda digna, lo que supone una dura tarea y un requisito «extra» para alcanzar la vida adulta autónoma con ciertas garantías de éxito

e) Un recorrido por la situación actual de **las instituciones de protección:** los diferentes y complementarios papeles de los centros de menores, los organismos tutelares y los programas de inserción.

- Los jóvenes valoran —sobre todo bien, en algunos aspectos mal— a las instituciones y entidades que trabajan con ellos.
- A resaltar, la excelente valoración de los empresarios hacia los programas de inserción sociolaboral para jóvenes.

La totalidad de los empresarios encuestados considera que este tipo de programas resulta de gran utilidad para los jóvenes que participan en ellos

CAPÍTULO 4

CULTURA DEL TRABAJO Y REALIDAD LABORAL DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD

La cultura del trabajo

¿Qué aporta el trabajo a los jóvenes?

La cultura del consumo

Una población difícil de emplear

Tiempo de prevención

La participación del entramado empresarial

La formación en la empresa, una propuesta de futuro

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 4. CULTURA DEL TRABAJO Y REALIDAD LABORAL DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD

«Partimos de la idea de que la inmersión de los jóvenes en una ‘cultura del trabajo’, a través de la que se les facilita la comprensión, la interiorización de la necesidad y la riqueza de una adecuada inserción laboral, supone un elemento estabilizador, normalizador de su realidad vital. Para muchos de ellos la incorporación al mundo del trabajo, la consecución de su primer empleo y el mantenimiento del mismo, constituirá el eje central sobre el que girará su proyecto de tránsito a una vida adulta equilibrada, enriquecedora, responsable e independiente».

★ ★ ★

Ser menor de edad, ser mujer, sufrir una discapacidad, pertenecer a una cultura diferente, son algunas de esas «dificultades sociales» con las que adjetivamos a un amplio colectivo de jóvenes, aquellos a los que se presta una especial atención y esfuerzo desde los programas públicos.

LA CULTURA DEL TRABAJO

Podríamos decir que *la relación entre mercado de trabajo y jóvenes es una relación de desconocimiento mutuo*. Sin embargo es difícilmente discutible que ambos se necesitan para mantenerse activos: la empresa precisa trabajadores jóvenes para sostenerse y crecer, y los jóvenes precisan desarrollar una tarea productiva que les haga partícipes de su realidad social y económica.

Los jóvenes requieren del empleo para desarrollarse laboral y profesionalmente, y para transitar hacia una vida autónoma. Los jóvenes con situaciones sociales y familiares más estables, más prosperas y menos disfuncionales, podrán dedicar su tiempo a realizar itinerarios formativos y preelabóres más consolidados, y dispondrán de mayor libertad de elección a la hora de abordar este tipo de cuestiones. No así los jóvenes en dificultad social, que requieren de la incorporación al mundo del trabajo de forma más directa y urgente, casi siempre para cubrir sus necesidades básicas, si no quieren depender de las ayudas de las instituciones públicas o pasar a desarrollar actividades alternativas, en el límite de la legalidad.



Todos ellos conforman, desde sus peculiares posiciones, el colectivo de jóvenes que son imprescindibles para el mantenimiento de multitud de actividades productivas y económicas de las empresas. No obstante, el estrecho vínculo que liga el futuro de ambos, juventud y empresa, no siempre se refleja en los planteamientos sociales. *Actualmente sentimos que la cultura del trabajo*, es decir, el entramado de valores que acompaña al interés del joven por tener una ocupación laboral, *se desfigura* y pierde interés en favor de un mayor protagonismo de otros aspectos sociales, como por ejemplo el desarrollo de una nueva cultura del ocio juvenil.

Si nuestros valores personales están impregnados por todos aquellos valores predominantes en la sociedad en la que vivimos y que conforman el contexto cultural en el que nos desenvolvemos, hemos de preguntarnos necesariamente acerca del valor que tiene el trabajo en nuestra cultura, en nuestra sociedad, para los jóvenes con los que intervenimos.



Figura 4.1. Dirección prioritaria de las políticas europeas con jóvenes en dificultad social.
Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS 2005).

Partimos de la idea de que la inmersión de los jóvenes en una «cultura del trabajo», a través de la que se les facilita la comprensión, la interiorización de la necesidad y la riqueza de una adecuada inserción laboral, supone un elemento estabilizador, normalizador de su realidad vital. Para muchos de ellos la incorporación al mundo del trabajo, la consecución de su primer empleo y el mantenimiento del mismo constituirá el eje central sobre el que girará su proyecto vital de tránsito a una vida adulta equilibrada, enriquecedora, responsable e independiente.

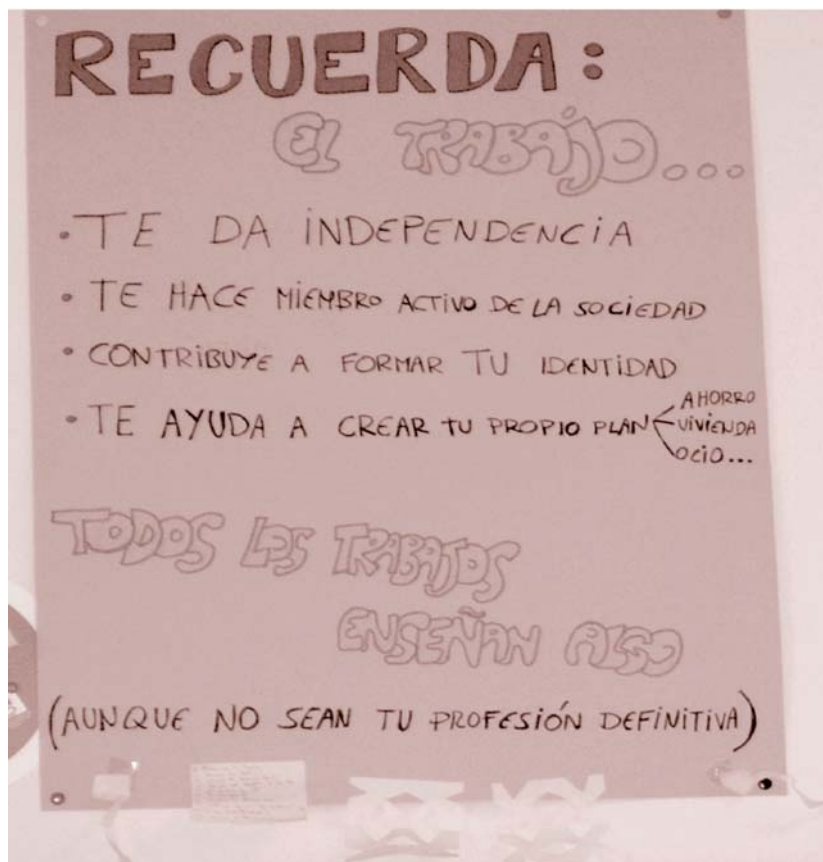
La inserción laboral se contemplará así, aquí, como el medio para conseguir la «circulación social normalizada» de los jóvenes como sujetos activos de su sociedad. (Núñez, 1990). Por lo tanto, si bien la inserción laboral mediante la contratación es en sí mismo un objetivo básico, será también el medio para trabajar otras cuestiones educativas relacionadas con los conocimientos y aprendizajes necesarios para la adecuada transición a la vida adulta. No en vano la inserción laboral es uno de los más claros indicadores de incorporación social de las personas, y uno de los que más exigencias y principios socializadores conlleva.

¿QUÉ APORTA EL TRABAJO A LOS JÓVENES?

Entre las principales aportaciones que la actividad laboral proporciona a los jóvenes habría que destacar las siguientes:

- a) Ayuda al joven a *introducirse en el mundo del adulto y sus valores*:
 - A través del trabajo comenzará a medirse y a valorarse en relación a una tarea reconocida socialmente como adecuada y responsable.
 - Son los propios compañeros de trabajo quienes le harán tomar conciencia de su nuevo status social.

- La actividad laboral y el contexto en que se produzca supondrán la aceptación de nuevos códigos y normas sociales diferentes a la escuela y a la familia, es decir, supondrá para el joven la posibilidad y la necesidad de asumir roles adultos.
- b) A través de las rutinas y los horarios de trabajo, el joven puede *reordenar y vertebrar sus tiempos*, dando continuidad y sentido a los procesos y proyectos vitales. El empleo hace que tengamos más orden y regularidad en la jornada de trabajo, en la vida cotidiana y en el tiempo libre disponible.
- c) *Aporta al joven un espacio de aprendizaje profesional y personal*, un lugar donde poder incrementar su autoestima, descubrir sus potencialidades, asumir responsabilidades, deberes y también las consecuencias de sus actos. Todo ello le exigirá mejorar en la realización de tareas y en el aprendizaje de nuevas habilidades.



- d) El acceso a un salario más o menos asegurado y la convicción de que es capaz de trabajar, permite al joven mirar hacia adelante y comenzar a planificar su futuro superando anteriores etapas de dependencia o de infravaloración. *El joven podrá superar sus «temores adolescentes»* y aprender que la tolerancia a la frustración y la postergación de la recompensa son condiciones indispensables para cobrar el salario, que llega después de esforzarse y trabajar durante un tiempo determinado.
- e) Mediante el trabajo, el/la joven *dispondrá de recursos económicos que le permitirán, si así lo desea, tener autonomía*, poder emanciparse y establecer relaciones afectivas y proyectos de vida propios, sin sentimientos de dependencia no deseada. Un salario más o menos asegurado, o la convicción de que «vale» para trabajar, permite al joven levantar la vista y comenzar a *planificar un futuro* que, en un principio, fácilmente se verá obstaculizado por el tan presente *paso al acto adolescente*. El joven inicialmente dilapidará gran parte de sus recursos en adquirir objetos o servicios que antes le habían estado «vedados», resarciéndose así de una importante sensación de carencia, y haciendo suyos aquellos «iconos» y «símbolos» generacionales más relevantes para él. Posteriormente, si los apoyos educativos continúan siendo eficaces, estas etapas de dependencia socio-afectiva serán superadas y darán paso a una mayor estabilidad y afianzamiento en los procesos de autonomía personal. No olvidemos que obtener ingresos también supone una mayor capacidad de consumo y participación activa en el engranaje de la actual cultura del ocio, esencialmente consumista.
- f) El trabajo facilita la posibilidad de tener diferentes experiencias compartidas o contacto con otras personas, aparte de la familia, el sistema de relaciones informales o el grupo de iguales.
- g) El trabajo acerca a los jóvenes a percibir e interiorizar que existen otras necesidades que las propias, exigiendo una participación deseable y activa como elemento perteneciente a la comunidad.

En relación a todo lo anterior, los educadores que trabajan con los jóvenes en su proceso de transición a la vida adulta deben estar en disposición de utilizar estrategias y técnicas que hagan del trabajo una herramienta educativa, de apoyo a la maduración personal, de forma que se lleven al máximo sus posibilidades para la construcción de nuevos escenarios vitales. Y siempre de forma que se tengan en cuenta, como punto de partida, las capacidades de los jóvenes, centrando así el trabajo en las posibilidades y potencialidades de cada uno de ellos.

Este acercamiento a la realidad del mundo laboral, expresado a través de la construcción cargada de significado del itinerario laboral del joven, favorece su inserción social amortiguando los diferentes factores de riesgo presente o latente, incrementando su desarrollo personal.

Tabla 4.1. Aspectos más destacables de la población activa juvenil en España

- Desde el año 2000 la población juvenil en edad laboral (de 16-29 años) se ha reducido en un 8%, pasando de 8,7 millones de jóvenes potencialmente activos a 8 millones en 2004.
- Las tasas de paro juvenil se han reducido considerablemente y han pasado del 23% en el 2000 al 18% en el 2004. Pero las tasas de paro de los jóvenes siguen siendo el doble que las de los adultos.
- Se está produciendo un cambio muy notable en la estructura por edades de la población activa juvenil porque está aumentando de modo muy notable el peso de los jóvenes mayores (de 25 años) y disminuyendo el de los jóvenes de menos de 20 años: los primeros eran el 45% en 1990 y son ya el 57% a finales del 2003; los segundos eran el 15% y se han reducido al 9% entre esas mismas fechas. Éste es un fenómeno de gran relevancia porque cambia notablemente el perfil de los jóvenes en el mercado de trabajo.
- La evolución de las tasas de actividad responde en gran medida al aumento de los niveles de escolarización de los jóvenes que han pasado del 30% al 41% entre 1987 y 2003.

Andréu López Blasco, et al., 2005
Informe Juventud en España 2004. Instituto de la Juventud

LA CULTURA DEL CONSUMO

Por otra parte, en numerosas ocasiones podemos escuchar que las nuevas tecnologías y la mecanización de los procesos de producción están permitiendo un mayor tiempo de «no trabajo», que es cubierto con tareas dedicadas al ocio. Los más optimistas apuntan a una mayor calidad en el acceso a la cultura, y seguro que en muchas ocasiones así se puede considerar; sin embargo, *la cultura del consumo* también invade este espacio, creando una serie de «nuevas necesidades» que a su vez requieren de recursos económicos añadidos para acceder a dicho ocio. La utilización de recursos económicos para cubrir las necesidades más pe-

rentorias, debe ahora contemplar la satisfacción de otra necesidad básica más, ésta creada por la nueva sociedad de consumo: la necesidad de «consumir» ocio a través de espacios y objetos muy determinados, desde los artefactos de la tecnología audiovisual a los múltiples servicios ofrecidos por los macrocentros comerciales.

Realmente lo que se crean no son nuevas necesidades, sino nuevas formas de satisfacer una de las consideradas «necesidades humanas fundamentales»¹: la del empleo del tiempo de ocio.

Hemos planteado en nuestra teoría que las necesidades son pocas, finitas y consecuentemente pensamos que son clasificables. A nuestro entender existen nueve necesidades humanas fundamentales las cuales serían las siguientes: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de esas necesidades (A. Elizalde, Max-Neef y Hoppenhayn, 2001).

Estas nuevas formas de satisfacer nuestro tiempo de ocio han conseguido con notable éxito sustituir a las formas más conocidas y tradicionales de ocupar nuestro tiempo libre, tanto en la realidad cotidiana de los jóvenes como de las generaciones adultas. En el caso de los jóvenes, uno de los sectores de población más vulnerables a este mercado, se va consolidando un mayor interés por el desarrollo personal en las «actividades de ocio» que en actividades ocupacionales o profesionales. El empleo, como mero proveedor de recursos económicos, provoca la indiferencia de los jóvenes hacia las dinámicas del mercado laboral en todos sus componentes. Desarrollarse mediante la tarea profesional y desarrollar una actitud crítica y de transformación del mundo laboral desde dentro, actuando como participante activo de su configuración, es una perspectiva que poco a poco va perdiendo atractivo para nuestros jóvenes.

¹ El enfoque de la Teoría de las Necesidades Humanas Fundamentales desarrollada por Antonio Elizalde, Manfred Max-Neef y Martín Hoppenhayn (2001), va más allá de los planteamientos que sobre este tema hicieron otros sociólogos y filósofos, desde F. Engels hasta A. Maslow o A. Héller, al considerar aquellos como un error muy extendido la creencia de que las necesidades humanas tienden a ser infinitas, que cambian constantemente y varían de una cultura a otra, que son diferentes en cada periodo histórico. Nos vienen a mostrar estos autores cómo solemos confundir nuestras necesidades, que son pocas, delimitadas y clasificables, las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos, con las muy variadas formas de satisfacerlas.

De esta manera, consideramos la *desmotivación de los jóvenes hacia el trabajo* como un elemento presente en su caracterización como colectivo, pero sin olvidar y con el interés explícito de asignar al mercado de trabajo su responsabilidad en esta situación.

UNA POBLACIÓN DIFÍCIL DE EMPLEAR

Debemos tener en cuenta, a la hora de valorar la incorporación de los jóvenes al mundo laboral, las *particularidades que afectan a los jóvenes con problemas sociales*, como pueden ser su escasa experiencia en el mundo del trabajo, la ausencia de una titulación básica como el graduado escolar, o la exigencia externa de una rápida incorporación al sector productivo. Todos estos factores influirán de uno u otro modo en la contratación de este sector juvenil. Es necesario, por tanto, conocer su realidad social actual para, a continuación, evaluar sus necesidades específicas y conseguir que superen adecuadamente las primeras fases de acceso al trabajo y que sean capaces de perseverar y mantener lo conseguido. *Ser menor de edad, ser mujer, sufrir una discapacidad, pertenecer a una cultura diferente, son algunas de esas «dificultades sociales» con las que adjetivamos a un amplio colectivo de jóvenes*, aquellos a los que se presta una especial atención y esfuerzo desde los programas de inserción.

Cuadro 4.1. Código de elección

«En realidad, la libertad individual siempre corresponde a una elección entre otras posibilidades que se ofrecen, que nunca podrán comprender todas las elecciones posibles, y que además dependerán de lo que haya disponible y de las reglas de comportamiento, del código de elección. En la sociedad actual, la oferta está definida esencialmente por la economía de mercado, y además el código de elección es «educado» e «instruido» mucho más por el mercado que por las instituciones, dejando fuera de su esfera la racionalidad, la comparación y la valoración de las ventajas y los riesgos»

Michela Mayer, 2002

Cuadro 4.2. Algunos aspectos diferenciales en la transición de los estudios al trabajo

En los procesos de transición de los estudios a la vida activa hay algunas pautas diferenciales por género: el inicio de la incorporación de las mujeres no se produce a los 16 años como en los varones, sino a los 17; las situaciones intermedias en que se alternan diferentes tipos de actividad tienen mucha más importancia entre las mujeres; la importancia de las «inactivas» entre las mayores de 25 años es mucho mayor que entre los varones (entre un 15-20% se dedican a tareas del hogar).

Las tasas de actividad de los que viven en hogares de estratos bajos son mayores porque se produce una incorporación más temprana al mercado laboral. Los jóvenes que viven en hogares de mayor nivel ocupacional tienen mucha mayor probabilidad de dedicarse sólo al estudio: la proporción de estudiantes es del 47% en los hogares de un profesional superior y del 23% en los de un trabajador poco cualificado.

Los jóvenes que viven exclusivamente de sus ingresos son jóvenes activos en su práctica totalidad y en su gran mayoría (un 82%) sólo se dedican a trabajar; un 11% trabajan y además estudian. Sólo un 3% están en paro y la mayoría de estos parados cobran prestaciones por desempleo. Los que viven exclusivamente de los recursos de otras personas es porque son estudiantes (un 71%) o porque están en paro (un 15%).

Andréu López Blasco et al., 2005
Informe Juventud en España, 2004. Instituto de la Juventud

Si además de ser joven se es mujer, la dificultad de acceder a unos primeros empleos se agudiza. Los sectores abiertos al empleo de la mujer son muy restringidos –camarera, cocinera, limpieza, dependienta, peluquera, operaria en una fábrica–, y el amplio sector de los oficios esta vetado al colectivo juvenil femenino, excepto, tal vez, en jardinería.

Cuadro 4.3. Empleo y mujer

En el caso de las ofertas de empleo, se producen dos tipos de rechazo hacia las mujeres:

- *Por una parte cuando a las chicas se les ofrece algunos tipos de empleos, son ellas mismas quienes nos dicen que «eso es de chicos», que «en casa no les van a dejar...*
- *Por otra parte hay empresarios que directamente plantean que no van a contratar chicas para que no surjan problemas con los compañeros, por sus propios prejuicios, o por las condiciones en que han de trabajar. Por ejemplo, cuando se trata de un trabajo en un taller, se les exigen unas condiciones mínimas para poder contratarlas, como son tener un vestuario específico para hombres y mujeres, y dos cuartos de baño.*

Pero también es cierto que se nos ha dado el caso de empresarios que eran reacios a contratar chicas, pero que después las han demandado por su especial «concentración y meticulosidad» a la hora de trabajar.

Equipo Educativo del Programa Alcor, 2007

Si añadimos a este colectivo la circunstancia, bastante habitual, de tener un «familiar a cargo» –hijos, padres o abuelos dependientes–, de cuyo cuidado suelen ser las mujeres quienes se ocupan, nos encontramos con un grupo de jóvenes con

verdaderas barreras para mantener unos mínimos ingresos. Los horarios que los sectores mencionados ofrecen son totalmente incompatibles con el resto de responsabilidades que recaen sobre ellas: horario partido en el comercio, comidas y cenas en la hostelería, limpieza de locales fuera del horario de trabajo, turnos rotativos en las fábricas...

Otro colectivo con difíciles condiciones de acceso al empleo es el de los *menores de edad*, aún cuando sean mayores de edad laboral a partir de los dieciséis años. Los menores de edad están protegidos por las leyes en cuanto al desempeño de ciertas tareas —cargar pesos, uso de maquinaria y herramientas mecánicas, utilización de cuchillos, realizar horas extras, trabajo en obras públicas, venta de bebidas alcohólicas...—, situación que paradójicamente reduce en gran medida los sectores y las posibilidades de empleo disponibles para ellos. Siendo esto adecuado a la protección de este colectivo, las empresas se «curan en salud» y de forma genérica están solicitando, por falta de información más precisa, sólo trabajadores mayores de edad, lo que pone en clara desventaja a los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18.

Entre los jóvenes en dificultad social se pueden incluir una *diversidad de situaciones* o colectivos que merecen una atención específica. Así, por ejemplo, junto a los ya mencionados, encontramos:

- La problemática de los *jóvenes inmigrantes* con serios problemas para la obtención de los necesarios permisos administrativos de trabajo —aún habiendo obtenido permiso para residir— lo que está generando una bolsa de jóvenes sin expectativas de futuro que son cada vez más difíciles de atender e incluso de «contener» socialmente.

Cuadro 4.4. Empleo desigual

... Las europeas cobran sueldos un 15% inferior a los de los europeos, según los recientes estudios elaborados por y para la UE. La discriminación salarial por razón de sexo apenas ha disminuido dos puntos en los últimos 10 años (Diario El País, 7 de febrero de 2005)... La mujer española se encuentra entre las peor tratadas, junto con las griegas, en el mercado laboral frente a los varones, según revelan la mayoría de los indicadores recogidos en el 'Informe sobre la igualdad entre hombres y mujeres 2005' publicado hoy por la Comisión Europea.

La diferencia entre hombres y mujeres entre los 15 y los 64 años en la tasa de paro era del 19,5% en 1998 y del 15,8% en 2003, unas cifras duplicadas en España, solamente delante de Grecia y Malta. Suecia, Finlandia, Lituania, Estonia y Dinamarca son los países europeos con menos diferencias entre sexos

Europa Press, 15 de febrero de 2005

- Los jóvenes de otras etnias, que no de otras nacionalidades, siguen precisando oportunidades diversificadas.
- Los jóvenes pertenecientes a familias usuarias de servicios sociales son numerosos; otro tanto ocurre con jóvenes que presentando situaciones similares resultan «invisibles» a los programas y recursos de atención social y educativa por falta de lugares de detección y atención, y que llegan a ellos a través de las redes sociales en que se encuentran inmersos
- Los jóvenes sin hogar que transitan las calles, los coches abandonados y las edificaciones derruidas, enormemente alejados de una inserción social y laboral adecuada.

Muchos de estos colectivos son de reciente aparición y su presencia viene originada por los recientes cambios en los flujos migratorios, la actual estructuración del mercado de trabajo, el escaso éxito de nuestro sistema educativo...

Todos ellos están en una edad temprana, en los comienzos de *situaciones de marginación que el paso del tiempo y la ausencia de respuesta social convertirá en irreversibles*.

TIEMPO DE PREVENCIÓN

Es tiempo de prevención, ahora que tenemos información suficiente para analizar los problemas y sus causas; también es tiempo de diseñar mecanismos y de crear estrategias de atención eficaces que diferencien cada problemática y la aborden con especificidad. Si bien es cierto que los diferentes departamentos administrativos deben coordinarse para atajar las problemáticas sociales desde sus diferentes competencias, es igualmente cierto que en determinados casos, las prioridades de unos ralentizan la eficacia de otros. Cuando tratamos de compaginar políticas de inmigración, trabajo, educación y asuntos sociales la respuesta puede ser más integral y eficaz, pero también el análisis se complica de tal manera que perdemos en el camino mucha capacidad de reacción a situaciones latentes o patentes. Vamos, por ejemplo, asumiendo la llegada de jóvenes inmigrantes poco a poco, *pero ellos ya están aquí* demandando atenciones; la igualdad de género está en la agenda política, pero las jóvenes de ahora no pueden esperar mucho más; los jóvenes están en las calles y el empleo no tiene puertas para ellos. Llegar a todos estos colectivos y resolver sus problemas es difícil, tal vez utópico. Pero sí debemos acrecentar nuestro conocimiento de estas realidades, definir muy bien cada segmento de población juvenil y sus dificultades para realizar un tránsito que es obli-

gado a todos: el paso a una vida adulta. Un tránsito que socialmente deseamos hacia una vida adulta responsable, independiente, enriquecedora personal y colectivamente.

Cuadro 4.5. La evolución del mercado de trabajo

Hace unos tres años, un compañero de partenariat en proyectos del Fondo Social Europeo, que trabajaba en las oficinas de Bruselas, me comentaba que actualmente la curva del empleo tenía forma de cuerpo de guitarra, ancha en la parte superior e inferior y estrecha en el centro. Venía a explicar que la oferta laboral había dejado de ser piramidal. Es decir, en décadas anteriores las capas bajas de la pirámide la ocupaban las personas con menor cualificación, a las que les correspondía un menor nivel académico y formativo; esto significaba que a medida que los sujetos aumentaban sus conocimientos profesionales y su titulación, ascendían en la pirámide hacia puestos de mayor responsabilidad y cualificación. La antigua máxima de que estudiando uno accedía a mejores puestos en el mercado laboral era cierta al cien por cien.

Sin embargo, el cambio experimentado en los siguientes periodos había provocado un estrechamiento de las necesidades de personal en la parte central de la escala. La mecanización y modernización tecnológica de los procesos productivos, la sustitución de mucha mano de obra de cualificación media por programas de robótica y por la simplificación de la gran mayoría de tareas, que dejaban de ser manuales y de precisar personal para su ejecución y control, había reducido la demanda de trabajadores en ese segmento.

Por otra parte, el aumento de la demanda en el sector servicios, muy ligado al desarrollo de las «sociedades del bienestar» y parte constitutiva de los nuevos yacimientos de empleo, generó un crecimiento del empleo en sectores de más baja cualificación. Esto provoca que la parte baja de la escala se ensanche, en claro contraste con el incremento a su vez de las capas altas de la escala, ocupadas por cargos medios y altos, gerencias y jefaturas que exigen una alta competencia profesional; una parte del crecimiento de estos niveles altos de la escala se produce por la necesidad de responsables de los diferentes departamentos que las grandes y medianas empresas van generando para responder a un entorno económico cada vez más competitivo y globalizado.

En su planteamiento, mi compañero de proyecto terminaba incluyendo un final poco alentador, ya que su objetivo era demostrarnos que los jóvenes en dificultad social, los más vulnerables a estas situaciones, tendrían mayores problemas de acceso al mercado de trabajo ya que debían competir con personas mucho mejor formadas, de más edad, y mayor experiencia.

Para estos jóvenes el precio de la independencia, por vía urgente, es un duro recorrido. Los empresarios los quieren bien formados, centrados en la tarea; desaparecida en gran medida la figura del «aprendiz», que tanto valor daba al desempeño de la tarea y a la formación real en el oficio, y que dejaba claro el camino para la promoción —llegar a «oficial», «maestro»...—, los jóvenes pueden dedicar largos años a emplearse en trabajos en los que no aprenden nuevas destrezas profesionales.

Coordinador del Área de Empleo. Opción 3. S.C., 2006

Si analizamos la parte baja de la escala laboral, aquella que más nos interesa para nuestro trabajo y a la que, en principio, está destinada la población a la que atendemos, en ella parecen concentrarse en este momento todos aquellos sujetos activos que teniendo una diversidad considerable en cuanto a su edad, nivel formativo y experiencia profesional, buscan el acceso a una oferta laboral bastante homogénea en sus requerimientos, tanto en cuanto al nivel profesional como al nivel salarial y de condiciones de trabajo.

Los datos nos muestran que *hay empleo para todos*, e incluso nos animan a considerar imprescindible la importación de mano de obra externa, inmigrante, para mantener los niveles de prosperidad económica. Aparentemente existe una extensa oferta laboral, que deben disputarse entre los diversos colectivos de jóvenes, y no tan jóvenes, y donde la formación académica, que nunca ha estado tan extendida, ya no es una pieza definitiva en la obtención de mejores puestos. La «generación de los mil euros» –salario que se ha convertido en estándar para la mayoría de los puestos de trabajo ofertados a jóvenes– acapara muchas ramas de empleo, y la promoción dentro de la empresa ni está tan clara ni asegura mejoras económicas destacables.

En este panorama, todos salen perdiendo. *La formación ya no es una garantía de empleabilidad*, las jerarquías dentro de la empresa están mucho más distanciadas, y las tareas dentro de sistema de producción cada vez están más segmentadas. La especialización en los procesos productivos reduce la posibilidad de transito de una empresa a otra, siempre y cuando no sea para desempeñar la misma tarea y con un salario parecido. La homogeneización de los comercios a través de las grandes superficies, la mecanización de los oficios y las importaciones en la manufactura, han generado un mercado laboral muy estandarizado y destinado a las capas medias y bajas de la sociedad.

Sin embargo, no podemos obviar los *numerosos recursos que las políticas laborales y formativas ponen a disposición de estos jóvenes*: modalidades de contratación específicas para el colectivo, centros de formación ocupacio-

Cuadro 4.6. Contratos de inserción

«Cada año, 150.000 jóvenes salen del sistema educativo sin diploma. El plan de cohesión social tiende a organizar el acompañamiento de estos jóvenes hacia un empleo estable a través del Contrato de Inserción en la Vida Social (CIVIS). Entre los beneficiarios del CIVIS, un 47% son jóvenes con una gran dificultad para acceder al mercado laboral. A lo largo del año 2005 se han firmado 100.000 CIVIS; 57.000 jóvenes poco cualificados fueron empleados a través de esta modalidad de contratación, a la vez que se les formaba para adquirir las habilidades necesarias para el puesto de trabajo ocupado.

Ministerio del Empleo, la Cohesión Social
y la Vivienda de Francia, 2005

nal y profesional, programas de inserción laboral... Todos ellos persiguen el objetivo, que alcanzan con mayor o menor eficacia, de facilitar las vías de acceso al empleo de la población juvenil.

LA PARTICIPACIÓN DEL ENTRAMADO EMPRESARIAL

La empresa, no obstante, sigue alejada de estos procesos, quedando relegada de la participación activa en ellos. Por otra parte, abrir el mercado laboral, la actividad productiva a los jóvenes considerándolos algo más que una fuerza de trabajo y un salario, es además imprescindible. ¿Cómo aunar ambos planteamientos?

Incluir al entramado empresarial en los nuevos diseños de intervención social puede ser una referencia interesante, un punto de contacto a potenciar: hacer a la empresa partícipe de la atención a los colectivos de «jóvenes en dificultad social» desde sus propios recursos, tan amplios y valiosos, recursos que además no son replicables por los programas de atención social. Podemos considerar las empresas y sus centros de trabajo como inmejorables centros de formación para los jóvenes. Una formación muy práctica y tremendamente conectada a la realidad del mercado de trabajo y sus demandas. Debemos permitir y animar a las empresas a formar a los jóvenes, tanto para poder ser futuros trabajadores de la empresa que los forma como de otras del sector. Es dentro de la empresa donde el joven experimentará las dinámicas del trabajo concreto, donde podrá demostrar sus capacidades reales, no conocidas por el mismo ni por empleadores que exigen experiencia previa.

El aprendiz-alumno es una figura a rescatar y redefinir. La oportunidad que recibe el joven en formación o en prácticas para aprender, demostrar y demostrarse sus cualidades, es solamente comparable con la oportunidad que obtiene el empresario para formar al joven —de acuerdo con sus necesidades y expectativas— y comprobar su valía de forma inmediata y directa. Aprender a trabajar también es aprender, y para los más jóvenes estos aprendizajes son de gran importancia. La gran energía de la que disponen los jóvenes debe tener espacios propios de desarrollo, que se concreten en actividades de construcción personal, y el trabajo debe ser de nuevo reivindicado no solo como recurso de ingresos económicos sino como lugar de socialización y participación social. Los jóvenes deben poder valorar el trabajo como fuente de acción, como lugar de pertenencia social, de responsabilidad personal y colectiva.

El empresario aporta sus espacios de trabajo como lugar de aprendizaje, además de su esfuerzo y paciencia a la hora de enseñar a jóvenes novatos. Y recibe a cambio personal futuro formado en la tarea propia, una ayuda adicional en tareas

complementarias, y la verdadera satisfacción de participar en el desarrollo social y personal de los jóvenes del entorno donde opera.

En este punto debemos *incluir una valoración sobre los empresarios con los que venimos trabajando durante todos estos años, en su gran mayoría dentro de la consideración de pequeña empresa*. Efectivamente, hace tiempo que nuestros esfuerzos de colaboración con la empresa van destinados a la pequeña empresa, *cuasi* familiar. En gran medida es a ella a la que nos referimos cuando proponemos incluirla en nuestros proyectos. Su permeabilidad a las situaciones personales de los jóvenes es manifiesta. Su disponibilidad a comprender e incorporar planteamientos de participación social nos ha sorprendido, más allá de lo esperado. Considerar el mercado laboral en sus generalidades sin tener en cuenta al pequeño empresario sesgaría los análisis hasta hacerlos inútiles para nuestros objetivos.

Las personas que han montado sus pequeños negocios desde su propia y esforzada iniciativa, y que han dedicado años a «salir adelante», son testigos cercanos de las dificultades para crearse un espacio social estable y gratificante. Son ellos los primeros en comprender las dificultades de los jóvenes para obtener un empleo, los primeros en estar dispuestos a sobrepasar la mera relación contractual con sus empleados y extenderla a una relación de oportunidades más amplias. En general, son exigentes con los jóvenes en muy justa medida y, sin embargo, también consecuentes y tolerantes con el grado de madurez de estos. Incluso con la realidad de sus situaciones sociales de mayor dificultad. Es en estos entornos laborales, y con estos pequeños empresarios donde ubicamos en principio nuestros «escenarios» de actuación, el laboratorio en el que experimentamos, con muy buenos resultados, la incorporación de los jóvenes a la actividad laboral.

Así, la unión entre los programas de inserción sociolaboral y las empresas del territorio aumenta y favorece la coordinación de los elementos precisos para que los jóvenes estén inscritos en procesos formativos amplios. Unos procesos formativos que incluyen aspectos sociales, personales, familiares y laborales, que incluyen prácticas reales y posibilidades concretas de acceso al empleo, que incrementan los tiempos de intervención socioeducativa con ellos y ayuda a distanciarlos de los núcleos de marginación y de una determinada cultura del ocio perjudicial para su desarrollo personal.

Es necesario, por lo tanto, ampliar los modelos de relación empresa-joven, empresa-alumno, así como animar a los empresarios a entender sus centros de trabajo, en la medida de lo posible, como lugares de formación y de integración social. Unido a ello, la importancia de que *la experiencia vaya creciendo hacia planes más matizados para la gran empresa*.

	2004		2000	
	TASA DE ACTIVIDAD	TASA DE PARO	TASA DE ACTIVIDAD	TASA DE PARO
Ambos sexos				
Total población	55,4	11,4	53,1	14,9
Total adultos 30 años y más	53,1	9,2	50,5	11,4
Total jóvenes 16 a 29 años	63,0	18,1	60,5	23,0
De 16 a 19	23,4	32,5	24,8	37,0
De 20 a 24	62,6	20,7	60,3	25,3
De 24 a 29	84,3	14,4	83,1	18,8
Varones				
Total población	67,4	8,4	66,0	10,4
Total adultos 30 años y más	67,1	6,2	66,6	7,8
Total jóvenes 16 a 29 años	68,1	15,0	64,5	17,5
De 16 a 19	28,3	28,1	27,8	31,7
De 20 a 24	68,5	17,3	63,4	19,0
De 24 a 29	89,1	11,4	88,9	13,7
Mujeres				
Total población	44,1	15,7	41,0	21,7
Total adultos 30 años y más	40,2	13,2	35,9	17,5
Total jóvenes 16 a 29 años	57,7	21,8	56,2	29,6
De 16 a 19	18,4	39,8	21,6	44,2
De 20 a 24	56,4	25,0	57,2	32,6
De 24 a 29	79,3	17,8	77,1	24,9
Fuente: INE. Encuesta de Población Activa y elaboración propia. Informe Juventud de España 2004				

Gráfico 4.1. Tasas de actividad y de paro de jóvenes y adultos en 2000 y 2004.

LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA: UNA PROPUESTA DE FUTURO

En relación con lo comentado anteriormente, cerramos este capítulo con una referencia a la formación en la empresa como realidad que ha ofrecido unos magníficos resultados, y en la que se debería profundizar, ya que supone un amplio campo de oportunidades para los jóvenes en dificultad social.

La formación y las prácticas laborales de diseño conjunto con las empresas ofrecen amplias posibilidades de colaboración entre la pequeña empresa y los programas de inserción laboral. Cuando la empresa puede asumir la participación en una parte del itinerario de formación del joven, puede conocerle en acción, y ver en directo los resultados de sus aprendizajes, el compromiso personal que se crea con él es mayor, y permite al empresario estar más dispuesto a apoyar las gestiones necesarias para darle oportunidades. El empresario no arriesga nada, excepto su tiempo; el joven no se siente utilizado, pues recibe una beca de formación, y todo el proceso esta pilotado y supervisado por un programa social que lo gestiona, como garante de transparencia, y custodio de los derechos del menor.

En el cuadro adjunto referimos las aportaciones que el modelo de formación y prácticas laborales remuneradas en las empresas realiza como complemento a los itinerarios de inserción sociolaboral:

Tabla 4.2. Aportaciones de un Modelo de Formación y Prácticas Laborales Remuneradas en la empresa, como complemento a los itinerarios de inserción socio laboral.

- *La inserción social y laboral muestra con mayor claridad su carácter de proceso continuo, ya que la formación va ligada a las expectativas reales de empleo.*
- *Permite el acceso al mercado laboral a los jóvenes con mayores dificultades de ser seleccionados por las empresas en los procesos de entrevista, ya que permite que los jóvenes puedan demostrar durante un periodo de tiempo mayor sus competencias en el desempeño de tareas.*
- *Favorece y amplía los sectores empresariales donde los jóvenes pueden encontrar oportunidades de empleo. El planteamiento de la formación dentro de las empresas se ha manifestado como un mecanismo de aprovisionamiento de futuros candidatos que las empresas han valorado como muy útil.*
- *Evita largos periodos de espera y búsqueda de empleo, reduciendo la inactividad de los jóvenes y el consiguiente riesgo social.*
- *Evita el abandono de los estudios de los jóvenes forzados por situaciones de precariedad económica familiar, pues algunas formaciones pueden realizarse en turnos compatibles con los horarios de los estudios reglados, e incluso en empresas relacionadas con los estudios realizados.*
- *Ofrece a los jóvenes inmigrantes una oportunidad para acceder al mercado de trabajo y regularizar su situación laboral.*
- *Aporta recursos económicos de urgencia a los jóvenes y a su núcleo familiar, mientras se completa un itinerario formativo laboral gracias a la aportación de becas de formación.*
- *Favorece el tránsito a la autonomía en menores tutelados y ex tutelados garantizando unos mínimos ingresos y un proceso de inserción social rápida y eficaz.*

- *Genera un modelo de formación básico, flexible y adaptable, conectado a los intereses de la empresa y de fácil transformación ante los cambios en la demanda.*
- *Implica al entorno empresarial en temas de responsabilidad social y en la inserción social de colectivos desfavorecidos.*
- *Atiende situaciones de urgencia, ya que desde la primera semana se esta inserto en una tarea formativa y laboral remunerada.*
- *Consigue captar el compromiso del joven en su proceso durante un mayor periodo de tiempo, permitiendo una mayor influencia educativa.*
- *Favorece el cambio en los modelos de la empresa: diversificación de turnos y horarios, de tipos de perfiles a emplear.*
- *Se aporta un proceso modulable en tiempo, de acuerdo con necesidades personalizadas.*
- *Se ofrece apoyo a pequeñas empresas con sensibilidad social.*
- *Permite acuerdos con pequeñas empresas de oficios, poco numerosas y con una alta demanda (artesanos, manufacturas, oficios).*

Es importante no olvidar que estos esfuerzos por parte de los agentes sociales y de los jóvenes, incluidas las empresas, precisan de recursos económicos para su implementación. Al margen de otros costes mensurables, el proceso formativo debe estar becado para sus participantes. La «beca de estudios» destinada a los jóvenes alumnos-trabajadores consigue dar la coherencia necesaria al proceso. El soporte económico permite apuntalar el éxito de las intervenciones socioeducativas, ya que el joven ve remunerada su dedicación y compromiso con la tarea, y el empresario no asume costes adicionales que no estaría dispuesto a pagar. Partimos de la base de que el empresario no pretenda cubrir plazas vacantes con los jóvenes en formación, por lo que ya hemos dicho que es imprescindible que los técnicos de la intervención socioeducativa estén presentes como moduladores de estos procesos, a fin de garantizar el cumplimiento de sus objetivos.

La asignación de fondos económicos para becar a los jóvenes alumnos sin estudios homologados oficialmente encuentra sin embargo ciertos recelos por parte de las administraciones públicas, posiblemente más motivadas por dificultades burocráticas que por falta de interés en el modelo. Esto a pesar de que cada vez con mayor frecuencia escuchamos a los expertos en intervención socioeducativa pedir más imaginación en los diseños de mecanismos de ayuda a colectivos desfavorecidos, asumir mayores riesgos experimentando nuevas vías de abordaje de las

problemáticas, y aportar más recursos, comprometiendo a un mayor número de agentes sociales.

Esta propuesta de formación en la empresa se formula a partir de los buenos resultados de actuaciones que ya se están llevando a cabo en entornos similares a los de la intervención social, aunque con diferencias importantes. Pueden servir de ejemplo los estudiantes universitarios y las becas de estudio, o numerosas entidades privadas donde ya se da la formación en las empresas. En el caso de los estudiantes universitarios, éstos pueden acceder a becas o ayudas económicas importantes para trasladarse a una empresa –en el territorio nacional o en otros países–, donde realizan prácticas laborales, formación en el ámbito de la empresa y, con algo de fortuna, logran su primer empleo. Las prácticas no laborales, las becas a la formación en empresas, la formación continuada una vez empleado el joven como operario de uno u otro tipo, no pueden ser un privilegio de los que han podido mantenerse en el sistema académico hasta la madurez. Es nuestro propósito acercar estos procesos, que en aquellos entornos tienen su eficacia probada, a los contextos de menor cualificación, a segmentos de población que precisan de iguales oportunidades. Entre otros, a los jóvenes que, por su desventaja social, requieren realmente de una discriminación positiva.

Aunque no es fácil que lleguen a poder beneficiarse de mecanismos de niveles formativos medios y superiores, debemos abrir a los jóvenes en dificultad social las vías para una inserción sociolaboral y una formación adecuada a sus necesidades. Por ello cuando afirmábamos que los organismos con competencias en la protección de menores podían aumentar los mecanismos de acceso al empleo de los menores tutelados, no dirigíamos únicamente la mirada a la elaboración de nuevas leyes o reglamentos de apoyo a estos procesos, sino también a nuevos diseños formativos que busquen decididamente la implicación del mercado empresarial. Los empresarios pueden, y somos testigos de que quieren, participar activamente en el empleo de los jóvenes como un agente social más.

MAPA DE CONTENIDOS

CULTURA DEL TRABAJO Y REALIDAD LABORAL DE LOS JÓVENES EN DIFICULTAD

- a) **La cultura del trabajo** es el entramado de valores que acompaña al interés del joven por tener una ocupación laboral

La inserción laboral se contempla como el medio para conseguir la circulación social normalizada de los sujetos; si bien la inserción laboral mediante la contratación es en sí misma un objetivo básico, será también el medio para trabajar otras cuestiones educativas relacionadas con los conocimientos y aprendizajes necesarios para la adecuada transición a la vida adulta.

- b) **¿Qué aporta el trabajo a los jóvenes?**

- Les ayuda a introducirse en el mundo del adulto y sus valores.
- Pueden reordenar y vertebrar sus tiempos, dando continuidad y sentido a sus procesos y proyectos vitales.
- Un espacio de aprendizaje profesional y personal.
- Con su ayuda podrán superar los «temores adolescentes» y aprender la tolerancia a la frustración y la postergación de la recompensa.
- Dispondrán de recursos económicos, que les permitirán tener autonomía y comenzar a planificar un futuro.
- Les acercará a percibir e interiorizar que existen otras necesidades distintas de las propias, favoreciendo una participación deseable y activa como elemento perteneciente a la comunidad.

- c) **La cultura del consumo** es responsable de que se vaya consolidando en los jóvenes un mayor interés por el desarrollo personal en actividades de ocio consumista que en actividades ocupacionales o profesionales.

- d) Jóvenes en dificultad social, **una población difícil de emplear**

- Con las dificultades añadidas para el empleo de las mujeres jóvenes, los menores de edad, los jóvenes inmigrantes y de otras etnias, los que pertenecen a familias usuarias de servicios sociales y los jóvenes «sin techo».
- A pesar de que hay empleo para todos, la formación no es una garantía de empleabilidad.

e) La formación en la empresa: una propuesta de futuro

- *La participación del entramado empresarial*

Las personas que han montado sus pequeños negocios, desde su propia y esforzada iniciativa, y que han dedicado años a «salir adelante», son testigos cercanos de las dificultades para crearse un espacio social estable y gratificante. Son ellos los primeros en comprender las dificultades de los jóvenes para obtener un empleo, los primeros en estar dispuestos a superar la mera relación contractual con sus empleados y extenderla a una relación de oportunidades más amplias.

- *Modelo de Formación y Prácticas Laborales Remuneradas*
- *Becas para estudiantes, ¿por qué no para jóvenes trabajadores?*

CAPÍTULO 5

UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE, UN FUTURO SOLIDARIO

Educación en la realidad global

Una sociedad sostenible

Elementos de sostenibilidad en la inserción sociolaboral: Responsabilidad Social de Empresa y jóvenes en dificultad

Las Tasas de Retorno, un parámetro de sostenibilidad en el trabajo con jóvenes en dificultad social

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 5. UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE, UN FUTURO SOLIDARIO

Los miembros de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987) definieron el desarrollo sostenible como aquel «desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades». Pocos ejemplos tan claros de aplicación de este concepto pueden encontrarse como el trabajo socioeducativo con adolescentes y jóvenes en dificultad social.

★ ★ ★

«Nosotros los abajo firmantes, personas de todas partes del mundo, comprometidos con la protección de la vida en la Tierra, reconocemos el papel central de la educación en la formación de valores y en la acción social. Nos comprometemos con el proceso educativo transformador para crear sociedades sostenibles y equitativas. Con ello intentamos traer nuevas esperanzas y vida para nuestro pequeño, problemático pero todavía bello planeta».

Foro Global de Río de Janeiro, 1992¹

EDUCAR EN LA REALIDAD GLOBAL

Hemos hablado hasta ahora de aspectos educativos muy concretos, en relación directa con las situaciones de dificultad social que sufre una parte de los jóvenes de nuestra sociedad. Pero los objetivos de la intervención socioeducativa con ellos no pueden limitarse a aspectos compensatorios, paliativos. Como el resto de los jóvenes de nuestro entorno, aquellos que se encuentran en dificultad para transitar socialmente con normalidad, que están abocados a un futuro comprometido y poco esperanzador, tienen el derecho a recibir una educación –y nosotros el deber de ofrecérsela– que persiga los mismos objetivos que la que recibe el resto de la población juvenil.

¹ Tratado de Educación Ambiental para sociedades sostenibles y responsabilidad global, suscrito en el Foro Global de Río de Janeiro, en 1992 (Ministerio de Medio Ambiente, 1997).

Los planteamientos sobre la realidad en la que estamos inmersos, y también sobre cómo nos posicionamos ante ella, deben estar presentes en nuestro trabajo cotidiano con los jóvenes, junto a otros objetivos más concretos dirigidos a superar situaciones de dificultad social. De hecho en muchas ocasiones están presentes, aunque de forma implícita, y se reflejan en nuestra propia forma de actuar o de afrontar la realidad. Hacerlos explícitos ampliará nuestro espacio de intervención: *no debemos reducir nuestra tarea a una labor meramente compensatoria, formal, que procura la integración de los sujetos sin definir en qué modelo de sociedad van a integrarse*. Pretender la transición normalizada de los jóvenes a la vida adulta no puede significar hacerlo de forma acrítica, renunciando al objetivo básico en educación de hacernos y hacer a los demás conscientes del mundo en que vivimos, de sus posibilidades y limitaciones, de *capacitar para comprender la sociedad y para intervenir en ella —en la medida de las posibilidades de cada cual— con el objetivo de mejorarla*². Vemos cuán esencial puede resultar para los educadores abordar esa tarea de concienciación precisamente con aquellos que necesitarán, en un corto espacio de tiempo, desarrollar una vida independiente en un entorno poco favorable para ello³. Sirvan de propuestas iniciales para ese trabajo algunos de los temas que a continuación vamos a tratar.

Un primer paso en ese «hacerse consciente» del mundo en que vivimos vendrá apuntado por el conocimiento y la reflexión en torno a las importantes transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad del siglo XXI, de la mano del fenómeno de la globalización. El término «globalización» es un término inglés, sinónimo de lo que en francés se denomina «mundialización», y viene a mostrar cómo la sociedad actual es cada vez más la sociedad de la interdependencia, de la proximidad cultural, de la reducción de las barreras geográficas y temporales. Como señala Joaquín Estefanía (2002), una sociedad en la que «nos parecemos más y actuamos de modo crecientemente semejante», en la que se afianza la idea de que vivimos en un mismo y cada vez más reducido mundo⁴.

² Como señala Antoni Zabala (1999), la finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. Burbules y Torres (2001) definen por su parte a la educación como aquella actividad a través de la que nos hacemos conscientes del mundo en que vivimos, de sus posibilidades y también de sus limitaciones.

³ Desde Antón S. Makarenko hasta Paulo Freire o Célestine Freinet, este ha sido uno de los objetivos abordados con más interés y energía por educadores y pedagogos, especialmente a través de los movimientos educativos del pasado siglo.

⁴ Anthony Giddens (1994), ha definido la globalización como la «intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo, por la que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa».

Este fenómeno de la globalización se manifiesta a través de una serie de acontecimientos, peculiares e interconectados, que vienen a indicar cómo se están construyendo las nuevas estructuras del nuestro sistema vital, cuáles serán las propiedades emergentes de la sociedad del siglo XXI. Entre ellos podemos citar como más relevantes:

- *La mundialización de la economía*, cuyas características básicas son la interdependencia cada vez mayor de las economías de los distintos países, el incremento de las transacciones internacionales de bienes y servicios, junto a los flujos crecientes de capital⁵. Y como consecuencia de todo ello, el tránsito del poder político al poder comercial del mercado global único, de forma que los estados estarían siendo sustituidos, en importantes espacios de toma de decisiones económicas y sociopolíticas, por las empresas, organismos y entidades transnacionales.
- *La revolución tecnológica*, caracterizada por diversos acontecimientos que hacen notablemente peculiares nuestras sociedades del siglo XXI: la informatización generalizada de los sectores productivos y de la vida cotidiana; la revolución en las comunicaciones a través de la red virtual; la reducción de las distancias geográficas con el uso masivo de los nuevos medios de transporte, y otros no menos significativos e impactantes como pueden ser los grandes avances de la medicina y la atención sanitaria, con sus efectos sobre la situación demográfica del planeta, o las implicaciones que para un futuro no tan lejano tienen los nuevos descubrimientos en el ámbito de la biotecnología.
- *La tendencia a la homogeneización cultural*, caracterizada por la pérdida de diversidad cultural que revela la progresiva desaparición de antiguas culturas en el planeta⁶, acentuada por los mensajes cada vez más uniformadores difundi-

⁵ Si distinguimos la economía real, la que crea servicios u objetos concretos, la economía que genera empleo, de la economía financiera o de intercambios virtuales, la de los recursos bursátiles, nos encontramos con que la primera representa un 1% de las transacciones económicas mundiales, mientras que la segunda representa un 99%... «lo que circula en la mundialización son esencialmente órdenes de compra y venta virtuales por las autopistas de la comunicación» (Ramonet, 2000).

⁶ «La mejor medida de esta crisis es la pérdida de lenguas. A lo largo de la historia han existido unas diez mil lenguas habladas. Hoy, de las aproximadamente seis mil lenguas que se hablan, muchas ya no se enseñan a los niños —en realidad, ya están muertas— y sólo trescientas las emplean más de un millón de personas. En un siglo, la mitad de las lenguas que en la actualidad se hablan en el mundo pueden haber desaparecido... No son hechos aislados, sino elementos de un fenómeno global que sin duda será recordado como uno de los hechos distintivos de este siglo» (Wade, 1999).

dos desde los medios de comunicación de masas y la publicidad, e influida, en un sentido aún poco definido, por el mestizaje cultural que suponen los diversos y amplios movimientos migratorios iniciados el pasado siglo.

- *La cultura del trabajo frágil*, en la que disminuyen las posibilidades para disponer de seguridad y estabilidad en el empleo, en la que el tiempo se organiza de forma flexible, y en la que muchas veces es necesario trabajar en varios lugares para poder mantener el mismo nivel de vida⁷ (Beck, 1998).
- *La sociedad del riesgo*, a la que se incorporan en clave de complejidad las amenazas actuales a nuestra subsistencia, desde las manifestaciones más violentas del terrorismo internacional a las nuevas enfermedades (SIDA, «vacas locas»...) a las catástrofes ecológicas asociadas a la crisis ambiental, todas ellas de alcance global.
- *La creciente convivencia de diferentes modelos de organización mundial*: por una parte los estados nacionales y las relaciones entre ellos; por otra el protagonismo creciente de las organizaciones transnacionales (económicas, como las grandes multinacionales, o sociales, como las organizaciones no gubernamentales) y los organismos intergubernamentales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio...).

Junto a las transformaciones que impone el fenómeno de la globalización, es indudable que se están produciendo también cambios importantes en el ámbito de la transmisión de los conocimientos, de la interacción educativa, de la pedagogía. La educación está abocada a sufrir serias transformaciones, tanto en sus elementos más inmediatos –los procesos de enseñanza y aprendizaje o los roles y funciones de quienes los protagonizan–, como en los componentes más complejos, estructurales, entre ellos la propia organización del sistema educativo, o la extensión de la educación no formal e informal.

Sin olvidar que el *trabajo*, *la familia* o *la ciudadanía* han sido las fuentes principales de identificación de la educación desde tiempos de la Ilustración, y los elementos que han impregnado nuestros sistemas educativos actuales (Burbules y Torres, 2001), el planteamiento que ha de hacerse de *la educación para la vida en un mundo global*, en

⁷ Este tipo de trabajo se ha multiplicado de forma notable en todos los países en los últimos treinta años. En Alemania, un tercio de la fuerza laboral tiene empleos frágiles; en Estados Unidos y en el Reino Unido, la mitad. Incluso donde todavía existe el ideal del pleno empleo, ya no se trata tanto de la antigua forma de trabajo a tiempo total.

una sociedad sostenible es mucho más complejo. Aunque siguen siendo importantes, esas fuentes de identificación de la educación se están volviendo más efímeras, comprometidas por la movilidad y la competencia con otras fuentes de afiliación.

La educación actual diversifica cada vez más sus canales formativos: a la influencia de la escuela se suman las posibilidades educativas de los medios de comunicación y de la cultura de la imagen, de otras vías de educación informal y no formal. Una parte de esa educación se encamina, sin embargo, no tanto a la formación de identidades diversas como a la *construcción de identidades globales, cosmopolitas, viables en contextos diferentes*. Para ello flexibiliza sus propuestas, de forma que sean asequibles a los diferentes entornos culturales, a las necesidades cambiantes del mundo del trabajo, a la transmisión a través de los diversos espacios educativos en los que se confunde, cada vez más, formación con información, aprendizaje con consumo. Y a la que, conviene no olvidarlo, una parte importante de la población no tiene acceso o lo tiene de forma muy limitada y sesgada, entre ellos los jóvenes en dificultad social.

UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE

Educar para la sociedad del futuro es, como hemos visto, *educar sobre la realidad global*, sobre sus características y sus implicaciones. Pero también es en gran medida *educar para comprender lo insostenible de la sociedad actual*, lo insolidaria e injusta que puede resultar, lo mediatizados que están nuestros comportamientos cotidianos por influencias que superan los límites de nuestras acciones, de nuestras claves conocidas de interpretación de la realidad. Efectos que provienen de un contexto global que hay que aprender a descifrar, y sobre el que solo se puede incidir elaborando estrategias colectivas y compartidas de actuación. Desde lo próximo, desde la solidaridad, en clave de sostenibilidad, hemos de educar también a los jóvenes que, como hemos visto hasta ahora, más vulnerables son a los efectos de un modelo social con elevados componentes de exclusión y manipulación.

Desde su formulación en la década de los ochenta, *el concepto de desarrollo sostenible* ha ido conquistando espacios internacionales hasta ir formando parte del conocimiento colectivo de la sociedad de forma cada vez más notoria. La idea de sostenibilidad se ha ido introduciendo como una idea básica, o más bien como un entramado de ideas y conceptos que, interpretados desde diferentes puntos de vista, constituyen ya un punto de inflexión esencial de la sociedad de nuestro tiempo en relación a la construcción de la sociedad del futuro.

Y que duda cabe de que, en este tiempo, la incorporación del concepto de sostenibilidad al quehacer educativo ha sido cada vez mayor y más compleja. Así, uno de los marcos esenciales en los que se va a desarrollar la política educativa sobre desarrollo sostenible en los próximos años es el del denominado «Decenio de la Educación para la Sostenibilidad (2005–2014)» de la UNESCO. Una primera aproximación a sus planteamientos nos muestra la amplitud con que se aborda el tema de la educación⁸ para la sostenibilidad, incluyendo ámbitos diversos pero necesariamente interrelacionados, como indica el cuadro adjunto.

Tabla 5.1. Acciones claves en el Decenio de Educación para la sostenibilidad de Naciones Unidas

ASPECTOS SOCIOCULTURALES	ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS	ASPECTOS ECOLÓGICOS
• Educación de calidad • Reducción de la pobreza • Igualdad de sexos • Promoción de la salud • VIH/SIDA • Derechos Humanos • Comprensión intercultural • Diversidad cultural • Saberes autóctonos	• Consumo moderado • Prensa y técnicas de información y comunicación • Paz y seguridad humana • Desarrollo rural • Responsabilidad de las empresas • Economía de mercado • Urbanización sostenible	• Cambio climático • Biodiversidad • Reducción de desastres • Turismo Sostenible • Agua • Medio ambiente

⁸ La página web oficial del Decenio, ubicada en <http://portal.unesco.org/education>, aporta amplia información sobre una serie de estrategias educativas, como por ejemplo el programa multimedia «Teaching and Learning for a Sustainable Future», que planteando la conexión entre problemas como la pobreza, el consumo irresponsable, la degradación ambiental o la falta de respeto a los derechos humanos, está destinado a difundir los principios de la educación para la sostenibilidad entre los aproximadamente sesenta millones de profesores que hay en el mundo.

⁹ Esta definición de desarrollo sostenible, reconocida universalmente, fue elaborada en 1987 por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, también conocida como Comisión Brundtland, en referencia a Gro Harlem Brundtland, ex primera ministra noruega que dirigió sus trabajos. Sus planteamientos acerca del desarrollo sostenible encontrarán años después una herramienta eficaz para instrumentalizar el cambio propuesto: el Programa 21 de la Cumbre de Río (1992), también conocido como Agenda 21. La citada Comisión Brundtland recorrió durante tres años los cinco continentes para realizar una investigación acerca de la relación entre situación económica, situación social y situación ambiental de diferentes sociedades humanas. A partir de esta investigación, y del consiguiente debate en los foros nacionales e internacionales, una serie de programas y proyectos han abordado directamente la necesidad de plantear modelos de sociedad sostenibles tanto económica como social y ambientalmente, y medidas concretas para afrontar una distribución más justa, solidaria y equilibrada de los recursos del planeta.

Si partimos del concepto de desarrollo sostenible planteado por los miembros de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1987)⁹, para quienes «el desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades», pocos ejemplos tan claros de aplicación de este concepto pueden encontrarse como el trabajo socioeducativo con las nuevas generaciones de niños, adolescentes y jóvenes en dificultades de nuestra sociedad.

Atajar las situaciones de desigualdad y de dificultad social en que se encuentran cotidianamente un grupo importante de adolescentes y jóvenes no sólo les ayudará a integrarse y a volver a «circular socialmente» con normalidad (Núñez, 1990), sino que además evitará comprometer el crecimiento equilibrado de otros jóvenes y adultos de las generaciones futuras que pudieran atravesar situaciones similares. Es una tarea indudablemente de «presente», pero que ha de incorporar un claro componente preventivo, de futuro, en vistas a una sociedad sostenible también desde parámetros de justicia social. Cuando hablamos de sostenibilidad estamos hablando de un desarrollo social equilibrado, *solidario inter e intrageneracionalmente* y respetuoso con el medio; es en torno a esta acepción de la solidaridad inter e intrageneracional, donde se están realizando esfuerzos muy importantes en los últimos años.

La *medida del grado de sostenibilidad* de una sociedad es un prerequisite necesario para poder dirigir esos esfuerzos adecuadamente, y varios han sido los modelos utilizados para hacerlo. Dos de los más ajustados y útiles son el IDH y el IDE, ambos de Naciones Unidas. El *IDH* (Índice de Desarrollo Humano), del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, mide el logro medio de un país en lo referente al *desarrollo humano* de sus habitantes, desde tres dimensiones básicas: una vida larga y saludable (determinada, sobre todo, por la esperanza de vida al nacer), los conocimientos a los que accede la población (el logro educacional, la alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación primaria, secundaria y terciaria combinada) y el nivel de vida (el PIB real per cápita). El IDH atiende, pues, no sólo al aspecto económico del desarrollo, sino a las posibilidades reales que ofrecen los países a sus habitantes en cuanto a las oportunidades de educación, atención médica, seguridad alimentaria y empleo.

El *IDE* (Índice de Desarrollo Educativo) clasifica a los países en función de su rendimiento en tres áreas: matriculación en la escuela, terminación de estudios y equidad entre sexos (Arias, 2000). Este indicador a su vez relaciona los datos edu-

cativos con el nivel de ingresos del país analizado. Así, puede comprobarse por ejemplo que *existen países con serias dificultades económicas que sin embargo alcanzan unos logros educativos muy superiores a los de otros con un mejor nivel de ingresos*. China, Cabo Verde, Sri Lanka, Cuba, Vietnam, o Zaire son un claro ejemplo de ello; por el contrario, Arabia Saudí, Colombia o Kuwait son ejemplos de países con un IDE muy inferior al que les correspondería por su nivel de ingresos.

A partir de estos y similares instrumentos de medida podemos situar nuestra «cuota» de sostenibilidad, sin olvidar que estos índices e indicadores tiene otro objetivo: medir los límites de la sostenibilidad y la solidaridad, ya que existe un punto de «no retorno» para ambas. Luis Alfonso Aranguren (2000) se refiere a los «límites de la solidaridad» en los siguientes términos:

Existe lo que yo llamo la solidaridad por necesidad. Nace del discurso del Club de Roma¹⁰ que viene a decirnos que si somos inteligentes habremos de ser solidarios, porque en ello nos va la vida... Se trata de la solidaridad resultante de la conciencia del límite.

Conciencia del límite que es ejercitada cotidianamente por miles de millones de personas del planeta, en el que conocemos por Tercer Mundo. Conciencia del límite que en las sociedades avanzadas forma parte de la vida diaria de las personas marginadas y excluidas, del conocido como Cuarto Mundo, y que adquiere un sentido muy distinto para otra parte de la población mundial, como plantea Ulrich Bech (Cuadro 5.1).

Cuadro 5.1. Los límites del Estado de Bienestar

Merecen también mención relevante los recientemente formulados «límites del estado-nación», que afirman que los estados están siendo sustituidos en importantes espacios de toma de decisiones económicas y sociopolíticas por los organismos y entidades transnacionales. Se menciona así un marco político de producción global en el que las empresas multinacionales pueden, por ejemplo, distinguir perfectamente entre lugar de inversión, lugar de producción, lugar de declaración fiscal y lugar de

¹⁰ El Club de Roma es una organización formada por importantes científicos, economistas, políticos, jefes de estado y asociaciones internacionales, que tiene como finalidad la promoción de un crecimiento económico sostenible de la humanidad.

residencia; se trata, por tanto, de la posibilidad de residir allí donde es más atractivo y pagar los impuestos allí donde resulta menos gravoso. En otras palabras, el desarrollo económico queda fuera del control del estado, que pierde una parte importante de sus ingresos mientras las problemáticas sociales –paro, migración, pobreza– continúan nutriéndose de las arcas de ese mismo estado. Los límites del estado-nación se transforman así en los límites al modelo de sistema social y político en que nos hemos desenvuelto desde inicios de la revolución industrial.

U. Beck, 1998

Se denomina «Cuarto Mundo» al mundo de subdesarrollo que subsiste en el seno del llamado «mundo desarrollado»; un espacio que se identifica con la exclusión social –que no es sólo pobreza– y que, en nuestro tiempo, refleja los efectos de *la peor de las miserias: aquella que vive rodeada del despilfarro*.

Como recoge el diccionario de la Lengua de la Real Academia Española, *estar o quedar al margen* significa «que una persona no tiene intervención en el asunto de que se trata». Ser un excluido, un marginado, implica que no se puede participar, que no se accede a la toma de las decisiones sociales, políticas, económicas, de la sociedad en la que se habita. Que las decisiones sobre una parte importante de tu propia vida, de tu propio futuro, las toman otros. De ahí que sea tan importante, trascendental, partir del protagonismo de los propios jóvenes a la hora de diseñar y llevar a cabo su proceso de tránsito a la vida adulta; esa será la primera y fundamental vía para alejarles del universo de la exclusión social.

Nos referimos también a un Cuarto Mundo fronterizo y con fronteras, con territorios, «puntos negros», como denomina Favard a los barrios marginales, de riesgo. Un sur en el norte de la abundancia; o en palabras de Pablo Bifani (1984), una periferia que aporta recursos a los centros de toma de decisiones, y que recibe a cambio el olvido y la incomprensión. Un *Cuarto Mundo en ocasiones diluido* en el tejido social, difícil de diferenciar, cuyos espacios de exclusión no son sólo económicos o sociales, sino ambientales en todo el sentido de la palabra: emocionales, culturales, relacionales, físicos... y que afectan, de un modo u otro, a todos los estamentos sociales.

Como comenta Pilar Heras (1998), al hablar del entorno, del medio ambiente, estamos hablando de un «objeto marcado por un valor y un interés»; las criaturas humanas, a medida que nos amoldamos a nuestro ecosistema, lo encarnamos y al mismo tiempo lo conformamos a nuestra medida. Y se hace casi imposible la distinción entre lo material y lo ideológico.

«El medio ambiente tiene este valor y este interés significado en la vivencia que cada miembro de la especie humana y que cada grupo social tienen en función de la satisfacción de sus necesidades y de los procesos colectivos asociados a dicha satisfacción. De ahí la “diferente mirada” sobre el medio ambiente de los diferentes grupos sociales... no “mira” el medio ambiente de la misma manera quien ve sus posibilidades de extracción de beneficios (fundamentalmente económicos) que aquellas personas para quienes el medio no es otra cosa que la fuente de recursos para la supervivencia, sin más».

Una de las claves de la permanencia, una de las fuentes de recursos que mantiene vivo ese Cuarto Mundo del subdesarrollo y la marginación, no es otra que la proliferación y la transmisión generacional de las situaciones de dificultad social en niños y adolescentes. Las leyes, las instituciones y los adultos socialmente responsables de atender a estos adolescentes y jóvenes han de velar porque las situaciones de desigualdad y exclusión no se produzcan, o sean resueltas a través de la solidaridad, la equidad, la justicia. Pero sobre todo han de velar porque no se produzca el efecto perverso que Foucault (1997) describía así:

Las instituciones que se orientan a la acogida de población marginal pueden nacer para resolver los problemas más acuciantes de esta población, pero se utilizan y se consolidan como instituciones que resuelven los problemas que estas minorías marginadas crean a la mayoría dominante.

ELEMENTOS DE SOSTENIBILIDAD EN LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL: RESPONSABILIDAD SOCIAL DE EMPRESA Y JÓVENES EN DIFICULTAD

Una serie de elementos relacionados con los planteamientos de sostenibilidad se han incorporado recientemente a la intervención social y educativa sobre las situaciones de exclusión, y más concretamente al ámbito de la inserción social y laboral de jóvenes en dificultad social. Uno de ellos, quizás el más destacado, es la Responsabilidad Social de Empresa (RSE).

Como veíamos, es cada vez más claramente asumido por la sociedad que el «desarrollo sostenible» es la única salida viable de que dispone la humanidad para satisfacer las necesidades del presente sin comprometer gravemente su calidad de vida, y su propia supervivencia en un futuro incierto y no demasiado lejano. La sostenibilidad, así entendida, supone un compromiso del conjunto de la sociedad,

de todos sus componentes y todas sus organizaciones, incluidas las empresariales. Éstas deben hacerse conscientes de que pueden y deben contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad –tanto próxima, local, como global– orientando sus actividades hacia una gestión integradora que contribuya al desarrollo y *mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que se ubican*, que favorezca el crecimiento económico a la vez que garantiza la protección del medio ambiente y fomenta la solidaridad social.

Se entiende por *Responsabilidad Social de las Empresas*, esencialmente, la decisión voluntaria de éstas de contribuir al logro de una sociedad mejor, más justa y solidaria, y comprometida con un medio ambiente más limpio. Supone una actividad empresarial que ha de ser transparente, basada en valores éticos, y en la que las tareas y desempeños laborales habituales integran la preocupación por aspectos de justicia y solidaridad social y de respeto al medio ambiente. Esta responsabilidad social se expresa ante los trabajadores y, en general, en relación a todos los interlocutores de la empresa.

Diversos elementos han venido a impulsar el avance de la responsabilidad social de las empresas; entre ellos cabe destacar:

- Las nuevas inquietudes y expectativas que los ciudadanos, consumidores, poderes públicos e inversores vienen mostrando en el nuevo contexto de la sociedad global, de la mundialización y el cambio industrial a gran escala.
- La influencia cada vez mayor de los criterios sociales en las decisiones de las personas o las instituciones, tanto en cuanto a su papel de consumidores como al de inversores.
- La preocupación cada vez mayor por las desigualdades sociales, la enorme brecha mundial en la distribución de recursos y oportunidades, y el creciente deterioro ambiental provocado por la actividad económica.
- La mayor posibilidad de transparencia en torno a las actividades empresariales que facilitan las modernas tecnologías de información y comunicación.
- El convencimiento de la empresas de que la responsabilidad social puede tener un valor económico directo, tanto para ellas como para la comunidad en la que se hallan insertas y para los grupos sociales que movilizan (trabajadores, consumidores, inversores...).

La Comisión Europea, en su «Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas» (2001), presta especial atención al tema de la Responsabilidad Social de Empresa en las Pequeñas y Medianas Empresas (*PYMES*):

«A pesar de que, hasta ahora, el fomento de la responsabilidad social ha correspondido fundamentalmente a algunas grandes empresas o sociedades multinacionales, ésta es importante en todos los tipos de empresa y todos los sectores de actividad, desde las PYME a las empresas multinacionales. El aumento de su puesta en práctica en las pequeñas y medianas empresas, incluidas las microempresas, es fundamental, porque son las que más contribuyen a la economía y a la creación de puestos de trabajo» (Libro Verde, 2001).

Se plantea así que las prácticas y los instrumentos de la RSE deberían adaptarse a la situación específica de las PYMES, que *representan la gran mayoría de las empresas europeas*, y también de las españolas, como puede apreciarse en las tablas siguientes.

Tabla 5.2. Datos DG Empresa. Observatorio PYMES 2003/ Informe 8. <http://europa.eu.int/comm/enterprise>

EUROPA	
Total n.º de empresas (PYMES y no PYMES)	19,3 millones
Microempresa (0-9 asalariados)	92%
Pequeñas (10-49)	7%
Medianas (50-249)	< 1%
Total PYME	99,8 %
Grandes (+250)	0,2%
Empleo en la UE (Total n.º de personas)	140 millones
Empleo en PYMES (2/3)	> 60%
Empleo en grandes (1/3)	< 35%
Empleo de la PYME, pertenecientes a las Micro PYMES	56%

Tabla 5.3. Datos a 1/1/2003 DG de la PYME del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. <http://www.ipyme.org>

ESPAÑA	
Total n.º de empresas (PYMES y no PYMES)	2.813.120
Microempresa (0-9 asalariados)	93,94 %
Pequeñas (10-49)	5,17 %
Medianas (50-249)	0,75 %
Total PYME	99,86 %
Grandes (+250)	0,13 %
Empleo en las PYMES no societarias	

Las PYMES no societarias españolas son cerca de 3 millones (más del doble de las PYMES societarias), ocupan a uno de cada cinco trabajadores de nuestro país (20%) y aportan aproximadamente el 10% de la producción de bienes y servicios.

Efectivamente, *las PYMES tienen un papel muy importante* en la creación de empleo y en el desarrollo económico, a lo que se añade la importancia del impacto social que ejercen en las comunidades donde desarrollan su actividad. Las pequeñas empresas, por sus especiales características, se encuentran en una posición aventajada a la hora de responder a los requerimientos de la Responsabilidad Social de Empresa (RSE). Algunas de esas características destacadas¹¹ son:

- la proximidad a la comunidad donde desarrollan su actividad, a los trabajadores y otros agentes sociales que posibilitan su progreso, lo que facilita un *buen conocimiento del entorno* en que han de llevar a cabo sus actuaciones.
- la *agilidad en sus actuaciones*, por sus ligeras estructuras, receptivas a los cambios y que permiten una comunicación más directa y eficaz que otras entidades más grandes.
- el *efecto impulsor de una dirección estable y cohesionada*, que detecta mejor los nichos de mercado e invierte más en innovación, en términos relativos a su volumen de ingresos y gastos, que las grandes empresas.

Las pequeñas y medianas empresas son también, como hemos venido resaltando hasta ahora, un *espacio muy importante de oportunidades y de empleo para jóvenes en dificultad social*, y un entorno «acogedor» para el tránsito de los más jóvenes, en las mejores condiciones, a una vida adulta independiente y responsable. La búsqueda y selección de empresas que tengan como objetivo la responsabilidad social –por parte de las entidades que trabajan con estos jóvenes–, no puede sino ampliar los beneficios que ya de por sí supone contar con empresas que les ofertan empleo, de forma muchas veces más solidaria que interesada. Para que esto se produzca, sin duda será necesario profundizar en el proceso de aproximación entre empresas y entidades sociales, proceso aún incipiente.

Pero, *¿hasta que punto nuestras pequeñas y medianas empresas participan de esa tendencia hacia la responsabilidad social?*

Según el Anuario del Mecenazgo Empresarial de la Acción Social (2004) elaborado por la Fundación Luis Vives, se destaca que la aportación cuantitativa, monetaria, de las empresas a la acción social es similar a la de los ciudadanos a través

¹¹ No habría que olvidar las dificultades. PYMES consultadas por el «Observatorio de las PYMES 2002» mencionan los siguientes cuatro obstáculos como los mayores con que se encuentran: la escasez de mano de obra cualificada (20%), las dificultades en el acceso a la financiación (13%), las regulaciones y papeleos administrativos (12%) y la infraestructura (6%).

del IRPF (sin tener en cuenta las Cajas de Ahorros). Los datos del informe muestran también que la financiación de las empresas se dirigió a un 26,5% de las entidades del Tercer Sector. Según los sectores de actividad de la acción social, parece existir una pauta de selección que favorece a las entidades que realizan acciones fuera de España: casi el 70 por ciento de las organizaciones que recibieron ingresos de mecenazgo empresarial se dedicaban a la atención de personas con discapacidad, colectivos desfavorecidos en el extranjero, infancia y juventud, y colectivos desfavorecidos en general (Agencia de Noticias Solidarias, 2004).

Cuadro 5.2. Ganas de aprender

Buenas tardes:

Soy la persona responsable del Departamento de Recursos Humanos de la empresa H.C. Hace dos semanas contratamos a Enrique A. como peón y, como es norma de la empresa, hemos venido haciendo un seguimiento de su actitud en el trabajo.

Desde el principio Enrique se ha mostrado atento a las instrucciones de su encargado (que aprovecho para decir, es uno de los más exigentes en cuanto al personal que forma parte de su equipo), ha sido puntual, y sobre todo, es interesante destacar que muestra unas enormes ganas de aprender un oficio que puede abrirle muchas posibilidades de futuro. Como responsable de este Departamento, he de decirles que cada vez nos resulta más difícil encontrar personal que reúna estas características.

El viernes pasado Enrique A. no acudió a su puesto de trabajo. Lo mismo ocurrió el lunes siguiente, sin que recibiéramos ninguna explicación. Nuestra mayor sorpresa fue la de enterarnos de que la imposibilidad de acudir a su puesto de trabajo y de comunicarse con las oficinas de la empresa respondía a una sanción [por el cumplimiento de medidas judiciales]. El hecho de que abandonara su puesto de trabajo los dos últimos días de su periodo de prueba provocó que no superase el mismo, por lo que tuvimos que darle de baja en la empresa.

La empresa está dispuesta a volver contratarlo, debido a la insistencia de su encargado. Sin embargo, necesitaríamos cierto compromiso por su parte, y que Enrique A. no vuelva a faltar a su puesto de trabajo (salvo por razones ajenas a él, en cuyo caso, se tomarían como es lógico, las medidas necesarias).

Me pongo a su disposición para cualquier aclaración o duda y espero su respuesta.

Muy atentamente:

J.G.

Dpto. Recursos Humanos de H.C.

Carta recibida por el Equipo Educativo del Programa Elfo¹², 2006

¹² El Programa Elfo atiende a adolescentes y jóvenes con medidas judiciales, por actividades asociales o delictividad.

Sin embargo, en base al Estudio realizado, en toda la UE, por el Observatorio de la PYME¹³ (2002), vemos como aún queda mucho camino por recorrer. Algunas de las conclusiones más destacadas de este estudio son las siguientes:

- Las actividades de responsabilidad social de empresa son habituales en las PYMES, aunque estas no identifican con claridad dichas actividades con el concepto de RSE.
- La RSE depende de la cultura y de la sociedad donde se desarrollan dichas actividades; por eso la RSE está más extendida en regiones donde la solidaridad y el respeto al medio ambiente son valores fuertemente arraigados, como ocurre con países como Noruega, Islandia, Suecia, Dinamarca... España pertenece al grupo de países europeos donde la RSE está menos extendida.
- Se asimila una política de RSE como una cesión de parte de los beneficios económicos de la empresa a la sociedad, y no como un cambio en los valores y en la forma de gestionar los negocios. En este sentido, las actividades y métodos de RSE más habituales son la esponsorización de actividades deportivas y culturales, junto a las donaciones, actividades que resultan alejadas de la actividad empresarial, que le suponen un gasto económico a la empresa pero no un cambio en los valores y en la forma de gestionar la empresa.

En términos generales se puede considerar que las actividades de RSE son ocasionales, y no forman parte de la estrategia empresarial: las empresas realizan este tipo de actividades cuando surge una ocasión concreta y cuando disponen de recursos para ello. Las actividades de RSE son consideradas por las empresas aún como un gasto con escasas contrapartidas, y no como una inversión que proporcione beneficios actuales y futuros. Además la *visión del «corto plazo»*, no estratégica, supone otro obstáculo para el desarrollo de la RSE, ya que los beneficios económicos que proporciona se manifiestan a largo plazo, aunque a corto plazo haya que invertir en tiempo y medios para ir implantando esta nueva forma de pensar y de hacer.

Esta perspectiva empresarial tampoco coincide con lo que los ciudadanos exigen cada vez más al mundo empresarial: mayor información sobre el impacto social y ambiental de la actividad de las empresas, mayor transparencia empresarial y una implicación fiable y evaluable de las empresas en la RSE.

¹³ D. G. Empresa de la Comisión Europea. Observatorio de las PYMES Europeas 2002/ n° 4: Las PYMES Europeas y su responsabilidad social y medioambiental.

Cuadro 5.3. Empresas familiares

Centrándonos en los resultados alcanzados podemos afirmar que las empresas familiares españolas adoptan mayoritariamente una visión reducida hacia la responsabilidad social corporativa, con un tercio de las empresas defendiendo una visión clásica de la misma. Por otro lado, un 28% de las empresas analizadas tiene una visión más amplia de la responsabilidad social, repartidas de manera equitativa entre las que comparten una enfoque filantrópico de la implicación social de las empresas, es decir, aún en el caso de que consideran necesario ir más allá de los objetivos puramente económicos piensan que esto no les va a proporcionar ninguna ventaja competitiva, y las que sí consideran la implicación social en términos competitivos, es decir, comparten una visión moderna. De forma general, podemos caracterizar a las empresas que tienen una visión más amplia como empresas más jóvenes, más pequeñas y con un mayor grado de implicación familiar en la dirección y la propiedad.

Cabrera Suárez, M. K., Déniz Déniz, M. C. y Santana Martín, D. J., 2003

Cuadro 5.4. RSE

Según el estudio «To Whose the Profit? Building a Case for Sustainability, WWF y Cable & Gí-reles» (2002), «el 87% de los trabajadores europeos manifiesta que su lealtad a la empresa aumentaría si esta participase en actividades de Responsabilidad y Acción Social»

Según el estudio «La opinión y valoración de los ciudadanos sobre la RSE de la Empresa en España» realizado por el Observatorio de la RSE en 2004 (www.obrsc.org):

- *Los ciudadanos se muestran especialmente críticos sobre la cantidad de información recibida sobre aspectos de la RSE de la empresa.*
- *La fuente que más fiabilidad ofrece para informar sobre la RSE, son las ONGs.*
- *Más del 70% de los encuestados (1.004 individuos, mayores de 18 años) no dispone de información nunca o casi nunca para guiar sus compras... y sólo un 3,4% dispone de esta información siempre.*
- *Los ciudadanos abogan por una mayor transparencia (tanto en cantidad, cómo en calidad/ fiabilidad) informativa en relación con los aspectos sociales y medioambientales de la empresa.*

Refiriéndonos por otra parte a las entidades del Tercer Sector que trabajan con jóvenes en dificultad social, y en general con población excluida o en desventaja social, podemos mencionar dos vías de acceso de dichas entidades sociales a la RSE:

- La ruta que supone la aproximación de su propia actividad y del colectivo con el que trabajan hacia empresas que entre sus objetivos tienen el de la responsabilidad social

- La propia gestión responsable socialmente de estas entidades alejadas, por lo general, del ánimo de lucro.

En cuanto a la *primera de las vías*, la referida a la aproximación de la propia actividad a las empresas que tienen entre sus objetivos la responsabilidad social, en el caso de la inserción social y laboral de jóvenes en dificultad social la ruta de acercamiento coincide plenamente con el cometido esencial de las entidades sociales en este ámbito y debería ser parte de sus planteamientos, objetivos y actividad cotidiana.

Respecto a la *segunda de las vías* de acercamiento, la *propia gestión responsable* de las empresas y entidades que trabajan social y educativamente con jóvenes en dificultad social, éstas han de cumplir también, lógicamente, criterios de RSE, aun cuando su estructura organizativa y sus recursos financieros son muy diferentes a los de una empresa constituida como tal. Entre estos criterios, cabe mencionar los siguientes:

- Conocer las habilidades de tus trabajadores y trabajadoras y potenciar su progreso y estabilidad en la empresa.
- Desarrollar una comunicación fluida.
- Consultar y promover la participación de trabajadores y trabajadoras.
- Comunicar a los trabajadores las decisiones que toma la empresa en relación a sus objetivos, sobre todo en lo que respecta a la integración de aspectos sociales y medioambientales en los mismos.
- Implicar a los trabajadores en la toma de decisiones.
- Contar con una plantilla constituida con criterios de igualdad de oportunidades y solidaridad social, y aprovechando la riqueza que supone la diversidad sociocultural.
- Evaluar el impacto directo e indirecto de sus actividades en las redes de apoyo social y en la comunidad en la que se encuentra enclavada.
- Promover la responsabilidad social entre las empresas que directa o indirectamente acceden a la población en desventaja a la que atienden.
- Introducir mejoras que reduzcan el impacto ambiental y los posibles efectos sociales negativos de la actividad de la entidad.
- Colaborar en la creación neta de empleo en la región.

- Apoyar a jóvenes emprendedores, estudiantes en prácticas, jóvenes investigadores...
- Participación en procesos de desarrollo local, como los configurados a partir del modelo de Agenda 21 Local.

LAS TASAS DE RETORNO, UN PARÁMETRO DE SOSTENIBILIDAD EN EL TRABAJO CON JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL

La puesta en práctica de determinadas políticas sociales y educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social es, en sí misma, un factor destacado de rentabilidad social y económica. Un parámetro socioeconómico a considerar en este sentido es el de las denominadas «tasas de retorno», concepto que viene a designar aquella aportación a la economía que supone *lo que los jóvenes «devuelven» a la sociedad con el empleo desarrollado, antes y después de alcanzar la mayoría de edad y la plena inserción social y laboral* (Schultz, 1981, Bracho y Zamudio, 1995).

Esta *rentabilidad de los procesos de inserción socio laboral* viene determinada principalmente por:

- *La producción de beneficios económicos* a través del contraste entre la tasa de retorno generada por la intervención socioeducativa —empleo del joven, aportaciones de las empresas que le contratan y de la entidad que trabaja con él a los fondos del estado— y el coste social de la atención que recibe institucionalmente. Algunos indicadores útiles para establecer esta comparación son:
 - El presupuesto del proyecto de intervención socioeducativa desarrollado (salarios, infraestructuras, materiales...).
 - El salario de los jóvenes a lo largo de su trayectoria laboral.
 - El ahorro que se produce a los fondos sociales en intervenciones y ayudas sociales y educativas —e incluso de otro tipo como judiciales o penales— cuando se consigue la plena integración en la edad adulta gracias al trabajo preventivo realizado en la etapa juvenil.
 - El ahorro empresarial en procesos de selección de personal, que en gran medida cubren las entidades y programas de inserción sociolaboral.
 - Los impuestos directos e indirectos generados.
 - Los beneficios indirectos obtenidos por el núcleo familiar, habitualmente

también participe de situaciones de dificultad social y demandante de apoyos socioeconómicos.

- *La producción de beneficios sociales* a través de la transición exitosa a una vida adulta independiente y responsable. Estos beneficios son de difícil evaluación –al menos cuantitativa– ya que hacen referencia a indicadores sobre posibles mejoras en aspectos como por ejemplo, y sin ánimo de ser exhaustivos:
 - el bienestar social general de la población, la construcción de una ciudadanía responsable y un futuro sostenible social y ambientalmente,
 - el incremento de la productividad laboral general,
 - el adecuado relevo generacional en el empleo,
 - la sensibilización social del mundo empresarial,
 - la seguridad ciudadana,
 - el incremento de la eficiencia de los servicios sociales,
 - la mayor visibilidad y conocimiento de colectivos vulnerables.

Esta visión productiva de los procesos de intervención socioeducativa no puede obviar, sin embargo, el complejo y diverso espectro laboral, donde los modelos empresariales más tradicionales se posicionan claramente en torno a la consecución de objetivos meramente económicos. Desde esa perspectiva empresarial, se considera preciso formar y habilitar a los jóvenes para que sean seleccionados desde el criterio fundamental y casi exclusivo de la excelencia y adecuación de los perfiles del empleado a las perspectivas de los futuros resultados productivos de la empresa. Esta filosofía genera una competencia que deja fuera del mercado a muchos jóvenes, sin que desde la empresa se aporte ninguna contrapartida ni compromiso social.

Sin negar, pues sería demagógico, que los mejor preparados tendrán mejores oportunidades, se trata de implicar a las entidades empresariales en la creación de espacios de oportunidad para todos. La situación en que quedan los «no seleccionados» no puede ser solo competencia de las instancias públicas de educación o ayuda social: es y debe ser un problema de todos, incluido el mundo de la empresa. Desde la intervención socioeducativa, y más concretamente desde el trabajo que se realiza directamente con las empresas, se plantea coherentemente la necesidad de que éstas asuman procesos de responsabilidad social a través de:

- La reflexión y la modificación de los prejuicios existentes hacia poblaciones excluidas, como los jóvenes en dificultad social, y en este sentido la sensibilización social de empresarios y trabajadores.
- La adecuada presentación de realidades que resultan poco conocidas o incluso desconocidas para muchas personas que no han tenido contacto con la realidad de la marginación y la exclusión social.
- La búsqueda directa de colaboración y de compromiso social entre los diferentes sectores que se mueven en el ámbito empresarial.
- La clarificación de los beneficios que puede reportar para la empresa la incorporación laboral de los jóvenes en dificultad social, y un proceso de trabajo en la línea de la RSE.

MAPA DE CONTENIDOS

UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE, UN FUTURO SOLIDARIO

a) **Un objetivo para la educación de adolescentes y jóvenes en dificultad social:**

Si la educación es aquella actividad a través de la que nos hacemos conscientes del mundo en que vivimos, de sus posibilidades y también de sus limitaciones, vemos cuán esencial resulta abordar esa tarea de concienciación precisamente con aquellos que necesitarán en un corto espacio de tiempo desarrollar una vida independiente en un entorno en principio poco favorable para ello.

- Una educación para la vida en un mundo global, en una sociedad sostenible.

b) **Un espacio prioritario de intervención: Cuarto Mundo.**

- El mundo de subdesarrollo que subsiste en el seno del llamado «mundo desarrollado»; un espacio que se identifica con la exclusión social —que no es sólo pobreza— y que, en nuestro tiempo, refleja los efectos de la peor de las miserias: aquella que vive rodeada del despilfarro.

c) **Un marco de referencia, de futuro: La sociedad sostenible.**

- El desarrollo sostenible es el «desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades».
- Pocos ejemplos tan claros de aplicación de este concepto pueden encontrarse como el trabajo socioeducativo con las nuevas generaciones de niños, adolescentes y jóvenes en dificultad social de nuestra sociedad.

d) **Un aliado de inestimable valor: Responsabilidad Social de Empresa**

- La aportación voluntaria de la empresa para contribuir al logro de una sociedad mejor, más justa y solidaria, y comprometida con el medio ambiente.
- Empresas que suponen un espacio muy importante de oportunidades y de empleo para jóvenes en dificultad social.

e) **Un instrumento para la evaluación: Las «tasas de retorno»**

- La aportación social y económica que supone lo que los jóvenes devuelven a la sociedad con el empleo desarrollado, antes y después de alcanzar la mayoría de edad, y la plena inserción social y laboral.
- Un factor de sostenibilidad, una valiosa herramienta de medida.

PARTE II



ESTRATEGIAS FLEXIBLES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

- | | |
|--------------|--|
| CAPÍTULO 6. | ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS: FLEXIBILIDAD ESTRUCTURADA |
| CAPÍTULO 7. | ITINERARIOS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA |
| CAPÍTULO 8. | PROYECTAR UN FUTURO INCIERTO |
| CAPÍTULO 9. | UN TIEMPO PARA APRENDER, UN TIEMPO PARA ACTUAR |
| CAPÍTULO 10. | REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA: EL PRINCIPIO DEL CAMBIO |
| CAPÍTULO 11. | EN EQUIPO |
| CAPÍTULO 12. | ESTRATEGIAS CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS Y JÓVENES INMIGRANTES |

CAPÍTULO 6

ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS: FLEXIBILIDAD ESTRUCTURADA

Transiciones lineales y trayectorias fallidas

Un enfoque innovador de la intervención socioeducativa

Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa

Intervenir desde la complejidad

Ecología de la acción

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS: FLEXIBILIDAD

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable, pero cuando hay una variación en las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades e improbabilidades. El guión puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino.

Morin, 2005

Acaso el más importante objetivo de la resistencia sea superar la inercia y la rutina, los hábitos pasivos que conviene desmontar y combatir, las pautas arraigadas mediante la indiferencia, la repetición acrítica o la mera costumbre.

Santiago Sanchez, 2004

TRANSICIONES LINEALES Y TRAYECTORIAS FALLIDAS

Hemos pretendido caracterizar, en los apartados anteriores, las situaciones a las que se enfrentan los jóvenes en dificultad social cuando entran en contacto con el mundo adulto. Hay, entre los elementos descritos, algunos que pueden ahondar la desventaja y la marginación social y otros que sin duda ayudan, en nuestra sociedad, a salir de ellas. Manuela du Bois-Reymond y Andréu López plantean una serie de elementos estructurales¹ que resultarán claves para avanzar en la línea de una intervención socioeducativa eficaz y coherente con el escenario en que se mueven los jóvenes en dificultad social hoy en día.

Ambos autores aportan una hipótesis que será el punto de reflexión de este apartado, y que se encuentra en la fundamentación y defensa de un determinado modelo de intervención socioeducativa, el que hemos denominado de *Estrategias Flexibles*. Ambos autores afirman lo siguiente:

«Partimos de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo procesos de desestandarización, mientras las instituciones y polí-

¹ Ver Capítulo 1: Jóvenes Adultos y Vulnerables.

ticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral. (...) Si las políticas sociales limitan su enfoque a las transiciones de la escuela al empleo y siguen suponiendo que las transiciones «normales» se estructuran de forma lineal, generan cada vez más trayectorias fallidas: políticas que tratan de llevar a los jóvenes a la integración, pero en lugar de ello (re)producen exclusión social.

Du Bois-Reymond y López, 2004.

Este modelo de transición «lineal» del curso de la vida que describen ambos autores fundamenta la elaboración de itinerarios unidireccionales de inserción a la vida adulta, de forma que supuestamente los jóvenes siguen una trayectoria que partiendo de la educación obligatoria, pasa por la formación profesional y acaba en la incorporación al empleo. El posible despido posterior o abandono del empleo ya no correspondería a la esfera del itinerario de inserción, mientras que como veremos más adelante, desde la idea de «proceso» implícita en las que denominamos *Estrategias Flexibles*, este momento será por el contrario esperado y trabajado como un paso más para facilitar la inserción social y laboral del joven.

La no finalización de los estudios básicos, aspecto tan común en la vida de los jóvenes en dificultad social, les sitúa además en desventaja competitiva desde la perspectiva del modelo lineal, por lo que consecuentemente quienes trabajan con ellos habrían de desarrollar y diversificar los contextos formativos en los que realizan la intervención socioeducativa². Los modelos estandarizados de formación y los largos tiempos de «pupitre y libro» no suelen casar bien con la inadaptación de estos chicos y chicas, quienes sin embargo, ante modelos más «flexibles» de formación e inserción sociolaboral, han mostrado —como veremos más adelante— una respuesta muy favorable, con un alto grado de motivación y aprovechamiento.

Cuadro 6.1. Motivación

La capacidad de automotivación y de acción intencional está enraizada en la actividad cognitiva. Los acontecimientos futuros no pueden ser las causas de la motivación o acción actuales. Sin embargo, mediante las representaciones cognitivas del presente, los acontecimientos futuros concebidos se convierten en motivadores actuales y reguladores de la conducta.

Albert Bandura (1987)

² En el mercado laboral actual, en el que los espacios de trabajo son cada vez más cambiantes, inestables y cargados de incertidumbre, la alta rotación de las plantillas en los centros de trabajo, por ejemplo, debe ser tenida en cuenta por los programas de inserción laboral para incluir en sus procesos de intervención periodos más largos de actuación, que contemplen su permanencia más allá de las primeras incorporaciones laborales.

Los programas de inserción que siguen un modelo lineal de transición a la vida adulta presentan, en este sentido, serias dificultades para proyectar acciones individualmente, pues parten de una oferta de trabajos genérica y formal, poco diversa. El objetivo de atender al mayor número posible de jóvenes exige a estos programas construir una oferta estandarizada que, en demasiadas ocasiones, rehuye los esfuerzos para especializarse; los aprendizajes se «formalizan» y el paso a la acción suele ser distante y muy reglado: en contadas ocasiones podemos hablar de un proceso de acompañamiento o tutorización fuera de los locales donde se «administran» los programas.

Los pasos que se marcan desde estos programas «lineales», ya sean formativos o de acción hacia el exterior –como la búsqueda de un empleo o su desempeño–, están cargados de ansiedad y de incertidumbre, por carecer de una perspectiva clara del contexto en que se llevan a cabo, del beneficio último que se persigue y que, en muchos casos, es la mera colocación temporal del joven. Esto conduce a una actuación muy planificada y predeterminada, poco contextualizada y reflexiva, que no atiende a necesidades y situaciones individuales y cambiantes, alejada de la realidad del joven y con escasos objetivos a corto y medio plazo que respondan a una visión holística y personalizada de su proceso de inserción social y laboral. Frecuentemente aparece así la reactividad ante los obstáculos, la sensación de sufrir «fracasos» de forma continuada, y escasas perspectivas de crecimiento o aprendizajes útiles a largo plazo.

La formación es vista, desde esta perspectiva lineal, como un estándar que no utiliza las vivencias cotidianas, lo que le hace perder un material de aprendizaje valioso y no reproducible. En este sentido, por ejemplo, el objetivo de que un joven conozca el mercado laboral, sepa cómo buscar empleo y dónde, y conozca cuáles y cómo son los diferentes sectores de producción donde puede ser aceptado, conlleva necesariamente incluir también sus momentos de experiencia directa, su vida cotidiana «sociolaboral», el análisis de sus reacciones y adaptaciones, de sus miedos y rupturas, para que el diseño de los itinerarios y programas pueda considerarse completo.

Las «citas previas» para todo; la profesionalidad distante barnizada como trato al «usuario»; la no inclusión de los agentes empresariales en los temas de inserción laboral más que como últimos beneficiarios y selectores de personal «bien formado»; la falta de formación breve, práctica, dentro de las empresas, con expectativas claras de acceso al empleo; las escasas ayudas económicas directas para afrontar los procesos de inserción más comprometidos... son posicionamientos que sitúan a los jóvenes en dificultad en una clara desventaja y vulnerabilidad a la hora de adaptarse a medidas estandarizadas en un sistema parco en diversidad y flexibili-

dad. Estos enfoques incrementan, en muchas ocasiones de forma notable, la percepción de fracaso, de exclusión, por parte de los jóvenes y alimentan las trayectorias fallidas a las que anteriormente hacíamos referencia.

Como efecto no deseado de esos planteamientos lineales, es frecuente ver como se reduce el peso específico depositado en la capacidad de actuar de estos jóvenes, alejándonos del objetivo de convertir el lugar de trabajo en un lugar de aprendizaje, en un espacio donde pueden encontrar nuevos valores, nuevas y enriquecedoras relaciones, o donde puedan afrontar una confrontación «acompañada» con valores no deseables, lo que de un modo u otro irá fortaleciendo, poco a poco, su autoestima.

Frente a la concepción «lineal» del tránsito a la vida adulta, y como alternativa a las trayectorias fallidas que esta concepción viene provocando cada vez con mayor intensidad entre nuestros jóvenes, surgen una serie de iniciativas basadas en la interpretación «compleja» de la realidad de los jóvenes en dificultad social y de sus procesos de emancipación. A continuación pasamos a detallar la procedencia teórica y los principios de actuación que fundamentan estas iniciativas; un ejercicio que, desde una perspectiva sistémica y de pensamiento complejo, nos ayudará a hacer explícitos los elementos evolutivos y estructurales de este sistema de intervención socioeducativa.

Cuadro 6.2. Sistema

Un sistema es un objeto que, en un entorno determinado y dotado de finalidades, ejerce una actividad y ve su estructura evolucionar a lo largo del tiempo, sin perder por ello su identidad única.

Le Moigne, 1995

★ ★ ★

Cuanto más numerosas son las interacciones en el seno de un sistema, más puede ser considerado el sistema como complejo, puesto que está en condiciones de desarrollar un gran número de nuevas propiedades.

Lebert–Sereni

UN ENFOQUE INNOVADOR DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

A lo largo del pasado siglo se han ido sucediendo modelos y perspectivas que han enriquecido y mejorado de forma destacable los métodos de intervención socioeducativa con poblaciones en desventaja social. Entre ellos encontramos *los planteamientos conductistas, los enfoques dinámicos, la perspectiva cognitiva, la pedagogía operatoria y constructivista, la pedagogía de la vida cotidiana, la terapia familiar sistémica, el*

interaccionismo simbólico, el modelo de competencias, el enfoque del «empowerment» o la teoría de la inteligencia emocional, citando algunos de los más conocidos y extendidos. Desde estas teorías, perspectivas y modelos se ha abordado, en ámbitos a veces diferenciados y en otras ocasiones compartidos, la difícil tarea de ayudar a las personas con mayores dificultades para insertarse socialmente.

De los modelos explicativos iniciales, que partían del interés por conocer y describir las características del sujeto excluido —del marginado en sus aspectos diferenciales, personales, peculiares— y que aún hoy en alguna medida se encuentran activos y productivos, se dio el paso, con el *auge del estructuralismo*, a la consideración del sujeto *excluido en referencia al lugar social que ocupa en la sociedad*, al espacio que la sociedad le reserva en su organización. Se va entendiendo así que la exclusión ya no es un fenómeno individual, perteneciente al ámbito de la patología, de la enfermedad, de la anomalía personal, sino que tiene que ver con la justicia y el orden social, o más bien con la injusticia y la desigualdad social³. Ambos planteamientos, con un enorme grado de elaboración, de diversidad, de complejidad en sus aportaciones teóricas y en sus aplicaciones socioeducativas, se encuentran e intercambian argumentos y propuestas con gran intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Siguiendo este hilo conductor, en la década de los ochenta y los noventa, y durante los primeros años del nuevo siglo veintiuno, asistimos a la movilización de *un cúmulo de proyectos, de recursos y de programas de intervención* —tanto desde espacios públicos como privados— que han participado en la construcción de un dispositivo diferente, innovador, de atención a población excluida. Un dispositivo que efectúa la *conexión entre la sociedad del bienestar y la nueva sociedad de la sostenibilidad*, que incorpora una perspectiva a la vez social y ambiental a sus principios y metodología de trabajo (Novo, 2006, Colom, 1987, Heras y Trías, 1998, Melendro, 1998, 2006) y que ha sentido el peso del reciente fenómeno de la *globalización* en la construcción de sus argumentos y en sus formas de organización. Se trata de un elenco de iniciativas que ha comprendido que tercer y

Cuadro 6.3. Principio de falsación

Las grandes teorías, leyes, modelos y modelillos de la ciencia pueden demostrarse falsos, pero jamás verdaderos, en contraste con las creencias e ideologías que se asumen verdaderas y cuya falsedad nunca puede demostrarse.

Wagesnberg, 2006

³ Autores como P. Bordieu, J. C. Passeron, P. Freire, C. Freinet, M. Lobrot, C. Larena, V. Núñez, M. Apple, entre otros muchos, representan, salvando las diferencias en ocasiones muy significativas entre sus propuestas, este tipo de planteamientos.

cuarto mundo no son sino caras de la misma moneda y que están actuando en consecuencia.

Cimentados sobre un escenario teórico móvil, en constante evolución, del que se nutren y que a su vez es modificado sustancialmente por ellos. Un grupo de teorías merece nuestra especial atención. La teoría de sistemas, el interaccionismo simbólico, el modelo de competencias, el constructivismo de cuño más social, los modelos socio-ecológicos y socio-ambientales, aportan interesantes y transformadoras perspectivas⁴. De ellos proceden *elementos de análisis, estrategias e instrumentos conceptuales tan valiosos* para la interpretación y la intervención socioeducativa en esta realidad como las nociones de transición ecológica, impacto y riesgo social, macro, micro y mesosistema o ecología de la acción. También instrumentos como mapas relacionales –ecomapas y genogramas–, estrategias de elaboración y verificación de hipótesis en la construcción de las relaciones sociales y en la configuración de ecosistemas educativos, y de reconocimiento de puntos nodales. Todas ellas son aportaciones innovadoras y útiles para alcanzar una comprensión adecuada y profunda de los complejos fenómenos a los que nos estamos refiriendo.

Los principios del pensamiento complejo supondrán, continuando con este proceso de renovación epistemológica y metodológica, la introducción de una perspectiva diferente en la intervención socioeducativa con población excluida. A partir de los que Edgar Morin considera «los siete saberes necesarios para la educación del futuro», se abren las puertas a una interpretación más flexible de la actividad socioeducativa, menos constreñida y acabada, pero también más real y más próxima a las personas que se relacionan en los escenarios de la justicia y la solidaridad social o, contemplado desde el ángulo opuesto, de la desigualdad, la exclusión y la injusticia social. Las *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa*, cuyos principios básicos de funcionamiento se plantean a lo largo de este texto, forman parte de este enfoque. Un enfoque más abierto, más dinámico y que incorpora la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan a nuestro mundo actual, y al quehacer cotidiano de los educadores y los profesionales del trabajo social.

Junto a las aportaciones de los diferentes modelos teóricos mencionados, los *planteamientos éticos*⁵, como señala Morin, tienen un papel fundamental en la in-

⁴ A través de autores como U. Bronfenbrenner, J. Belsky, A. Hartmann, S. Cirillo, S. Minuchin, E. Morin, A. Ripoll, G. Musitu, A. Colom., E. García, M. Costa o E. López.

⁵ Ver en este sentido las aportaciones de L. Kohlberg, J. Piaget, S. Uhl, E. Morin, M. Novo.

intervención socioeducativa con población excluida: el debate en torno a la solidaridad, la equidad, la autonomía, la responsabilidad, será básico para marcar los objetivos últimos de dicha intervención. Si hablamos del tránsito del joven a una vida adulta, hemos de referirnos no a cualquier tipo de situación adulta, sino a aquella que se identifica precisamente con la autonomía y con la responsabilidad social. Y esto hace que nuestra intervención se cargue de sentido, adquiriendo la fuerza que le confieren los principios éticos por los que se rige.

Tabla 1. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro
(Edgar Morin, 2001)

1. *Enfrentar las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*
La educación permanece ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y sus tendencias tanto al error como a la ilusión; el conocimiento del conocimiento ha de aparecer, por tanto, como una necesidad primordial.
2. *Alimentar los principios de un conocimiento pertinente.*
Enseñar a establecer el vínculo entre las partes y el todo, dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos y su complejidad.
3. *Enseñar la condición humana*
El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando los conocimientos dispersos en diferentes disciplinas.
4. *Enseñar la identidad terrenal*
El carácter planetario del género humano es otra realidad fundamental ignorada por la educación. Resulta pertinente ahora enseñar la historia de la era planetaria y mostrar que todos los seres humanos viven en una misma comunidad de destino.
5. *Afrontar las incertidumbres*
Gracias a las ciencias hemos adquirido muchas certezas, pero también nos han revelado innumerables campos de incertidumbre. Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en función de la información adquirida en el camino.
6. *Enseñar a comprender*
Comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana. De ahí la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces. El planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos.
7. *La ética del género humano*
La educación debe conducir a una «antropo-ética», que contemple el carácter ternario de la condición humana que consiste en ser a la vez individuo-sociedad-especie.

ESTRATEGIAS FLEXIBLES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Tras revisar los escenarios en que se desenvuelven los adolescentes y jóvenes en dificultad de nuestra sociedad, perfilar sus principales características, situar el rol del adulto en los procesos educativos que se siguen con ellos, y después de delimitar algunos de los principios y enfoques de esa intervención socioeducativa, nos planteamos en este apartado contrastar todo ello con los resultados obtenidos en la práctica. Los resultados de una metodología que lleva experimentándose desde hace más de una década con miles de adolescentes y jóvenes en dificultad social en centros y recursos dependientes de diferentes programas de inserción sociolaboral⁶.

La descripción de esta metodología, que denominamos *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa (EFIS)*, nos ayudará a profundizar acerca de las características, fundamentos y resultados obtenidos con una forma de abordar la realidad de los «jóvenes adultos» en dificultad social que ha ofrecido interesantes resultados. Se trata de una metodología, como señalábamos en el apartado anterior, en gran medida contrapuesta a los modelos de intervención socioeducativa de tipo lineal, que originan numerosas e irreversibles *trayectorias fallidas* en nuestros jóvenes en dificultad.

El trabajo cotidiano a través de esta metodología, la labor en equipo de los educadores y demás profesionales implicados, la intensa coordinación con entidades e instituciones diversas, han hecho que cada año entre el sesenta y el ochenta por ciento de los jóvenes que pasan por los programas y centros que desarrollan este tipo de estrategias inicien su vida adulta con una experiencia real y valiosa de empleo, elemento esencial para un futuro autónomo, independiente y «sostenible». Hay que tener muy en cuenta el importante abanico de habilidades, competencias y recursos que los jóvenes han sido capaces de movilizar para lograr esa experiencia laboral, y el papel que el trabajo educativo realizado con ellos desempeña en este escenario.

La metodología de las *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa* sigue, por las condiciones del contexto en que se desarrolla, unas pautas de actuación adaptadas a la diversidad de situaciones que pueden presentarse y, lo que es más importante, a su carácter fluctuante, cambiante.

⁶ Hay una referencia expresa a este contexto de intervención en las primeras páginas de esta obra.

La complejidad del contexto en que crecen los adolescentes y jóvenes en dificultad social⁷, los entornos diversos de los que proceden –centros y recursos para menores tutelados de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales...– son ya indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a estas realidades como para dar continuidad a la acción educativa iniciada, y para estar en condiciones de acompañar a los adolescentes y jóvenes en su ineludiblemente corta trayectoria hacia la vida adulta autónoma y responsable.

En este sentido es importante resaltar la prioridad que, desde el modelo *EFIS*, se establece con respecto a la puesta en funcionamiento de estrategias de actuación, más que de programas acabados, en consonancia con la forma en que Edgar Morin (2004) define ambos términos:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable, pero cuando hay una variación en las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades e improbabilidades. El guión puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropieza en el curso del camino.

En la actual sociedad de la globalización y de la comunicación, donde la incertidumbre y el cambio permanente forman parte de nuestra realidad cotidiana, sigue siendo fundamental para mantener una vida adulta equilibrada el acceso a un empleo estable y adecuadamente remunerado, junto a otros elementos esenciales para cubrir nuestras necesidades básicas, como asegurar un lugar de residencia asequible y acogedor, o disfrutar de un mundo afectivo y relacional gratificante.

La principal tarea, por tanto, consiste en acompañar a los jóvenes excluidos en su itinerario, no siempre fácil y mucho menos lineal, para alcanzar esa vida adulta equilibrada. Varios elementos metodológicos, relacionados entre sí, for-

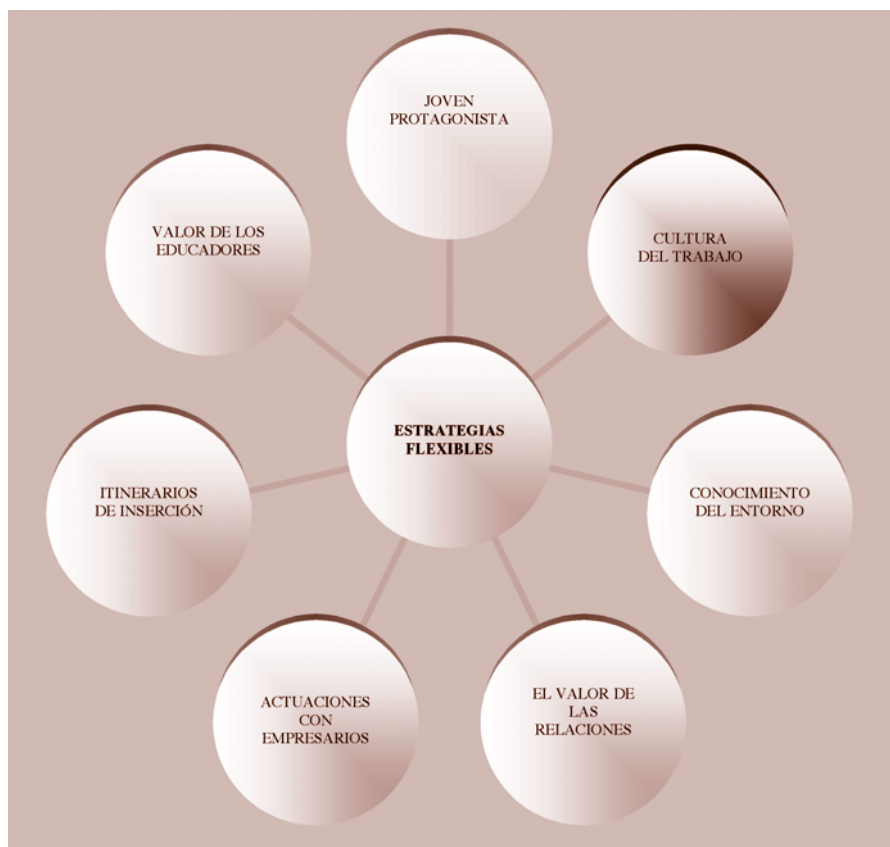
⁷ Recordemos que se trata de adolescentes y jóvenes en dificultad o conflicto social, con edades comprendidas entre los dieciséis y los diecinueve años, que requieren de rápidos procesos de inserción social, personal y laboral. Son jóvenes que, por encontrarse en las proximidades de la mayoría de edad, ya «no disponen» de mucho tiempo y no pueden –o no desean– llevar a cabo itinerarios formativos complejos y prolongados. Para muchos de ellos y debido a sus circunstancias individuales, familiares, sociales, ha llegado el momento de contemplar la inserción laboral, de disponer de un empleo, prácticamente como única salida en su proceso vital.

man la estructura necesaria para lograrlo y son claves a la hora de caracterizar y elaborar *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa*. A continuación destacamos los más significativos, algunos de ellos ya tratados en el apartado anterior:

- Uno de ellos, esencial, es la inmersión de los jóvenes en una «cultura del trabajo» a través de la que, como hemos referido anteriormente⁸, se les facilite la comprensión, la interiorización de la necesidad y la riqueza de una adecuada inserción laboral como elemento estabilizador, normalizador de su realidad vital.
- Otro de los elementos significativos para estructurar la relación educativa en un contexto estratégico flexible, directamente relacionado con esa «cultura del trabajo», será el constituido por las *actuaciones con el entramado empresarial*, de forma que se le haga partícipe y colaborador indispensable en el proyecto. Esa implicación del empresario y del sector social al que representa surtirá el doble efecto de aportar recursos imprescindibles para el tránsito a la vida adulta del joven y de vehicular el conocimiento y el compromiso social hacia su situación de dificultad social.
- Aunque uno de los ejes fundamentales del trabajo con jóvenes en dificultad social sea apoyar su acceso al empleo, es evidente que este cometido se verá favorecido si se *elaboran de forma participada con los jóvenes itinerarios personales de inserción sociolaboral*, complementados con procesos de orientación y formación laboral que se desarrollarán en ocasiones previamente, y otras veces simultáneamente o a posteriori de la actividad laboral.
- Como indicábamos inicialmente, la intervención socioeducativa no puede diseñarse sin estar íntimamente conectada a las particularidades de la población a la que va dirigida, sus necesidades fundamentales, sus pautas de funcionamiento, sus carencias y sus disponibilidades, sus capacidades y sus intenciones. Se requiere, en este sentido, un *estrecho conocimiento del contexto de los adolescentes y jóvenes en dificultad social*, de su dinámica familiar, los grupos de los que forma parte, sus características y derroteros, la ocupación del tiempo de ocio...
- *El manejo del vínculo, del apego y de la afectividad* con los jóvenes, son herramientas de trabajo habituales para los educadores y otros profesionales de lo social, a la vez que componentes trascendentales en el establecimiento de relaciones constructivas, creativas, favorecedoras de procesos de autonomía personal y de responsabilidad social.

⁸ Ver Capítulo 4: Cultura del trabajo y realidad laboral de los jóvenes en dificultad social.

- La posición única, y por ello tan valiosa, de los educadores y profesionales que trabajan con los jóvenes en dificultad social –y de los equipos de trabajo que constituyen–, cuando la formación permanente, contextualizada y rigurosa es parte de su quehacer cotidiano, y el saber hacer impregna sus intervenciones.



- Por último, aunque quizás debiera ser la primera de las premisas para un buen funcionamiento desde *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa*, hemos de referirnos al *protagonismo de los jóvenes*. Centro de toda actividad y punto de partida para conectar con sus intereses y motivaciones, la actitud de «escucha» y los espacios donde «darles la palabra» se convierten en elementos imprescindibles en toda actuación. El respeto a su libertad de elección y, como consecuencia, los procesos que facilitan el acceso al conocimiento y a la información necesarios para poder tomar decisiones pertinentes, se convierten en una cuestión central del trabajo con ellos.

Se produce en definitiva, a través de todos los aspectos referidos, *el abordaje global de la vida del joven a través de una metodología:*

- *Que parte de elaborar y desarrollar estrategias*⁹ –coordinación de acciones y de operaciones para alcanzar un objetivo– con el fin de facilitar la transición de los jóvenes a la vida adulta independiente y responsable.
- *Flexible* a las necesidades e intereses de cada adolescente y joven, a las condiciones del entorno, a las capacidades y potencialidades del equipo educativo.
- *Adaptada a los tiempos*, a las distintas motivaciones y momentos que viven los jóvenes que participan en los programas de inserción.
- *Con un seguimiento continuo*. Independientemente del grado de participación de cada joven, del momento en que se encuentre, se trata de no perder el contacto con él o con ella, bien de forma directa o bien a través de sus educadores o servicios de referencia.
- *De acompañamiento en los momentos cruciales*, como puede ser su acercamiento a la empresa, de forma que los jóvenes se sientan realmente apoyados en un momento que para muchos de ellos es el primer contacto real con el mundo del trabajo.
- *De estabilidad referencial de los profesionales* implicados en la intervención socioeducativa, que se torna fundamental en esta metodología de trabajo, ya que los cambios en este sentido pueden ralentizar y entorpecer de forma importante el proceso seguido con los jóvenes.
- *Desde la creatividad* como elemento educativo, entendiendo como necesaria la revisión y actualización permanente de la práctica educativa que permita la construcción de nuevas formas de abordaje ante las nuevas necesidades, las nuevas formas de la cultura y las peculiaridades de cada uno de los jóvenes con los que se interviene.
- *Desde el trabajo en red, interdisciplinar y coordinado* entre los diferentes profesionales que intervienen en cada situación, las empresas y otros organismos

⁹ Una estrategia consiste en una sucesión de decisiones tomadas para definir un plan de acción coherente en relación con objetivos determinados, y teniendo en cuenta las previsibles circunstancias de actuación. Se trata de tener en cuenta, a la vez, por un lado, lo que se desea conseguir, y, por otro, lo que se ha logrado y los elementos de realidad con que se cuenta; también hay que pensar en los imprevistos y en los cambios sociales debidos al transcurso del tiempo (Quintana, 1985).

y entidades, con el objetivo de dar una respuesta coherente y adecuada a las necesidades de los jóvenes.

- *A partir del diseño de itinerarios socioeducativos personalizados*, elaborados de forma conjunta con el joven, y muy especialmente con los responsables y educadores de los centros de menores –cuando se trata de menores protegidos–, de los servicios sociales y de atención a la infancia y, siempre que sea posible, con el grupo familiar.

Valorar el papel de los diferentes elementos metodológicos señalados en relación al éxito en la transición a una vida adulta independiente y responsable de nuestros «jóvenes adultos», conocer el grado de relevancia de cada uno de ellos y de sus interacciones, nos ayudará a perfilar mejor esta metodología que hemos denominado de *Estrategias Flexibles*, y sobre todo nos procurará información fundamental para poder mejorarla y, con ello, facilitar la inserción social y laboral de los adolescentes y jóvenes para los que ésta resulta más difícil de alcanzar en nuestra sociedad.

Cuadro 6.4. EFIS

Todos estos elementos confluyen en una primera definición de Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa, a las que podemos considerar planes de acción elaborados tras un conocimiento preciso del escenario relacional y las características personales del joven, atendiendo a las posibilidades reales de intervención tanto como a la incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas; estos planes de acción personalizados pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible y los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente.

INTERVENIR DESDE LA COMPLEJIDAD

En la práctica, para procurar una atención personalizada e individualizada a los jóvenes es preciso que el diseño de nuestras actuaciones sea moldeable en su origen y también en su transcurso. Aun cuando partamos de unos principios de intervención más o menos próximos a alguno de los modelos referidos anteriormente, la necesidad de utilizar estrategias y herramientas flexibles va a posibilitar ajustar en cada momento la acción y los materiales precisos para abordar los retos que vayan presentándose. Esta perspectiva supone partir de un modelo que no esté excesivamente determinado ni compartimentado, y cuyas competencias y procedimientos se encuentren señalados, propuestos, pero se alejen de planteamientos excesivamente marcados, donde sin el cumplimiento de uno de los pasos no se puede dar el siguiente.

Una mecánica de programación cerrada, en el trabajo con adolescentes y jóvenes con cierta desestructuración personal y relacional, está abocada al fracaso ya que estos jóvenes suelen incumplir las normas, responsabilidades y exigencias que provienen del exterior, debido en gran medida a la propia incertidumbre de sus trayectorias vitales. Estar atentos a los momentos en que se encuentran más receptivos, para implementar entonces el recurso adecuado, que movilice a la acción constructiva, implica una importante «disponibilidad» *del educador, tanto de conocimientos y estrategias educativas como del tiempo que requiere su presencia*. Estos factores determinan en gran medida la intervención, y suponen una estructura de funcionamiento muy flexible, un grupo de profesionales con la necesaria disponibilidad horaria pero, sobre todo, equipos educativos bien coordinados y educadores con una formación muy amplia, completa y adecuada al contexto cambiante, incierto, en el que se desarrolla su labor.

Del mismo modo los programas que quieran atraer a un elevado número de participantes y que deseen que su actuación tenga una incidencia poblacional extensa deberán mantener una estructura suficientemente «porosa» a las diversas condiciones y planteamientos. Por esto mismo, el modelo debe ser capaz de reconstruirse una vez construido, de reestructurarse una vez definido, de forma que pueda acomodarse y ajustarse de acuerdo a las diferentes actuaciones profesionales.

Un marco teórico sólido y una experiencia cercana, real, rica, irán dotando a los educadores y a los profesionales que intervienen en este ámbito de unas formas de hacer ágiles, aparentemente intuitivas, que utilizan las estrategias y herramientas educativas disponibles para ir adecuándose en cada momento a las necesidades precisas del joven. Sin perder la mirada certera, la atención selectiva a cuanto va ocurriendo, destinando el tiempo necesario al análisis permanente de la realidad, se irá configurando un escenario de intervención eficiente, acomodado al mayor número de sujetos y que dejará las puertas abiertas al desarrollo diversificado del modelo de partida.

Este modelo inicial puede caracterizarse como relacional, sistémico, complejo, ya que es allí donde termina ubicándose, dado que serán las relaciones entre las personas, su complejidad y su carácter interactivo quienes sirvan de soporte y generen el espacio epistémico en que ha de residir.

El modelo de *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa* está encaminado a dirigir un recorrido de acciones y logros que tienen como meta la consecución de unos objetivos previamente establecidos. En su acompañamiento a los adoles-

centes y jóvenes en dificultad social hacia una vida adulta independiente y responsable, quienes manejan estas estrategias tratarán de reducir el riesgo de exclusión y, a la par, generar o mejorar en los jóvenes las vías de acceso a los medios sociales necesarios para la vida autónoma y emancipada de la dependencia familiar y/o institucional. No es por tanto la finalidad de la intervención lo que se cuestiona, sino el «método», la forma en que se pretenden alcanzar estos objetivos, tema que abordaremos detenidamente a lo largo de los próximos capítulos. Pero antes de ello dedicaremos algunas líneas más a perfilar este planteamiento complejo de la intervención socioeducativa.

ECOLOGÍA DE LA ACCIÓN

Retomando lo que comentábamos anteriormente, mantenemos la idea de que *las estrategias deben prevalecer sobre los programas* en determinadas condiciones de actuación. Los programas serán útiles cuando la tarea consiste en establecer una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable, pero cuando hay una variación en las condiciones exteriores, el programa se bloquea, se burocratiza y recurre a soluciones estandarizadas, poco prácticas ante fluctuaciones importantes o repetidas; es entonces mucho más interesante actuar a través de estrategias pero ¿cómo hacerlo?

Las estrategias actúan elaborando un guión o plan de acción similar a una programación, pero con dos diferencias importantes:

- Por una parte, para elaborar el plan de acción se examinan tanto las certezas como las incertidumbres de la situación, las probabilidades y las «improbabilidades» de que ocurra aquello que nos planteamos como necesario o deseable. Con ello elaboramos, en función de la información disponible, diversos «escenarios de futuro», espacios diferentes de intervención y pronósticos diversos –pero limitados– sobre los efectos esperados de ésta.
- Por otra parte, el guión o plan de acción elaborado se *modifica en función de la información recogida, de la evolución del proceso*, del

Cuadro 6.5. Cambio y complejidad

El cambio no existe sin principio de permanencia. Y a su vez, la capacidad de cambio de un sistema complejo es lo que condiciona su auto-organización, el incremento de su complejidad, su enriquecimiento.

Lebert–Sereni, 2004

azar, los contratiempos o las oportunidades con que se tropiece en el curso del proceso de intervención. Se trata por tanto de una planificación flexible, adaptable, que cede el protagonismo en gran medida a la agilidad, formación y experiencia del equipo de profesionales que están interviniendo.

Podemos proponer diferentes tipos de estrategia en función del contexto a que nos refiramos. Así, hablamos de *estrategia, en singular*, cuando nos referimos a la organización general de la entidad o a su programa de intervención, a la *estructura* que soporta las actuaciones de los profesionales. En este sentido es importante reconocer que para que una estrategia pueda ser llevada a cabo por una organización se requiere inicialmente que la organización planifique adecuadamente su ámbito de intervención, delimite con claridad sus objetivos, actuaciones y recursos, establezca una estructura nítida y coherente de toma de decisiones y explicita sus criterios de evaluación.

Pero además es necesario que la organización permita, en su forma de estructurarse y de establecer las relaciones entre sus componentes, en su estilo de trabajo, flexibilizar las respuestas que puede ofrecer ante situaciones diversas, cambiantes o, simplemente, inesperadas. En palabras de Morin, se trata de construir una organización que «no sea concebida para obedecer a la programación»; no se trata por tanto de negar la necesidad de la planificación, sino de relativizar su importancia y de atribuirle una mayor relevancia al criterio de flexibilidad. Flexibilidad que implica una readaptación permanente —no solo en momentos de cambio, de crisis, de desconcierto o de incertidumbre— de estructuras, de métodos, de objetivos, de actuaciones y actitudes de los profesionales. Flexibilidad que hace de la organización una estructura viva, activa, que se auto-construye y re-construye en interacción con el entorno en el que y para el que existe.

Y en contraste con esta interpretación de *estrategia en singular*, hablamos de *estrategias, en plural*, cuando nos referimos a actuaciones concretas, a intervenciones determinadas sobre casos concretos. Para definir estas estrategias hemos

Cuadro 6.6. Ecología de la acción

Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. A menudo la acción se vuelve como un boomerang, obligándonos a seguirla, a intentar corregirla (si hay tiempo) y, en ocasiones, a destruirla.

Edgar Morin, 2004

de tener muy en cuenta el concepto de «ecología de la acción», definido por Edgar Morin (ver Cuadro 6.6).

La necesidad de «seguir» la acción del joven, sus movimientos y su evolución, junto a la opción de observarla sin intervenir, de potenciarla o de corregirla, constituye el *núcleo de las estrategias* a seguir. No hay que olvidar *que actuamos sobre*:

- a) *situaciones diversas que se entrelazan*: por ejemplo, las interacciones que se establecen en un grupo de jóvenes, en relación a las situaciones personales de cada uno de ellos,
- b) *contextos socialmente complejos*, como el de la intervención socioeducativa con un colectivo muy concreto, el de los jóvenes en dificultad social que deben incorporarse a la vida adulta en un corto espacio de tiempo
- c) *espacios socioeducativos en los que intervienen muy diversos agentes sociales* (profesores, profesionales de servicios sociales y centros de menores, jueces, educadores, profesionales de la salud o del empleo, ...), y en los que existen multitud de normas, perspectivas diversas —más o menos explícitas— acerca del intercambio de información, de los principios y criterios de intervención, de los modos de abordar los problemas...

Así, la trama de actuaciones se complica y *se multiplican las posibilidades de que las situaciones escapen a nuestras intenciones iniciales*, a nuestros objetivos y a todo aquello que, sobre el papel, habíamos programado de forma tan inequívoca. De hecho, podemos observar como habitualmente la confluencia de todos estos elementos produce una *sensación inicial de incertidumbre*, de cierto desorden, que invade a quienes comienzan a trabajar en este ámbito, y en contacto directo con los efectos de la «ecología de la acción». Los nuevos educadores que dan sus primeros pasos en este campo de trabajo, y en contacto con modelos flexibles de intervención socioeducativa, muestran su inseguridad, su vacilación frente a un

Cuadro 6.7. Algo más...

A lo largo de las observaciones realizadas he podido comprobar que este es un Programa hecho a la medida de sus destinatarios. No voy a valorar el porqué de muchas de las actitudes y comportamientos observados en los jóvenes durante el desarrollo de las actividades, pero sí creo que son actitudes que pueden esperarse en este tipo de chavales. Este no es solo un Programa de inserción laboral para menores, sino que es un lugar de encuentro donde estos jóvenes comprueban que existe algo más que lo que han conocido hasta llegar allí.

E. C., Educadora Social

entorno tremendamente fluctuante y ante las versátiles actuaciones de compañeros con más experiencia, que adaptan su intervención a las circunstancias, se manejan con agilidad en torno a planes de acción cambiantes, exploran múltiples contextos desde un sutil dominio de la situación. En otras ocasiones asisten a una aparentemente intrascendente «rutina», en la que nada parece ocurrir, y el tiempo transcurre sin resultados tangibles... El manejo de los tiempos es otro de esos aprendizajes que requiere un buen conocimiento de la realidad de los jóvenes en dificultad social, y que encaja difícilmente en las programaciones estandarizadas, en las que en unos plazos determinados se han de conseguir unos efectos precisos.

Poco a poco los nuevos profesionales se van acomodando a la situación, entendiendo que actúan en base a un modelo de intervención determinado, al que en principio han de ceñirse, del que sienten que forman parte, pero que inicialmente no les ofrece las «seguridades» de un programa acabado, cerrado, previsible. Hemos de tener en cuenta que en su mayor parte estos educadores han recibido una formación inicial muy marcada por las técnicas y modelos centrados en la programación y evaluación tradicionales. Salvo en las prácticas a lo largo de la carrera, o a través de su propia experiencia personal, no han tenido contacto con estas realidades más que a través, en el mejor de los casos, de simulaciones muy estructuradas de una realidad que no lo es. Por lo que conocemos, aún no se ha considerado interesante introducir en el currículo formativo de educadores y profesionales de lo social ningún tema relacionado con las estrategias de afrontamiento de la incertidumbre cuando, curiosamente, éste es uno de los elementos más presentes y determinantes de la intervención socioeducativa con poblaciones en dificultad social.

Retomando las *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa* desde los planteamientos de la ecología de la acción, damos el paso de la teoría a la práctica, aunque más bien hemos de hablar de un proceso recurrente, de ida y vuelta entre el marco teórico y la praxis de la intervención socioeducativa.

A lo largo del próximo capítulo veremos como los componentes teóricos definidos hasta ahora se plasman en la práctica; se mostrará en él

Cuadro 6.8. Negative capability

Hemos de comenzar a hablar de y a formarnos en la «negative capability» (capacidad negativa), «como el modo de ser y de actuar distinto a la «positive incapability» (incapacidad positiva), la incapacidad positiva para actuar en condiciones no claramente definidas que acompaña a la excesiva competencia».

Lanzara, 1993

como los elementos de trabajo habituales en programas de inserción sociolaboral se adecuan a los planteamientos estratégicos y flexibles, a la vez que se construyen nuevas herramientas, técnicas y estrategias de actuación perfiladas desde los enfoques teóricos descritos. *Unas actuaciones sostenibles* en sus métodos, en su práctica, en sus resultados, en sus tiempos. Es decir, unas actuaciones que se desarrollan sin perder de vista el necesario equilibrio que debe existir entre lo que hacemos y el impacto que producimos en los jóvenes, respetando su pasado y considerando con ellos todas sus amplias e inexploradas posibilidades de futuro.

MAPA DE CONTENIDOS

ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS: FLEXIBILIDAD ESTRUCTURADA

Las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo procesos de »desestandarización», mientras las instituciones y políticas orientadas a facilitar tales transiciones siguen operando bajo el supuesto de un modelo lineal del curso de la vida, en el que la integración social es equivalente a la integración en el mercado laboral.

- a) **Estas «transiciones lineales»** no tienen en cuenta la recursividad del sistema, la flexibilidad que impone la vida cotidiana, que conducen a:

Trayectorias fallidas: políticas que tratan de llevar a los jóvenes a la integración, pero en lugar de ello (re)producen exclusión social.

Es necesario modificar las formas de actuación socioeducativa para evitar estas transiciones fallidas; para ello contamos con las **Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa:**

Planes de acción elaborados tras un conocimiento preciso del escenario relacional y las características personales del joven, atendiendo a las posibilidades reales de intervención tanto como a la incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas; estos planes de acción personalizados pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible y los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente.

- b) **Principios metodológicos del modelo de estrategias flexibles:**

- Inmersión de los jóvenes en la »cultura del trabajo»
- Actuaciones con el entramado empresarial, de forma que se haga partícipe y colaborador indispensable en el proyecto.
- Elaboración –de forma participada con los jóvenes– de itinerarios personales de inserción sociolaboral,
- Estrecho conocimiento del contexto de los adolescentes y jóvenes en dificultad social, de su dinámica familiar, los grupos de los que forma parte, sus características y derroteros, la ocupación del tiempo de ocio...
- Trascendencia de los elementos relacionales, del manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes

- *Posición única y valiosa de los educadores y profesionales del ámbito socioeducativo, y de los equipos de trabajo, de su formación permanente y contextualizada.*
- *El protagonismo de los jóvenes como centro de toda actividad y como punto de partida y motivación, para lo cual la «escucha» y los espacios donde «dar la palabra» son imprescindibles.*

c) ***Intervenir desde la complejidad***, a partir de los planteamientos de la:

Ecología de la acción: tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones.

CAPÍTULO 7

ITINERARIOS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA

El protagonismo de los jóvenes

El Centro, espacio abierto

«Enganchar» a los chavales

Un lugar de encuentro y de trabajo

Itinerarios personales de inserción sociolaboral

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 7. ITINERARIOS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA

«La democracia no puede ser únicamente la democracia formal basada en la representatividad y la delegación, también necesita la participación consciente, necesita ser un producto de los ciudadanos que a su vez produce ciudadanos responsables. Y la idea de ciudadano responsable también ha ido cambiando en los últimos años: en una sociedad compleja y plural, el ciudadano es aquella persona capaz de buscar y encontrar espacios de participación, que es capaz de negociar y gestionar los conflictos, que entra con plena conciencia en un tejido social complejo no como portador de intereses específicos y de grupo, sino como portador de una idea de sociedad por construir».

«En la democracia entendida también como participación horizontal los conflictos son inevitables, aunque, por supuesto, son un síntoma de vitalidad».

Michela Mayer 2002

EL PROTAGONISMO DE LOS JÓVENES

La tarea de ayudar a los jóvenes en la realización de transiciones adecuadas a la vida adulta como forma de construir una ciudadanía activa ha de realizarse desde unas dinámicas de participación similares a las que describe Michela Mayer (2002):

- una participación consciente,
- una participación de personas capaces de buscar y descubrir sus propios espacios de encuentro,
- una participación horizontal, que no elude el conflicto, sino que ayuda a negociarlo y gestionarlo,
- una participación que construye un ciudadano responsable, «portador de una idea de sociedad por construir».

Esta participación solo es posible desde el protagonismo del joven, futuro ciudadano. El protagonismo de los jóvenes debe ser central en todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo. El punto de partida es conseguir su interés y motivación, y para ello la «escucha», y por lo tanto «los lugares de palabra» son imprescindibles.

Así el respeto a la libertad de elección y, como consecuencia, el derecho de acceso al conocimiento y a la información, se convierten en cuestiones centrales.

- a) Es básico asumir que cualquier intervención debe *partir de las necesidades de los jóvenes*, siendo ellos los protagonistas de esta actuación y situándose los educadores como mediadores.
- b) *Los jóvenes se deben sentir protagonistas de su vida*, los verdaderos «constructores» de ella, ya que en el momento en que esto no es así derivarán el control de sus decisiones a las personas que intervienen en ellas, y por lo tanto, no se sentirán partícipes ni protagonistas de lo que les ocurre.
- c) Es muy difícil, por no decir imposible, intervenir adecuadamente sin que ellos se involucren en su propio cambio, sin que sientan la importancia de sus actuaciones, sin que asuman las consecuencias de sus actos. *Debemos permitir que se equivoquen y trabajar a través de sus errores, también de sus aciertos*, pero debemos controlar nuestros deseos de decidir por ellos porque creemos que van por el camino equivocado, ya que lo único que conseguiremos será retrasar la evolución educativa que pretendemos conseguir.
- d) Los educadores no dan la solución, sino que inducen a que el joven llegue a ella a través de sus propios recursos y de acuerdo a la responsabilidad que, en última instancia, tiene que asumir sobre sus propias decisiones. *Se interviene en el “cómo”, más que en el “qué”*. El caso de Raúl, que se relata en el cuadro adjunto, es un claro ejemplo de ello, en él no es tan importante el hecho de abandonar un trabajo que no resulta satisfactorio, como la forma en que se hace, y la reconducción de una desafortunada e irresponsable gestión de la decisión tomada.
- e) En nuestra actividad debemos estar en constante atención y *tener muy en cuenta las pautas que ellos mismos nos transmiten*, sus necesidades, sus preocupaciones... para, a partir de ellas, evaluar conjuntamente qué podemos hacer para cambiar nuestras propias vidas y mejorarlas. Nunca hay que olvidar que el joven es el futuro, el porvenir, y por ese motivo debemos tener muy claro que los valores y hábitos sociales que les transmitamos ahora serán los que tenderán a desarrollar en el futuro. En realidad la participación debiera construirse no tanto a partir de la solución de los problemas como de su construcción, de forma que haya una representación compartida de esos problemas, es decir, una representación común de las cosas que se quieren resolver. No es suficiente con compartir las soluciones que cabe dar a de-

terminados problemas. También es necesario que los problemas sean representados, por parte de los participantes, del mismo modo¹.

EL CENTRO, ESPACIO ABIERTO

El diseño y puesta en funcionamiento del Centro forma parte importante de la metodología a utilizar para conseguir los objetivos propuestos. Si bien una gran parte de las acciones descritas han de realizarse en el medio de convivencia habitual de los jóvenes —el ámbito familiar y comunitario—, parte de las acciones —taller de empleo, talleres formativos, encuentros grupales... —requerirán de un espacio físico donde desarrollarlas: el centro, que por otra parte cubrirá el objetivo de *espacio de referencia* para los jóvenes.

El diseño de una metodología basada en el *buen trato* garantizará que puedan recibir la ayuda que necesitan; a este respecto juega un papel primordial el diseño de un

Cuadro 7.1. Raúl

El día 11 de octubre Raúl acude inquieto al Centro y comenta que no quiere seguir trabajando. Este mismo día no ha ido a trabajar, ni siquiera ha llamado para avisar a la empresa de su decisión. Se queja de tener que ir a un pueblo de Toledo a trabajar, cuando inicialmente le habían ofrecido estar en la tienda central, en el barrio de Embajadores de Madrid. Comenta también que su jornada de trabajo es agotadora por el número de horas, por los desplazamientos, porque está fuera de casa todo el día...

Su educadora plantea al joven que no se puede desaparecer de la empresa sin dar señales de vida, evadiéndose de la responsabilidad que se ha asumido con la empresa de acudir a trabajar; su decisión de no hacerlo sin aviso ni notificación previa es una negligencia laboral grave.

El joven tiene clara su decisión de no volver a trabajar en esa empresa, pero asume la necesidad de realizar una llamada para dar cuenta de su voluntad de abandonar la empresa, respetando el requisito legal de preaviso 15 días antes de dejar el puesto de trabajo.

No obstante, aún habiendo acordado con la empresa la baja voluntaria y habiendo asumido el joven el compromiso de continuar trabajando durante los 15 días posteriores al preaviso, la empresa accede a liquidarle de forma inmediata, sin escatimarle el pago hasta el último día de salario, liberándole de acudir el tiempo que legalmente está establecido.

Acordamos que el joven comience de nuevo en el Centro con la búsqueda de empleo.

Equipo Educativo del Programa
Alcor, 2006

¹ Esto es, la mayor parte de las veces, el resultado de un trabajo realizado, y no de unas afortunadas condiciones de partida... El ahorro de tiempo que se consigue procediendo a toda prisa en la definición de las soluciones se paga, en realidad, posteriormente, cuando se trata de encontrar un difícil acuerdo sobre los modos de realizar esas soluciones...» (Donega, 1998).

espacio que reúna unas características adecuadas a la consecución de un primer objetivo: un espacio que sea *acogedor*.

El Centro se caracteriza por su capacidad de adaptación a las diferentes situaciones y momentos de los jóvenes participantes; la metodología de trabajo es flexible, si bien se apoya en un cuidado programa de actividades y tareas comunes englobadas dentro de un menú general apto para todos los participantes. Según el itinerario individual de cada participante, se contempla la realización de actividades específicas y la utilización de recursos y espacios de manera más definida, teniendo todas las acciones un carácter personalizado.

Así pues el Centro pretende ser un *lugar para los jóvenes*, donde estos acuden y participan voluntariamente. Este carácter voluntario es el que garantiza la optimización de los resultados, pues si el destinatario no es consciente de sus necesidades y responsable de la búsqueda de respuestas, nuestro trabajo no obtendrá los resultados deseados en los plazos esperados.

El Centro aspira a ser por tanto un «lugar» para los jóvenes, lo contrario a esos cada vez más frecuentes «no lugares» de nuestra sociedad globalizada: espacios en los que quienes transitan por ellos «no puede leer nada», ni acerca de su identidad –de su relación consigo mismo– ni de sus relaciones con los demás. Los «no lugares» –los centros comerciales, los centros vacacionales, los parques de atracciones...– son todos aquellos lugares en los que se encuentra lo que se espera encontrar, independientemente de los contextos en los que se ubiquen. En ellos se experimentan los placeres de la verificación y del reconocimiento, y no los del descubrimiento, el encuentro inesperado, la relación creativa. «No lugares» avanzadilla del consumo, de las «no culturas», aquellas construcciones humanas que no profundizan en la diferencia sino en la homogeneización, y que se encuentran representadas por la publicidad, los best-seller, la música enlatada y de consumo masivo... que son lo contrario a ese pequeño y rico espacio, a ese «lugar» para los jóvenes que se construye y reconstruye día a día. Un lugar desde el que hacer frente también a la cultura del consumo, de la reproducción del modelo mediático, de la marca, tan instalada entre los jóvenes y los menos jóvenes de nuestra insostenible sociedad. Desde ese espacio que se pretende único, el Centro y las actividades que en el se desarrollan persiguen alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- *Paliar el aislamiento al que se ven sometidos los adolescentes y jóvenes en dificultad social mediante la creación de un centro abierto a ellos y que, partiendo*

de un nivel de exigencia mínimo —«es un centro en el que se puede estar, sin más»—, permita:

- Que los jóvenes acudan con regularidad, ya que un alto nivel de asistencia favorece la interacción con los educadores y con los otros jóvenes y evita prolongadas estancias en la calle.
- Que encuentren un espacio en el que se sientan aceptados, se les escuche y se respeten *sus tiempos*.
- Ofrecer orientación y asesoramiento encaminado al conocimiento del medio y su desenvolvimiento en él.

- *Incrementar los procesos de socialización*

- Haciendo sentir a los jóvenes que son *bien tratados*
- Ofreciendo y realizando dinámicas para abordar temas de salud, culturales, laborales, ambientales, de actualidad... y otros temas relevantes o de interés para los jóvenes.
- Favoreciendo su autoconocimiento y ayudándoles a contrastarlo con los demás.

- *Favorecer la inclusión institucional de los jóvenes.*

- Relación permanente de los profesionales del Centro con los de otros espacios de tránsito de los jóvenes, como Centros de Servicios Sociales, de Protección, y otros recursos juveniles, de manera que los jóvenes puedan sentir el Centro como una referencia, un soporte y una ayuda en conexión con otros espacios que inciden en su trayectoria personal.
- Un modelo de atención que ofrece una respuesta global a las necesidades de los jóvenes.

- *Potenciar su integración escolar o laboral.*

- Mediante la coordinación permanente con otros agentes como son los recursos de formación y empleo, lo que unido al conocimiento profundo del joven permitirá a éste ensayar y conseguir éxitos en la incorporación a dichos recursos.
- Trabajando sobre el sector empresarial para establecer acuerdos de incorporación de aprendices y convenios de formación.

- Capacitando a los jóvenes en el manejo de competencia básicas que mejoren su nivel de empleabilidad y faciliten su inserción laboral.
- Desarrollando talleres de empleo.



En los locales, los espacios son abiertos, de modo que todos los profesionales están próximos y accesibles a los jóvenes, y contribuyen directamente, interactivamente, en la dinámica del trabajo. Aún así los equipos se han planteado como conseguir que estos jóvenes permanezcan y continúen asistiendo a ese espacio de encuentro.

«ENGANCHAR» A LOS CHAVALES

Con el término «enganche» nos referimos aquí a la adecuación de la oferta de servicios e intervenciones socioeducativas respecto a la demanda realizada por los jóvenes, y a la permanencia de éstos durante el tiempo necesario para que el proceso de intervención surta algún efecto sobre la problemática detectada.

El problema del «enganche» es uno de los principales que surgen cuando se trabaja con adolescentes y jóvenes, ya que se produce una elevada tasa de abandono

durante el proceso de intervención e incluso antes, durante el proceso de evaluación inicial. Es importante, en principio, realizar un buen análisis de la pertinencia del servicio que se oferta para atender al joven, así como de la percepción de utilidad que éste pueda tener acerca de nuestra actividad. En efecto, se ha comprobado que cuanto más «generalista» es el dispositivo, y cuanto mayor es su tendencia a cubrir determinadas necesidades institucionales o administrativas, mayor es la tasa de abandono del recurso por parte de los adolescentes y jóvenes en dificultad social.

En los *dispositivos que ofertan unos servicios más cercanos a los jóvenes*, que funcionan con mayor flexibilidad —adaptando los programas a los sujetos, y no a la inversa—, que son permeables a sus demandas directas, en los que se respeta la confidencialidad y cuyos profesionales están más formados en infancia y adolescencia, se ha comprobado que los abandonos son menores, y que los seguimientos educativos son más continuados y persistentes en el tiempo. Lo que implica la provisión de equipamientos bien dotados y adecuados, la presencia de profesionales que intervengan desde una actitud respetuosa, que aseguren la confidencialidad y que sepan establecer vínculos —desde «lo emocional»— con los adolescentes y jóvenes con los que trabajan. Y una oferta de posibilidades educativas, rehabilitadoras y/o terapéuticas adaptadas a la etapa evolutiva y al contexto de la situación abordada, y una actuación integral y flexible sobre ella.

Tabla 1. ¿Como enganchamos a los/as chavales/as?

Nuestro papel es el de ayudarles a cubrir una parte de sus necesidades, por eso y para eso necesitamos que asistan.

Ellos, por su parte, buscan —y por lo común encuentran— un lugar acogedor. Hemos reflexionado acerca de qué elementos hacen esto posible, y hemos encontrado los siguientes:

- ¿Cómo recibimos a quien traspasa la puerta? Con saludos, sonrisas, una mirada atenta, besos, gestos acogedores... desde las muy diversas formas personales que hay de mostrar a alguien que es bien recibido.*
- Individualizamos, de forma que el/la joven siente que le escuchas, que preparas y programas con él sus tareas, que le prestas atención, y en definitiva siente que te preocupa por el/ella.*
- En un espacio en apariencia «informal», en el que las normas no están expuestas, aunque se van descubriendo cuando se participa de la dinámica del lugar. Un espacio en el que se van marcando los límites en el momento, cuando es necesario, y de forma personalizada, individualmente.*

- *En un espacio solo en apariencia «informal» porque lo esencial ya ha sido antes trabajado por el equipo, y la estructura subsiste como trasfondo sobre el que se desarrolla y que a la vez facilita la flexibilidad y la rica diversidad de las relaciones, las situaciones, los momentos.*
- *Música. Sí, la música es un elemento importante en el local. Ambienta. Y además ayuda a regular el «ruido» del local. Y en esto hay dos modelos que pueden alternarse, o simplemente subsistir en espacios diferenciados:*
 - *si los jóvenes ponen su música, la que ellos quieren, esto ayuda a trabajar el diálogo entre ellos, y que lleguen a acuerdos en el grupo;*
 - *si la música la ponen los profesionales, esto ayuda a que los jóvenes entiendan que han de respetar el lugar de trabajo de los demás, un lugar en el que no necesariamente «se les está esperando para trabajar», y en el que ellos, aún siendo importantes, no son lo único por lo que los educadores se movilizan.*
- *Un espacio accesible, en el que los profesionales «siempre estamos ahí», interesados por ellos/as.*
- *Con buen humor. Los jóvenes se encuentran a unos profesionales que tienen una actitud positiva, que suelen estar de buen humor, que mantienen un ambiente distendido donde se puede hablar de cualquier cosa.*
- *En el humor. Bromas, ironías, dobles sentidos, «vaciles», guiños que sin resultar chabacanos hacen que los/las jóvenes muestren su inteligencia, se relacionen sin riesgo al enfrentamiento, jueguen a iguales con sus iguales y con los adultos junto a los que ironizan.*
- *Un lugar de palabra y escucha. Una mesa en torno a la que se habla mucho acerca de muchas cosas, donde se encuentra a personas «auténticas» que se prestan a ayudar, y lo hacen. Entre quienes ellos eligen «con quien» por afinidad, por impulso,... Una mesa que estrecha lazos con unos adultos que no se escabullen, sino que mantienen el pulso, comparten su visión de la realidad, afianzan vínculos,... Unos adultos que se convierten indirectamente en modelos para los/las jóvenes desde la expresión transparente de sus emociones, desde una «relación de autenticidad» que evidentemente no implica darles cobertura y apoyo en todo.*
- *Desde la utilidad. Los jóvenes obtienen sus respuestas, y consideran a los educadores y al centro elementos verdaderamente útiles para alcanzar sus metas, o para afrontar sus problemas.*
- *Y también la curiosidad... en el local pasan cosas, hacen cosas, no encuentran rutinas machaconas, y esto en muchas ocasiones provoca que acudan simplemente «a ver que pasa». Para los educadores está claro el enfoque: contribuir a ello, multiplicar su curiosidad.*

Equipo Educativo del Programa JUNCO, 2006

Como proponía ya hace tiempo la *Pedagogía de la Vida Cotidiana*, la solución a muchas de las dificultades que algunos sectores de la población padecen no hay que buscarlas lejos. Al contrario, debemos contar con la colaboración y el com-

promiso de los agentes sociales y económicos mas cercanos que, con su quehacer cotidiano, aportan la riqueza y los recursos necesarios para la consolidación de un entramado social solidario y acogedor para todos.

En esta línea de trabajo, el enfoque pedagógico aquí defendido toma como punto de referencia al joven y su realidad cotidiana, para establecer desde esas coordenadas las estrategias de actuación que permitan al educador aproximarse a su realidad, a su entorno, y «engancharlo» –en el mejor de los sentidos– en las redes de su intervención.

Es frecuente que olvidemos, en relación a los objetivos que pretendemos alcanzar, que en el camino está también la meta; la cotidianeidad facilita innumerables oportunidades de trabajar diferentes aspectos, y debemos aprovecharlo. Es en el día a día donde debemos localizar las situaciones propicias para favorecer cambios en la realidad del joven, e impulsarlos en el momento preciso; a través de las experiencias y los problemas que les plantea su realidad cotidiana podemos encontrar el camino más indicado para modular sus comportamientos y facilitar los cambios pretendidos. Favorecer un entorno cotidiano en el que se sientan seguros para conversar con normalidad sobre sus experiencias, los acontecimientos cotidianos, sus relaciones personales, sus descubrimientos, sus problemas, en torno a la mesa en que todos –jóvenes y educadores– comparten sus opiniones, permitirá trabajar educativamente, desde un ambiente distendido y con el calor y el valor del grupo, espacio clave en el entorno adolescente.

Cuadro 7.2. Construir con sentido

Las actividades de cuidado y atención se caracterizan por un continuo trabajo de reflexión, por tener en cuenta, además del contexto de los sujetos, el modo en que interactúan entre sí los sujetos y el contexto; por una disponibilidad a escuchar y a aprender nuevos modos de hacer, para construir un sentido que dé significado incluso a los objetos cotidianos más insignificantes

Michela Mayer, 2002

UN LUGAR DE ENCUENTRO Y DE TRABAJO

El Centro es también un lugar de encuentro para los profesionales que, desde diferentes dispositivos y programas de atención, trabajan con los jóvenes. Será un espacio de coordinación y discusión, tanto para intercambiar sobre aspectos que mejoren las intervenciones con cada joven, como acerca de aquellos aspectos metodológicos que puedan aportar mejoras a su praxis profesional.

Desde este punto de vista, y dado el contexto en que normalmente se desarrollan los programas de reinserción –donde están implicados una gran variedad de servicios y recursos– el Centro se convierte en un *dinamizador del trabajo coordinado*, tomando como base los itinerarios que se diseñan e implementan con los jóvenes.

Será necesario, a su vez, centrar el trabajo en actividades concretas, interesantes para los jóvenes y que faciliten su motivación. Estas actividades por lo general no se diseñan con un sentido finalista, es decir que no se agotan en sí mismas, sino que constituyen un medio para tratar otros puntos fundamentales de la vida del joven.

Tabla 7.2. El Centro, un recurso que puede atender permanentemente a los jóvenes en dificultad social

- *Flexible*: los jóvenes se pueden incorporar en cualquier momento a la actividad, y el programa ofrece una respuesta individualizada a sus demandas.
- *A través del tiempo*: no existe plazo de finalización; el programa está disponible para los jóvenes hasta que dejen de precisar de él.
- *Adaptado*: a las distintas motivaciones y momentos que viven los jóvenes que participan.
- *Con seguimiento continuo*: independientemente del grado de participación, del momento en que se encuentre el participante, el Programa trata de no perder el contacto con él, bien de forma directa o a través de los educadores o servicios de referencia.

En la intervención que se realiza en este tipo de centros y programas de inserción sociolaboral, la actividad fundamental gira en torno al trabajo. A través de él se interviene globalmente en la vida del joven, ya que permite incidir en muchos otros elementos de su crecimiento personal; a partir del trabajo se consigue abordar, por ejemplo, temas como la higiene personal, la puntualidad, el respeto a las normas, la tolerancia a la frustración, la responsabilidad...

En el centro surgirán también conflictos, que vendrán provocados por elementos de su vida cotidiana. Para intentar solucionarlos habrá que evaluar con el chico/a que es lo que ocurrió, y que es lo que se puede mejorar, análisis que le resultará muy útil en otras facetas de su vida.

El Centro es, por último, la sede del equipo de profesionales que trabaja directamente con los jóvenes, y en él tiene lugar actuaciones relacionadas con la coordinación y dirección de las actividades, entre las que cabe destacar:

- Reuniones de coordinación del equipo.
- Elaboración de informes y custodia de expedientes personales de los jóvenes.
- Recepción de llamadas telefónicas referentes a los diferentes programas y actividades que se desarrollan, tanto para solicitar información como para contactar con los diferentes profesionales que realizan las intervenciones con los jóvenes.
- Coordinación de las labores de carácter administrativo y de gestión de los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de las intervenciones socio-educativas.
- Gestión de la Red de Respuesta Rápida a las ofertas de empleo y de la oficina permanente de recepción de ofertas y demandas de empleo.
- Gestión y mantenimiento de las bases de datos imprescindibles para el desarrollo de las actividades, especialmente de las destinadas a la inserción laboral. Sistematización en soporte digital de la información referente a las intervenciones que se realizan.

ITINERARIOS PERSONALES DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL

A través de la elaboración de itinerarios personales, importantes como *hoja de ruta* a seguir, comenzamos definiendo la meta última a alcanzar en el tránsito que el joven realiza a la vida adulta; una meta que ha de ser tan realista como *tangibles* las posibilidades de su consecución. En este itinerario se definen los hitos por los que hay que transitar para alcanzar esa meta, los pasos concretos y secuenciados que dan forma a un proceso completo y vital que «ocupa» el tiempo y la realidad del joven durante un periodo muy importante de su vida: un periodo en el que se produce el paso progresivo del sistema educativo al laboral, de la dependencia institucional y/o familiar a la plena autonomía personal.

Cuadro 7.3. Coqueteando...

Nuestra pretensión es que comiencen a plantearse los años próximos que se les vienen encima, que empiecen a plantearse un itinerario que les conduzca a resolver los problemas materiales y vitales a los que tendrán que plantar cara ... pero ellos y ellas están en la ambigüedad, parecen coquetear con mil cosas a la vez. Haciendo un cierto esfuerzo se avienen a hablar de su futuro y discutir propuestas y opciones, pero con facilidad vuelven —condicionados por el aire negro de tormenta que el futuro suele presentar—, se abandonan al inmediateísmo más absoluto.

Funes et al., 1998

El proceso es en sí mismo el camino a recorrer, y desde el equipo educativo se hace hincapié en cada paso, se resalta cada logro parcial que el joven debe superar para acercarse al objetivo último planteado. Pero no hemos de olvidar, en ese transcurrir, que los adolescentes/jóvenes con los que trabajamos están muy lejos de compartir nuestra visión de la realidad. Para un adolescente el futuro es un tiempo que solo se conjuga en muy determinadas ocasiones, y casi siempre en voz de adulto; si el futuro viene impuesto, supone tareas poco gratas e implica cambios drásticos en su forma de vida, cuanto menos se hable de él, mejor. Por otra parte esos cambios que les proponemos lo son hacia una supuesta *normalidad* que suele coincidir poco con lo que los adolescentes y jóvenes en dificultad social entienden por tal concepto. Las situaciones de riesgo, de desamparo, la presencia de los malos tratos, la vida familiar cargada de problemas y un contexto sociocultural marginal, empobrecido, junto a la vivencia del internamiento, del acogimiento familiar, de la intervención de los servicios sociales, conforman una subcultura que impregna su vida cotidiana y sus expectativas de futuro, y hace que para ellos *nuestra propuesta de normalidad resulte precisamente poco normal*, cuando no conflictiva o cuestionable.

La que parece una labor más o menos sencilla se complica así de forma notable, y hemos de poner en funcionamiento todas nuestras habilidades para hacer que esos cambios que les proponemos tengan, como poco, un sentido para ellos. Es el momento de retomar las propuestas de Michela Mayer, y procurar una participación consciente, entre personas capaces de buscar y encontrar sus propios espacios de encuentro, que no eluda el conflicto, sino que ayude a negociarlo y gestionarlo, en la vía de construir ciudadanos responsables, portadores de esa misma idea y forma a la hora de percibir la sociedad en la que habrán de integrarse como adultos.

Este proceso se sustenta, desde nuestro punto de vista, en *cinco pautas de acción*:

a) *Proyectar*

El joven debe lanzar la vista adelante, ideando el punto próximo que desea alcanzar. Para ello se servirá de sus deseos y expectativas, de sus experiencias pasadas y precisará de referentes personales —profesionales, familia, amigos— para contrastar sus valoraciones, el análisis de sus capacidades y aptitudes, así como de los apoyos de los que dispone para afrontar la tarea.

Las estrategias educativas que utiliza el equipo en este momento son: la Entrevista de Acogida, las Tutorías y los Pactos y Acuerdos

b) *Aprender*

A partir del proyecto, surgirán necesidades de aprendizajes concretos, destrezas que hay que adquirir, hábitos a reforzar o a reducir, conocimientos sociales o profesionales que hay que incorporar. Habrá que realizar prácticas en *terrenos protegidos* y recibir orientación para perfeccionar modelos de comportamiento.

En relación a esta pauta de acción hay amplias posibilidades y recursos, estrategias de trabajo ya perfiladas: el Taller de Empleo, la formación académica, ocupacional y no formal, las prácticas laborales, formación en centros de trabajo, habilidades sociales y laborales, las técnicas de *rol playing*, entre otras.

c) *Actuar*

El paso a la acción es importante y no debe demorarse en el tiempo, pues los jóvenes necesitan la activación, el movimiento hacia el exterior, la participación en el entorno. *Arriesgar la palabra y la acción* es sinónimo de intencionalidad, de puesta a prueba de lo aprendido y de uno mismo.

En este, como en tantos momentos, resulta imprescindible el acompañamiento personal y confiado, los seguimientos cercanos de las acciones emprendidas, los acuerdos con diferentes entidades que mejoren la receptividad hacia los jóvenes, y las subvenciones y apoyos económicos que puedan ayudar a salvar algunos obstáculos —como por ejemplo la falta de dinero para desplazarse—, necesidades básicas que han de ser mínimamente cubiertas durante el proceso.

d) *Experimentar*

Si la acción se mantiene suficientemente en el tiempo, el joven podrá experimentar la realidad a la que se está incorporando, podrá vivenciarla y descubrir matices que no supuso en un principio. La acción se unirá a las emociones que le suscite y podremos comprobar como descubre nuevas formas de ubicación, de relación con el entorno. Se enriquecen los registros de relación y de comprensión de la realidad personal y social. Las técnicas para el mantenimiento del empleo, para la reducción de la ansiedad que genera la incertidumbre de moverse en ambientes novedosos, la resolución de conflictos por leves que sean, sacarán a la luz habilidades propias del sujeto, a quien le resultará gratificante descubrirse².

² Como señala C. Velaz (2004), las condiciones para una adecuada motivación intrínseca del sujeto son básicamente dos: a) que la realización de la tarea sea una ocasión para experimentar que se es competente; b) que el sujeto no se sienta obligado a hacer la tarea, sino que a ser posible exprimente que actúa con autonomía.

e) *Reflexionar*

La euforia del éxito, o la decepción por no lograrlo, precisarán de un lugar para la elaboración del proceso. Valorar los pasos dados, los obstáculos encontrados, las mejores y también las menos acertadas actuaciones, deben tener como propósito extraer conclusiones útiles, constructivas, moldeadoras de un nuevo encuentro con la ideación: el comienzo del nuevo proyecto parcial del itinerario.

Desde estas pautas de actuación el joven, en relación con el educador, puede ir dando pasos, siendo consciente de cada instante, extrayendo conocimientos y vivencias enriquecedoras y, sobre todo, evitando conceptualizaciones del tipo «todo-nada», «éxito-fracaso», «marginado-integrado».

Y es este recorrido por etapas el que permite «ser flexible» en la intervención socioeducativa, ya que en cada momento las decisiones se desarrollan para ese momento, sin restricciones artificiales debidas al modelo.

Las *Estrategias Flexibles* parten de un itinerario-marco, pero se desarrollan en un proceso instalado en el tiempo. Tienen en cuenta cada circunstancia personal, por lo que se puede alargar o acortar cada fase, dotarla de más contenido o solo del imprescindible, saltar pasos no necesarios, implementar otros no definidos, generar algunos recursos para necesidades concretas y por lo tanto, abrir espacios para la imaginación y la flexibilidad.

Veamos más detenidamente en qué consisten, desde que elementos de la intervención socioeducativa abordar, estas *pautas de acción* que perfilan la *hoja de ruta* de los jóvenes con los que trabajamos.

MAPA DE CONTENIDOS

ITINERARIOS PARA TRANSITAR A LA VIDA ADULTA

- a) **El protagonismo de los jóvenes, un valor esencial:** no es posible intervenir adecuadamente sin que los jóvenes se involucren en su propio cambio

La participación debiera construirse no tanto a partir de la solución de los problemas como de la construcción de los problemas, de forma que haya una representación compartida de ellos, es decir, una representación común de las cosas que se quieren resolver.

- b) **El Centro, espacio abierto:**

- Espacio de referencia para los jóvenes:

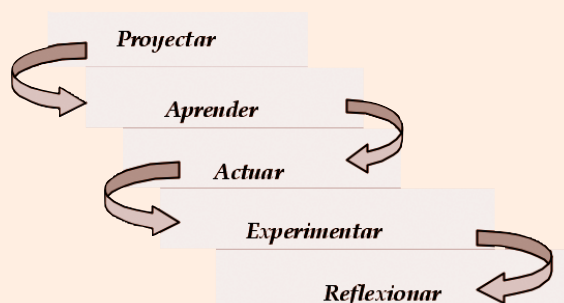
«Lugar» acogedor y cercano, frente a los «no lugares» de la nueva sociedad del consumo.

- Espacio para paliar su aislamiento y potenciar su comunicación.
- Un lugar de encuentro y de trabajo para los educadores, para los adultos que «rondan» la vida cotidiana de los jóvenes con intención de «colarse» en ella.

- c) **«Enganchar» a los chavales:**

¿Cómo hacer que vengan y que permanezcan? Sin ellos, no hay tarea posible.

Itinerarios personales de inserción sociolaboral:



CAPÍTULO 8

PROYECTAR UN FUTURO INCIERTO

Proyectar

La entrevista de acogida

Trabajo con hipótesis y mapas relacionales

Transacciones y alianzas educativas

Itinerarios de Inserción

Acuerdos para un contrato

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 8. PROYECTAR UN FUTURO INCIERTO

*Para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia.*

Octavio Paz

★ ★ ★

Elementos de niveles diferentes se entrecruzan en el interior de un circuito y forman a partir de ello una unidad. Si este entrecruzamiento y enredo de niveles se interrumpe, la unidad es destruida. La autonomía aparece, pues, en el punto de cruce de esos niveles.

Varela, 1991

PROYECTAR

Como decíamos anteriormente, desde esta posición frente a la acción que implica «proyectar», los jóvenes «lanzan la vista adelante», idean un futuro que desconocen y al que en muchas ocasiones tienen, más que respeto, miedo. O en cualquier caso al que escasamente han aprendido a enfrentarse. Un futuro que en esta etapa de la vida suele resultar de poco interés para ellos, pero que su situación social les obliga a retomar, a pensar, a planificar.

Cuadro 8.1. La niña de la calle

«Gracias a la buena administración que desde el centro hicieron del dinero que ganaba en la peluquería, había conseguido ahorrar una buena cantidad. El sesenta por ciento de mi nómina la ingresaba en una cuenta para que cuando cumpliera los dieciocho años tuviera dinero para empezar a hacer mi vida, una vez dejara el centro. El cuarenta restante me lo quedaba yo para comprarme mi ropa, mi tabaco o para ayudar a mis amigos de la cárcel. Cuando dejé el centro tenía cinco mil euros en la cuenta. Si no hubiera sido por ellos nunca habría conseguido tener todo ese dinero de golpe porque yo soy de aquellas personas que en cuanto tienen algo me lo gasto y no pienso si en un futuro lo necesitaré. Vivo al día porque me había acostumbrado a no pensar en el futuro.»

Kaoutar Haik, «La niña de la calle» (2006)

Ese ejercicio de proyección tendrá, además otra importante función, una *función preventiva* ya que reduce en gran medida la conflictividad latente en este grupo de población. La perspectiva de un futuro viable, posible y autónomo anima a estos jóvenes a dialogar con sus incertidumbres, a contener sus impulsos de «paso al acto» y a mantener actitudes positivas hacia si mismos y hacia los recursos sociales en los que se apoyan. El empleo siempre es una vía socializadora para ellos, una ruta que les aleja de los conflictos de la marginalidad, ya que por una parte minimiza los riesgos que conllevan las prolongadas estancias en la calle, y por otra minimiza los riesgos que conlleva el alejamiento de los sistemas de atención y protección.

Revisar sus deseos y expectativas, sus experiencias pasadas, sus nexos con el entorno más próximo –la familia, los amigos– y con el entorno institucional –internado, profesionales de lo social, historia institucional– puede ofrecer una perspectiva valiosa para afrontar sus dificultades y los retos del cambio hacia una posición adulta. Conviene no olvidar, sin embargo, que *hacer el historial a jóvenes normalmente ya explorados en otros espacios institucionales*, no es fácil y en ocasiones no es ni urgente ni prioritario, especialmente si con ello conseguimos despertar sus mecanismos de defensa y bloquear su confianza en nosotros y en el espacio de trabajo que representamos.

La información fluirá, antes o después, y el mismo orden de aparición de los personajes, los escenarios y las situaciones por las que han transitado los jóvenes adquiere un significado para nosotros, y para la historia que estamos comenzando a vivir, a construir juntos.

LA ENTREVISTA DE ACOGIDA

La *Entrevista de Acogida* será, en este sentido, una primera referencia clave en el proceso. A través de ella el joven entra en contacto, de forma personal e individualizada, con un nuevo espacio, con un nuevo *ecosistema* al que habrá de adaptarse, del que deberá aprender, que le posibilitará un nuevo marco de relaciones y de opciones vitales.

La trayectoria que un joven seguirá en su vida es asunto complicado de predecir. Aún así no dejamos de ilusionarnos creyendo que con el impulso de otro «móvil», quizás menos descontrolado pero también de errático itinerario, como es la intervención de un profesional de lo social, el recorrido del joven seguirá el camino trazado. Sobre todo si para ello se han puesto ambos de acuerdo.

Pero puede que sea más prudente *interpretar la realidad de nuestra intervención al revés*: pongámonos de acuerdo en el destino final y, *pensando juntos, eliminemos el máximo de incertidumbre*, controlemos las bifurcaciones más conflictivas, los obstáculos más limitantes en la trayectoria prevista. *Comencemos a trabajar a partir del compromiso conjunto*, del objetivo pactado de acuerdo con unas reglas básicas que se han establecido de forma previa y participada. Puede que así, y siempre que el azar esté de nuestra parte, lleguemos a un lugar cercano al que preveíamos.

Desde estas premisas iniciales, hemos de subrayar *la importancia del primer contacto*, en el que el joven va a hacerse una idea concreta de la nueva realidad en la que se está adentrando¹. En nuestro caso, del Programa al que accede inicialmente, a la vez antesala y punto de partida del proceso que se seguirá con él. Esta primera impresión del joven le permitirá posicionarse ante el ofrecimiento que se le brinda de retomar su propio proceso vital, de reconducir el recorrido en su tránsito a una vida adulta. Es una invitación tanto al conocimiento de una nueva realidad –los recursos que se le facilitan– como al autoconocimiento personal.

En esta acogida inicial juega un papel relevante el modelo de *entrevista motivacional*, instrumento metodológico que encuadra la relación inicial que se pretende establecer con el joven. Este tipo de entrevista ha de realizarse en un lugar tranquilo y acogedor del centro, en un espacio que favorezca un ambiente relajado y agradable. A lo largo de este primer encuentro, se deja claro al joven, desde el inicio, que él/ella *será el/la protagonista* de todo el proceso, a la vez que se determina la situación en que se encuentra actualmente. Se intentan conocer sus expectativas y su disposición al cambio en relación al nuevo escenario que se le muestra, y se le informa detalladamente sobre él a lo largo de la entrevista.

Cuadro 8.2. El principio de incertidumbre

A W. Heisenberg, físico alemán de la primera mitad del siglo xx, le fue concedido el premio Nóbel de Física por su formulación del principio de incertidumbre, al afirmar que «resulta imposible la predicción unívoca de la dirección y trayectoria de un móvil».

Si esto ocurre con los objetos en movimiento, ¿qué podemos pensar de las trayectorias de nuestros móviles «sujetos», los jóvenes en dificultad social?

Siendo cierto para los fenómenos físicos, este principio lo es aún más para los fenómenos sociales, para sistemas abiertos como nuestras relaciones personales o nuestros personales y peculiares proyectos de vida.

¹ Edgar Morin (1980), citando a Lise Laférière, plantea como primer principio de la ecología de la acción el siguiente: «El nivel óptimo de eficacia de una acción se sitúa al inicio de su desarrollo».

Se persigue también, en la entrevista de acogida, una *motivación extra* del joven, ya que se le plantea este momento como un momento importante de la intervención que va a iniciarse con él, y de su propia trayectoria personal. Mientras tanto se obtiene *información relevante sobre el nivel competencial del joven*, sus conocimientos, capacidades e intereses. Toda esta información nos permitirá disponer de un conocimiento inicial sobre las necesidades, inquietudes, problemas con que se encuentra en este momento su vida. Para ello debemos hacer un rápido recorrido tanto por el presente como por el pasado, sin olvidar las perspectivas de futuro que se plantea el joven, a fin de poder elegir las estrategias más adecuadas para la intervención.

Este será el punto de partida: lo que el joven ya conoce, sus capacidades, sus potencialidades y expectativas. Desde una intervención «medida» que trata no tanto de buscar y señalar las dificultades, como de resaltar y centrar el trabajo en las posibilidades. Así por ejemplo, *se comienza informando al joven sobre sus posibilidades iniciales en relación con las ofertas existentes en el mercado de trabajo, y se establecen con él también, de forma aproximada, las necesidades formativas para la elaboración de la hoja de ruta a seguir.*

En función de todo lo comentado, podemos establecer una serie de objetivos generales en este primer contacto, como son:

- Escuchar activamente la descripción de joven acerca de su situación actual, de su historia personal y de sus expectativas de futuro.
- Informar al joven a nivel general sobre los recursos del Programa en el que se encuentra, y acerca de su funcionamiento.
- Indagar acerca de las capacidades, habilidades, conocimientos previos, potencialidades del joven.

Cuadro 8.3. Indefensión aprendida

Encontramos en estos jóvenes adultos una significativa indefensión aprendida y despersonalización.

Como dato simbólico, podemos destacar que cuando un joven acude con un educador de su inter-nado al Programa, en la entrevista inicial se le pide la documentación; y en algunos casos, sorprendentemente, es el educador quien entrega el DNI del joven. Se está enviando así al joven un mensaje contradictorio: en apenas unos meses será mayor de edad y tendrá que valerse por sí mismo al cien por cien, sin embargo el educador cuida de su documento de identidad para que no se le pierda.

Equipo Educativo del Programa Junco,
2007

- Centrar las expectativas del joven de cara al nuevo proceso a seguir; informarle acerca de sus posibilidades reales en el mercado de trabajo.
- Solucionar cuantas dudas le van surgiendo, y establecer unos primeros acuerdos en torno al recorrido a seguir conjuntamente.
- Plantear hipótesis de trabajo desde un abordaje global del caso.

Tabla 8.1. Aspectos a contemplar en la recogida inicial de información sobre el joven

Se trata de lograr el suficiente conocimiento acerca del joven y de todos aquellos contextos en los que basa su sistema de relaciones.

- Aspectos físicos: desarrollo físico, desarrollo psicomotriz y estado de salud, contemplando las posibles carencias y riesgos que puedan afectar a un desarrollo saludable, así como los cuidados o apoyos que precise en la actualidad.
- Aspectos cognitivos y del lenguaje: desarrollo cognitivo y del lenguaje, recursos y posibles déficits.
- Aspectos emocionales: conocer la forma en que el joven se relaciona consigo mismo (autoimagen, autoestima) y las vivencias que tiene acerca de su historia y de su situación actual, así como valorar la existencia de potenciales dificultades emocionales.
- Aspectos sociales: conocer la relación que mantiene con el medio social y los recursos con los que cuenta para establecer esa relación (capacidad de ponerse en el lugar de los demás, empatía, habilidades sociales...).
- Aspectos del comportamiento: valorar los hábitos comportamentales adquiridos, el nivel de autonomía, la capacidad de autocontrol, así como la existencia de posibles problemas al respecto.
- Aspectos familiares; relaciones entre los padres y el joven; relaciones con otras figuras significativas; aspectos a trabajar en la dinámica familiar; alternativas de integración consideradas; aspectos en los que se puede apoyar la intervención (fuentes de apoyo, participación de la familia, relación de la familia con los servicios sociales y de atención...).
- Aspectos formativos: historia y rendimiento escolares, habilidades y dificultades para la actividad formativa, habilidades y dificultades para la integración en el mundo laboral.
- Respuesta a la atención prestada desde recursos socioeducativos (centros de protección y/o reforma, servicios sociales, ...): percepción de la atención recibida y las situaciones por las que transitó (internamientos, seguimientos socioeducativos,...); interacción con los educadores, con los otros adolescentes y jóvenes en dificultad social, capacidad y disposición para la participación.

Una vez realizada la evaluación de los diferentes aspectos, se elabora una síntesis de las necesidades que tiene el joven en el momento actual. Especialmente relevante será el señalamiento de los puntos fuertes, de las competencias y actitudes favorecedoras de la intervención socioeducativa que muestra el joven, ya que es en ellos donde se debe de apoyar el diseño de la intervención. Entre estos puntos fuertes se han de contemplar las fuentes de apoyo con las que cuenta y los intereses y expectativas que muestra.

Equipos Educativos de Opción 3. 2005

Respecto al último de los objetivos formulados en la entrevista de acogida, el de *plantear hipótesis de trabajo desde un abordaje global del caso*, hay que señalar que con el término *abordaje global* se hace referencia a la necesidad, a través de la actividad educativa que se ha decidido llevar a cabo, de influir simultáneamente en diferentes facetas clave de la vida del joven. Para ello será necesario haber elaborado una hipótesis inicial de trabajo –con él, siempre que sea posible– estructurando la intervención en torno a los puntos nodales o elementos clave de su situación actual².

Hasta aquí, el currículo explícito de la entrevista de acogida. Pero mucho más importante, o al menos tanto como esas pretensiones explícitas, son los criterios y las formulaciones implícitas, el currículo oculto, o al menos no explicitado, presente en toda entrevista de este tipo. A continuación veremos algunas de sus características y efectos.

Cuadro 8.4. Hipótesis

Las hipótesis son redes: lanzas la red y, tarde o temprano, algo encuentras

(Stefano Cirillo)

Las hipótesis siempre «están ahí»; queda la labor de hacerlas explícitas y trabajar con ellas.

(Cirillo y Di Blasio)

Las hipótesis son «suposiciones educadas», conjeturas declaradas de las relaciones entre diversas variables.

(Kerlinger)

Las hipótesis son «preconcepciones imaginativas de lo que pudiera ser cierto»

(Medawar)

Las hipótesis no son: catálogos y recopilaciones de datos y detalles informativos superfluos para «querer saberlo todo rápidamente»

(Cirillo)

TRABAJO CON HIPÓTESIS Y MAPAS RELACIONALES

Partimos del principio de que toda persona maneja expectativas, conocimientos, valores, teorías e ideas previas acerca de los acontecimientos; que toda persona tiene elaborados, con mayor o menor acierto y detalle, marcos de referencia personales que le ayudan a manejarse en su vida cotidiana. La interpretación de la realidad por parte del sujeto y su intención de transformarla se basa en estos a

² Será importante, por ejemplo, introducir entre sus actividades laborales no solamente la búsqueda de empleo, sino el desarrollo de las habilidades necesarias para que elabore un itinerario en el que el empleo, y sobre todo su mantenimiento, puedan desarrollarse con el mayor éxito posible. En el capítulo 11, en el apartado denominado «Trabajar en red: en busca de los puntos nodales en sistemas complejos», se ofrece información más amplia sobre este aspecto.

priori, en estos marcos de referencia personales, sean adecuados o sean erróneos. Y sobre todo, sean implícitos o hayan sido explicitados.

La intervención en contextos sociales y educativos tiene por tanto una primera tarea que realizar: la de convertirse en una operación que haga explícito lo implícito, que ayude al sujeto a reconocer ese marco de referencia personal y a hablar acerca de él, a la vez que aprende a dialogar «con él».

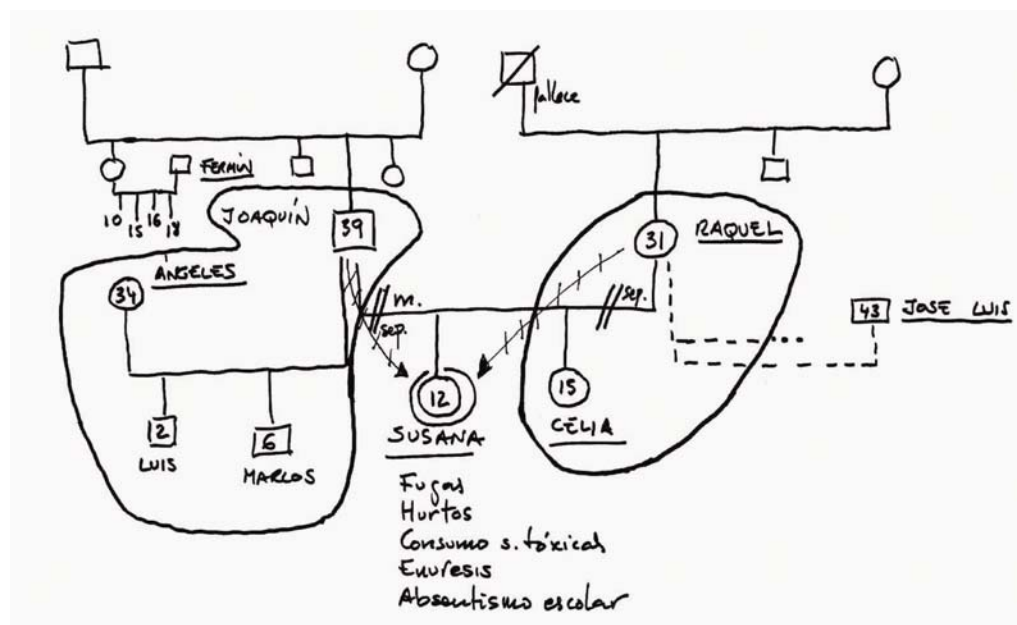


Figura 8.1. Genograma.

A partir del momento en que el educador o el profesional de lo social toman contacto con el joven por primera vez, comenzarán a elaborar también de forma automática sus propias hipótesis acerca del funcionamiento y de la situación del joven entrevistado. Una segunda tarea consistirá en reelaborar esas hipótesis latentes —construidas *ad hoc* a lo largo de la entrevista o en el periodo posterior al encuentro— con el equipo de trabajo y, siempre que sea posible, con el propio joven. Porque promover cambios en su vida y pretender la transformación de las dinámicas en que se halla inmerso —familiares, con el grupo de iguales, institucionales, formativas, laborales, de ocupación del ocio y el tiempo libre...— solo será viable desde la coherencia en la interpretación que se haga de la realidad por parte del educador y el propio joven. Este será el punto inicial para poder abordar la

planificación de itinerarios de inserción coherentes con unas hipótesis sólidas de trabajo, y la creación de las condiciones necesarias para que el proyecto se lleve adelante desde la responsabilidad compartida.

Unas herramientas de gran valor, tanto para la formulación como para la reformulación de hipótesis de trabajo, son los *mapas relacionales*. Un mapa relacional es una representación gráfica en las que se vierte de forma sintética la información disponible acerca de la situación del joven a nivel personal, familiar y social, y en la que se estructura visualmente la dirección e intensidad de las relaciones que este establece con los elementos que componen su entorno cotidiano.

Comenzamos así *construyendo el mapa de la situación-problema que abordamos*, ubicando en él las interacciones del joven con su grupo familiar y con otros elementos esenciales de socialización como el grupo de iguales, los adultos y allegados familiares, los servicios sociales, educativos, sanitarios, culturales, de ocio y tiempo libre... Este mapa o mapas relacionales –denominados por diversos autores *ecomapas o genogramas* en función de su contenido³– nos serán útiles para elaborar hipótesis de trabajo, para revisarlas en equipo y ver como evoluciona la situación inicial, y además para construir nuestro propio escenario de intervención. En este sentido, es importante aquí ubicar con claridad nuestro rol, nuestra posición institucional y personal: qué papel nos asigna el joven en su contexto relacional, de acuerdo con el rol que desempeñamos en la entidad y el encargo educativo que se nos ha asignado socialmente; qué elementos de actuación podemos utilizar, qué recursos personales, profesionales y de equipo aportamos o podemos aportar a la resolución de esta situación concreta...

Estamos convencidos de que la realidad de los jóvenes en dificultad social solo puede transformarse entendiendo la intervención en contextos sociales y educativos no como algo que se instruye, que se «da» al joven inexperto y excluido por parte del adulto experto que sabe lo que hay que hacer –también de la toma

³ El Genograma, tal y como lo definen Mónica McGoldrick y Randy Gerson (1987), «es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones». El Ecomapa, de acuerdo con la definición de Anne Hartman (1979), «es un diagrama para la representación gráfica de las relaciones entre un grupo y su medio, indicando el grado de integración social tanto del grupo como de cada uno de sus miembros». Los mapas relacionales –genogramas y ecomapas– presentan la información en forma gráfica, de manera que proporcionan una rápida composición de las complejas normas e interacciones sociofamiliares; se trata de representaciones gráficas «tangibles», de trazos y dibujos asequibles a la realización y comprensión de cualquier persona, y a una interpretación sencilla a partir de las normas que muestran la interacción entre el sujeto y los distintos grupos con que se relaciona habitualmente.

de decisiones—, sino que ha de construirse desde la intencionalidad educativa entendida como operación de transacción entre la persona y su entorno.

TRANSACCIONES Y ALIANZAS EDUCATIVAS

En ese proceso de transacción entre la persona y su entorno cobran especial relevancia las alianzas educativas. Éstas pueden suponer en unas ocasiones importantes elementos desestabilizadores de la intervención socioeducativa que conviene neutralizar, y en otras *aportar elementos de apoyo y refuerzo sinérgicos*⁴ con la actuación educativa que, además de tener una incidencia importante sobre el joven, la tienen también sobre *su familia y su entorno de relaciones más próximo*.

La transparencia se convierte en esas transacciones educativas, en una herramienta de enorme valor. Actuar con «transparencia» implica mantener una comunicación fluida con el joven y las personas relevantes de su entorno, e intercambiar información fidedigna y relevante en el momento en que se produce, sin «juegos» relacionales, triangulaciones ni «despistajes». Aportar datos concretos sobre la intervención, los objetivos que se persiguen con ella, los obstáculos a afrontar o las limitaciones institucionales y sociales subyacentes, forman parte de esa estrategia de transparencia. A su vez cabe esperar la sinceridad en el establecimiento de las relaciones con el educador por parte del joven y de los familiares y otras personas relevantes de su entorno.

Cuadro 8.5. Intencionalidad educativa

- *Toda persona maneja expectativas, conocimientos, valores, teorías e ideas previas acerca de los acontecimientos. Maneja marcos de referencia personales.*
- *La interpretación de la realidad y la intención de transformarla se basa en estos «a priori», sean adecuados o erróneos. Y, sobre todo, sean implícitos o hayan sido explicitados.*
- *La intrevención en contextos sociales y/o educativos debe convertirse en una operación que haga explícito lo implícito, que reelabore las hipótesis latentes con el equipo de trabajo, y que promueva el cambio y la transformación de las dinámicas sociofamiliares desde la coherencia en la interpretación de la realidad, la planificación en torno a hipótesis sólidas y la responsabilidad compartida.*
- *La intervención en contextos sociales y/o educativos se construye —no se instuye— desde la intencionalidad, como operación de transacción entre la persona y su entorno.*

⁴ La sinergia implica la interacción entre los elementos de un sistema, de forma que su efecto es superior a la suma de los efectos de cada elemento por separado.

En ese juego de «fidelidades» –o de «infidelidades»– se establecen las transacciones educativas que harán posible una transformación en la cerrada realidad de los jóvenes en dificultad social. Así, los educadores y profesionales de lo social deben saber manejar adecuadamente toda una gama de *juegos familiares y relacionales* –muy bien descritos desde la terapia sistémica– que fácilmente pueden desorientarles y modificar los planteamientos iniciales de la intervención y desviar su intervención hacia objetivos no deseados, o hacer cambiar la trayectoria vital del joven de forma brusca e imprevista.

La «irreversibilidad» *de los procesos* es otro elemento estratégico a considerar y elaborar en las transacciones educativas con los jóvenes. Aún cuando se maneja inicialmente con ellos la posibilidad de «dar la vuelta» a situaciones muy complejas, de revertir historias personales cargadas de conflicto y de riesgo, hay que entender y hacerles entender que no todos los procesos son reversibles, y que precisamente ese *carácter «irreversible» de muchos de ellos* nos tiene que hacer sumamente cuidadosos en las opciones que manejamos, y en las decisiones que tomamos. Las oportunidades están ahí, surgen, pero no son fenómenos habituales y repetidos, y hay que saber percibirlos, crearlos –cuando esto es posible– y utilizarlos.

Una tercera estrategia básica para «producir» transacciones educativas fiables, estables, persistentes, se refiere al *respeto hacia el otro*, sea éste quien sea. Esa actitud de respeto supondrá desde el principio el compromiso de no juzgar, de no etiquetar, de no hacer comparaciones. El educador debe partir del sencillo supuesto de que normalmente las personas buscan lo mejor para sí mismas, y si en algún momento no han satisfecho adecuadamente sus necesidades ha sido bien porque no han sabido o bien porque no han podido hacerlo. El respeto conducirá, también por lo común, a la aceptación y a la confianza, factores fundamentales para poder producir cambios en los demás a partir de la intervención socioeducativa. Factores básicos también para establecer procesos participativos y transformadores que nos pueden acercar a realidades individuales y sociales más enriquecedoras, diversas y «sostenibles».

ITINERARIOS DE INSERCIÓN

El proceso de acogida del joven, las primeras evaluaciones realizadas y los acuerdos inicialmente establecidos, componen los elementos básicos para perfilar las *reglas del juego* y, como decíamos anteriormente, serán útiles para establecer hipó-

tesis de trabajo que señalen las prioridades y constituyan la base para la intervención. Estos elementos se organizarán en nuestro caso en forma de *Itinerarios de Inserción Sociolaboral*, entendidos éstos como instrumentos de intervención socioeducativa que apoyan el proceso de incorporación del joven a la sociedad de forma activa y gratificante. Los Itinerarios de Inserción se establecen fundamentalmente a través de la actividad laboral, del trabajo, y basándose en la preparación para éste, en el desarrollo personal, en la adquisición de conocimientos generales y técnicos, y en la reflexión del joven acerca de su singular proceso vital⁵. Este instrumento servirá para asegurar la coherencia y continuidad de la atención que se presta al joven, así como su evaluación y los consiguientes ajustes posteriores. El joven además estará directa y necesariamente implicado en el diseño de este itinerario, que no es otra cosa que su *proyecto de futuro* plasmado en el papel.

Logicamente, para cada individuo este Itinerario será distinto, ya que el proceso vital de cada persona es único e irrepetible. Estamos refiriéndonos a procesos que, aunque únicos e irrepetibles –y en muchas ocasiones *irreversibles*, *lo que les dota de una gran trascendencia*– no son unidimensionales o unívocos, sino que, más bien al contrario, se construyen a través de una gran variedad de estrategias y eventos⁶, alcanzando unos resultados que también tienen diferentes grados de definición y diversas formas de identificación.

Cuadro 8.6. Apertura al evento

Los sistemas más desarrollados son estructuras de acogida cada vez más abiertas al evento, y estructuras cada vez más sensibles al evento.

Morin, 1984

El Itinerario de Inserción, partiendo de su necesaria flexibilidad, integrará de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con el joven, y deberá incluir al menos los siguientes elementos:

- *Objetivos*, que se formularán como logros a alcanzar por el joven.

⁵ El Itinerario de Inserción suele estar, en el caso de los menores protegidos por la Administración, directamente relacionado y coordinado con el PEI (Proyecto Educativo Individual), herramienta de trabajo educativo muy extendida con este grupo de población –utilizada por los Centros de menores y otros recursos de Servicios Sociales para la Infancia y la Adolescencia– y de características muy similares al Itinerario de Inserción.

⁶ En el sentido expresado por E. Morin (1984): la noción de evento ha sido utilizada para lo que es improbable, accidental, aleatorio, singular, concreto, histórico,... y también para todo lo que adviene en el tiempo, es decir, todo lo que tiene nacimiento y fin, todo lo que depende de una ontología temporal, situado en la irreversibilidad del tiempo. En consecuencia, señala este autor, la noción de evento solo adquiere su sentido en relación al sistema al que afecta.

Se establecerán *objetivos generales* que hagan referencia al fin último que se pretende conseguir, especialmente en cuanto a la inserción sociolaboral del joven, y *objetivos específicos* que definan las áreas que requieran ser abordadas para alcanzar los objetivos generales. Se contemplarán, asimismo, objetivos a corto plazo, alcanzables en un determinado tiempo, relacionados con los problemas y necesidades identificadas, que permitan resultados cercanos en el tiempo y que contribuyan a la confianza joven en su proceso de transición a la vida adulta.

Los objetivos deben ser el *producto del debate, el diálogo y el mutuo entendimiento*. Se deberá ayudar al joven a entender la necesidad de establecer objetivos claros y realistas que puedan ser ordenados en niveles de logro accesibles.

Deberán ser evaluables, estableciendo los indicadores de evaluación pertinentes y explicando al joven cómo van a ser evaluados y quién tendrá la responsabilidad de hacerlo. El joven tendrá constancia de las consecuencias derivadas tanto del cumplimiento como del incumplimiento de los objetivos propuestos.

– *Actividades y tareas específicas para conseguir alcanzar los objetivos.*

Se especificarán para cada objetivo las actividades o tareas que haya que realizar, quiénes han de llevarlas a cabo, el tiempo previsto para ello, las condiciones bajo las que deben realizarse y el nivel mínimo exigido. Se formularán en términos de comportamientos y/o competencias alcanzadas, especificando lo que se tiene que hacer y delimitando *las responsabilidades* del equipo del centro y del joven en las tareas asignadas. Se describirán en un lenguaje comprensible para todos los que están implicados en el proceso.

– *Recursos humanos, materiales, técnicos...* necesarios para alcanzar los objetivos, así como otros recursos que resulten precisos, además de los proporcionados directamente por el Programa.

– *Tiempos previstos para la consecución de los objetivos*, acordando aproximaciones iniciales en su consecución, así como la duración estimada de las tareas y actividades especificadas.

– *Tiempos marcados para la evaluación continua* del itinerario y de los objetivos.

El Itinerario de Inserción quedará plasmado en un *documento escrito* que resulte útil y de fácil consulta, de modo que se favorezca su comprensión por parte del

joven y de todos los profesionales implicados. Es recomendable así mismo que en este documento se integren los datos previos en los que se fundamenta el Itinerario de Inserción, como por ejemplo los resultados y conclusiones de las entrevistas, o las valoraciones y acuerdos iniciales con el joven, de forma que toda la información relevante se encuentre fácilmente disponible. También se deberá prever cómo y dónde se irá recogiendo la información que se vaya añadiendo al Itinerario, de manera que permita su revisión periódica, los ajustes pertinentes y la elaboración de los informes necesarios.

Tabla 8.2. Itinerario de inserción sociolaboral

El Itinerario de Inserción contemplará por escrito, al menos, los siguientes elementos:

– *Datos Personales del joven. Identificación del joven. Fecha de nacimiento.*

– *Datos relevantes acerca de su situación.*

- *Situación legal.*
- *Trayectoria en relación a instituciones de protección y/o servicios sociales.*
- *Fecha de realización del itinerario. Fecha de su revisión.*
- *Observaciones importantes o cautelas a tener en cuenta.*

– *Conclusiones de los primeros contactos y acuerdos.*

- *Aspectos físicos.*
- *Aspectos cognitivos.*
- *Aspectos comportamentales.*
- *Aspectos emocionales.*
- *Aspectos sociales.*
- *Aspectos formativos.*
- *Respuesta a la atención institucional/servicios sociales.*
- *Necesidades detectadas.*
- *Puntos fuertes.*

– *Conclusiones de la evaluación familiar.*

- *Interacción familia-menor.*
- *Implicación de la familia.*
- *Necesidades.*
- *Puntos fuertes.*

- *Estimación del tiempo de permanencia en el Programa.*
- *Plan de Intervención.*
 - *Objetivos acordados.*
 - *Actividades y estrategias para la consecución de los objetivos.*
 - *Recursos.*
 - *Distribución de tareas.*
 - *Temporalización.*
 - *Indicadores para la evaluación.*
- *Contrato con el joven.*
- *Plan de integración en la comunidad.*
- *Evaluación.*
 - *Aproximación a los objetivos.*
 - *Adecuación de las actividades y de los recursos.*
 - *Nuevas necesidades.*
 - *Ajustes en el itinerario.*

Un elemento muy relevante, que viene dado en el caso de los jóvenes en dificultad social, y que determina en gran medida la necesidad de trazar itinerarios precisos y pragmáticos, es el factor *tiempo*. La intervención socioeducativa se realiza con jóvenes que, en muchos casos, se encuentran protegidos por la Administración, o que atraviesan graves situaciones carenciales o de conflicto sociofamiliar, y que en la frontera de la mayoría de edad deberían haber finalizado un itinerario básico de inserción que les hubiese dotado de, al menos, dos herramientas importantes para su integración social: *formación y empleo*. De ahí la insistencia en el diseño del Itinerario de Inserción sobre los plazos y tiempos de realización de actividades, de cumplimiento de objetivos, de inicio y finalización de procesos.

ACUERDOS PARA UN CONTRATO

Los pactos y acuerdos forman parte de la consolidación del proceso descrito; reflejan y hacen explícitas todas las conversaciones, ideas, proyectos de futuro e interpretaciones del pasado y el presente que darán sentido, a partir de este momento, al empeño del joven y del educador, en colaboración estrecha y fluida,

por transformar el futuro, siempre incierto, en el camino trazado, vislumbrado, imaginado. De ahí, de esa interpretación flexible que da paso a determinadas proyecciones de futuro, surgirá lo más importante del pacto, del acuerdo: *el compromiso compartido* de abordarlo del mejor modo posible para conseguir las metas propuestas. De ahí, también, la necesidad de plantear los pactos como estrategias necesariamente flexibles, adecuadas y adaptadas al tránsito cimbreado del joven hacia una vida más autónoma, más adulta.

Tabla 8.3. El contrato

El contrato debe reunir las siguientes condiciones:

- *Ha de ser negociado y aceptado de manera voluntaria por las partes.*
- *Debe tener un valor educativo.*
- *Ha de establecer compromisos personalizados, concretos y realizables. Todas las partes implicadas deberán entender el contenido práctico de tales compromisos.*
- *Debe secuenciar los objetivos y compromisos de modo que permitan, al principio, logros o éxitos cercanos en el tiempo.*
- *Ha de hacer explícitos todos los recursos y apoyos que se ponen a disposición del joven para la consecución de los objetivos.*
- *Debe fijar los tiempos para la consecución de los objetivos, así como para la revisión del contrato.*
- *Ha de establecer las consecuencias del incumplimiento de los compromisos y hacerlo de forma que queden claras para todas las partes. Estas consecuencias siempre asumirán las necesidades y derechos del joven.*
- *Se realizará por escrito y será firmado por los participantes en el mismo. Cada uno de ellos dispondrá de un ejemplar del contrato.*

El pacto y el acuerdo serán parte del diseño de los *Itinerarios de Inserción*. A través de su elaboración se avanzará en la negociación sobre cómo llevarlos a la práctica, que estrategias utilizar inicialmente, y que acuerdos se requieren para poder comenzar a caminar en la línea trazada. Se partirá así de unos acuerdos previos, y se avanzará en la confección de un *contrato* en el que se expongan tanto las expectativas del equipo de profesionales que están interviniendo, como las del propio joven. En este contrato las partes se comprometen a desarrollar una serie de actuaciones, a realizar en definitiva un esfuerzo determinado, en un periodo de tiempo estipulado previamente, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos. Este contrato será objeto de seguimiento durante el tiempo de intervención socioeducativa con el joven, y deberá ser revisado y, en su caso, renegociado con él.

A continuación se detallan, en el cuadro adjunto, algunas de las etapas de ese Itinerario de Inserción, por las que transitan –aunque no de forma lineal– los jóvenes en dificultad social que inician procesos de emancipación.

Tabla 8.4. Espacios y momentos de la intervención socioeducativa relacionados con el seguimiento del itinerario del joven y el seguimiento de su proceso de transición a la vida adulta

Los jóvenes son situados en distintos momentos a lo largo del proceso de transición a la vida adulta que efectúan, y de acuerdo con las diferentes modalidades de intervención socioeducativa que se efectúan con ellos. Para facilitar su conocimiento se describen los diferentes momentos y/o espacios de intervención, que son transitados de forma diferente por cada joven, y que forman parte de procesos recursivos y fluctuantes, y en escasas ocasiones responden a un proceso lineal como el que pudiera deducirse de la presentación formal de esta clasificación.

- *Trabajando*: se refiere a la situación de todos aquellos jóvenes que se encuentra en este momento incorporados a un puesto de trabajo. La actividad principal que se desarrolla desde el Programa es el seguimiento del empleo y la mediación ante los posibles conflictos relacionados con la actividad laboral con el objetivo de favorecer que mantengan el empleo.
- *Búsqueda inmediata*: se refiere a la situación de todos aquellos jóvenes que, tras permanecer un tiempo en el taller de empleo por circunstancias personales o por indicación de los profesionales de su centro, han de iniciar actividades y tareas para su incorporación al mercado laboral de forma inmediata.
- *Taller de empleo y taller de empleo de media jornada*: se refiere a la situación más habitual, la de los chicos y chicas que acuden al Centro y con los que se trabajan habilidades básicas para el empleo, y se tutoriza y orienta el itinerario de inserción. Es un espacio de «escucha» y de elaboración de las relaciones personales desde la vinculación emocional. En el Taller los jóvenes aprenden a realizar su propia búsqueda de empleo a través de los soportes e instrumentos precisos para ello, preparan las citas y las entrevistas de trabajo y van descubriendo la situación real del mercado laboral.
- *Itinerario y formación*: se refiere a la situación de los jóvenes que habiendo sido inscritos en el Programa, aún no tienen definido claramente un itinerario de inserción, o bien porque están finalizando sus estudios o bien porque existen otras circunstancias que no permiten definir claramente su participación en el Programa.
- *Sin documentación o en tramitación de documentos*: se refiere a la situación de los participantes que no tiene la documentación básica para acceder a un contrato de trabajo, especialmente jóvenes inmigrantes. En estos casos se asesora y apoya en la obtención de su permiso de trabajo.

- *Búsqueda activa*: se refiere a la situación de los jóvenes que han estado trabajando y tienen un buen pronóstico de autonomía; en estos casos el Programa solo facilita los medios para una búsqueda de empleo autónoma. En esta situación estarían, por ejemplo, aquellos jóvenes mayores de dieciocho años que acaban de ser baja en el centro de protección, y con los que se sigue manteniendo una atención referencial, con apoyos puntuales.

MAPA DE CONTENIDOS

PROYECTAR UN FUTURO INCIERTO

a) La primera tarea es la de **«Proyectar»**, lanzando la vista hacia delante, conteniendo los impulsos del «paso al acto»

b) **La entrevista de acogida:**

- A menudo interpretamos la realidad de nuestra intervención, a partir del acontecer diario, del «movimiento»: enfoquémoslo al revés, pongámonos de acuerdo en el destino final y, pensando juntos, eliminemos el máximo de incertidumbre
- En ella se obtiene información relevante sobre el nivel competencial del joven, sus conocimientos, capacidades e intereses.
- Centramos las expectativas del joven de cara al nuevo proceso a seguir; le informamos acerca de los recursos del Programa en el que se encuentra, acerca de su funcionamiento y sobre sus posibilidades reales en el mercado de trabajo.
- Solucionamos cuantas dudas le van surgiendo, y establecemos unos primeros acuerdos en torno al recorrido a seguir conjuntamente
- Planteamos hipótesis de trabajo desde un abordaje global del caso

c) **El trabajo con hipótesis y mapas de relaciones** significa hacer explícito lo implícito, y reflexionar sobre ello para establecer «transacciones educativas»:

- Desde la «transparencia», que facilita el acuerdo
- Teniendo en cuenta la difícil pero posible «reversibilidad» de los procesos
- Desde el profundo respeto hacia el otro, sea éste quien sea

d) **Itinerarios de Inserción**, el lugar donde se desarrollan las hipótesis y los acuerdos formulando como objetivos los logros a alcanzar por el joven...

... las actividades y tareas específicas para conseguir alcanzarlos... los recursos humanos, materiales, técnicos necesarios... los tiempos previstos... y los momentos de evaluación.

CAPÍTULO 9

UN TIEMPO PARA APRENDER, UN TIEMPO PARA ACTUAR

Proximidad, consistencia y disponibilidad: un estilo educativo peculiar

El Taller de Empleo: la reposición de un «clásico»

Los principios y objetivos de una formación flexible

Una metodología informal y eficaz

El valor de los procesos

Actuar: Redes de Respuesta Rápida

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 9. UN TIEMPO PARA APRENDER, UN TIEMPO PARA ACTUAR

Tenemos chicos que trabajan y ganan su sueldo pero que fracasan porque están solos. A la inversa, no se trata de pasarse cada mañana mirando las páginas del Segundamano. Trabajar y tener dinero también supone cambiar de ocio. Tendrán que aprender nuevos hábitos, construir nuevas relaciones. Tengan o no trabajo, han de tener amigos, pensar en novios o novias. Es un fracaso que salgan con trabajo y ahorros pero sin capacidad de buscar empleo y ahorrar. También lo es que salgan sin habilidades de convivencia, de madurez, de relación con el mundo.

Funes et al., 1998

★ ★ ★

La finalidad general de la educación no es la construcción de un conjunto de conocimientos, sino el cambio. Una finalidad que en las fases iniciales se limita a un cambio de «comportamiento» —más respetuosos, menos destructivos... pero que rápidamente se transforma en un cambio en el modo de pensar —antes que en el modo de actuar— y de mirar el mundo.

Michela Mayer, 2002

★ ★ ★

Una perspectiva de la relación pedagógica consiste en trabajar esencialmente la paradoja relación/separación, en una dinámica sin principio ni fin, donde el principio podría ser el fin, y el fin el principio.

Lerbet-Sereni, 2004

PROXIMIDAD, CONSISTENCIA Y DISPONIBILIDAD: UN ESTILO EDUCATIVO PECULIAR

En cualquier proceso educativo existe cierta metodología, un cierto *estilo educativo* que facilita los procesos de intervención, cualesquiera que sean, tanto con jóvenes y adolescentes como con otro tipo de población. Desde nuestra opción contemplamos tres aspectos complementarios a la hora de abordar la relación educativa: la proximidad, la consistencia y la disponibilidad.

La proximidad, el afecto, el contacto físico, la cercanía, la accesibilidad mutua entre jóvenes y educadores, componen el primero de los factores que nos ayudarán a establecer una relación fluida y duradera. Mantener un clima cálido, acoge-

dor, respetuoso, favorece que los jóvenes se incorporen a ese tipo de dinámica. Aunque su comportamiento inicial pueda ser muchas veces diferente —distante, indiferente, retador—, habitualmente acabarán adoptando el modo de relación establecido en el grupo, ya que en ese proceso de adaptación se sentirán cómodos, y finalmente les apetecerá mantenerlo. Tratar a los jóvenes de manera agradable, cordial, forma parte del «saber estar» de los educadores. Pero también facilita a los jóvenes sentirse cercanos a ellos, seguros y confiados al comentarles sus problemas y sus preocupaciones, al hacerles partícipes de sus experiencias, de los acontecimientos, positivos o negativos, que forman parte de sus vidas.

Esta relación de proximidad, por otra parte, no supone que siempre haya que mantener una actitud de amable condescendencia con ellos, o expresarles continuamente la aprobación por lo que hacen y decirles «lo buenos que son». Es más complejo, pero también más «consistente» educativamente¹ lograr que el educador, dentro de un clima de confianza, consiga hablar con ellos tanto de lo bueno como de lo malo, de las cosas que funcionan y de las que hay que cambiar. Hacerles ver la situación real en la que se encuentran, los errores que cometen, las posibilidades que pierden, las oportunidades que se van encontrando por el camino y que quizás nunca vuelvan, las consecuencias que tienen sus actos.

Todo esto puede suponer la aparición de una serie de conflictos —más o menos controlados— a los que el joven se debe de enfrentar, y que el educador debe afrontar a través de la escucha, de una actitud firme y nutriendose de la confianza que a lo largo del tiempo ha generado en él. Se propiciará así que sea el propio joven el que aporte las soluciones a sus problemas, a sus angustias y frustraciones. Tanto el reconocimiento de los logros como la postura crítica ante las equivocaciones

Cuadro 9.1. Proximidad

Lo importante de este Programa es que depositamos el protagonismo en los chavales, y les damos prioridad en su proceso individual: así podemos ajustarnos más a su ritmo vital. No controlamos su contexto global, pero sí causamos un efecto; un mensaje de rehabilitación, que mejora el estado general y alivia en parte la pesada carga de su mochila. Sólo ellos sabrán cuándo, dónde, con quién compartirán su contenido; mientras tanto, aquí están, luchando, leyendo a tu lado, sentados en el mismo banco.

Equipo Educativo del Programa Junco,
2007

¹ Consistencia implica estabilidad, solidez, coherencia, cualidades fundamentales en la tarea del educador y demás profesionales de los social.

ciones, son claves para fomentar la autoestima y autonomía, objetivos esenciales con los jóvenes con los que se realiza la intervención.

Para que este tipo de intervención educativa centrada en la proximidad y la consistencia educativa funcione, se debe «construir» además un entorno que no esté excesivamente normativizado, en el que sean los propios jóvenes quienes decidan y elijan cumplir las normas básicas de convivencia. El no hacerlo así podría suponer la desaparición de ese clima positivo, de esa relación de confianza que tanto trabajo cuesta crear. Un clima excesivamente normativizado produce rechazo. Como se señalaba en un apartado anterior, en las intervenciones educativas con jóvenes y adolescentes hay que potenciar aquellos elementos que les resultan atractivos, que les «enganchan», para que a partir de su disposición a escuchar al educador se puedan favorecer cambios en sus actitudes y comportamientos.

Se podrá, en el sentido de todo lo comentado hasta ahora, actuar desde posiciones de autoridad cuando así lo requieran las circunstancias, por parte de estos adultos «significativos» para el joven, ya que éste ha llegado a considerarles personas próximas, reconocidas afectivamente y, en muchas ocasiones, admiradas como tales. Así por ejemplo, como señala Luis Suárez (2000), *el adulto deberá actuar desde una actitud firme* ante las situaciones difíciles que puedan surgir en relación al proyecto asumido por el adolescente, teniendo en cuenta que es un prerequisite precisamente que ese proyecto, que ese itinerario, haya sido elaborado de forma participada con el joven.

Por otra parte, como señala este mismo autor, junto a la firmeza debe existir una actitud de permanente disponibilidad:

La relación de ayuda significa que el adulto está disponible para prestarle esa ayuda cuando él nos la pida y que de modo incondicional va a estar a su lado. Si hay vinculación afectiva, el educador podrá influir en positivo, ser modelo a seguir, y crear condiciones de protección ante conductas antisociales. (Suárez, 2000).

O como indica Lerbet-Sereni (2004) en un enfoque que profundiza en la relación de *disponibilidad*, cuando el educador construye ese espacio relacional más favorable al joven —de disponibilidad incondicional o incondicionalmente positivo—, está favoreciendo que éste construya sus aprendizajes influido más por sí mismo que por el propio educador, y que lo haga en las mejores condiciones para alcanzar el éxito.

Cuadro 9.2. Rosa

Rosa llevaba acudiendo durante más de dos años al Centro. Durante el proceso de intervención se descubre que es sometida a malos tratos y vejaciones por parte de su novio. Este, en un momento determinado, entra en prisión por delinquir, y no por su condición de agresor hacia la joven, ya que no pesa sobre él denuncia alguna por maltrato. Rosa además reconoce que en casa también lleva tiempo siendo víctima de abusos y malos tratos por parte de los padres. La joven tiene un niño pequeño con la pareja maltratadora.

Durante meses, Rosa «acepta» con resignación y fatalismo que la realidad de los malos tratos se extiende desde su entorno familiar a su vínculo de pareja, sin intentar quebrar esa espiral de violencia de la que ella, y junto a ella su hijo, son los primeros perjudicados.

La muchacha es animada por los profesionales del Centro a poner coto a la violencia que sufren ella y su hijo; es orientada a lo largo del proceso de intervención, y decide tomar cartas en el asunto: denuncia a sus padres por los malos tratos sufridos, y desde el Centro se pone en marcha el dispositivo de intervención establecido para este tipo de casos por los Servicios Sociales Municipales. Se gestiona y acompaña a Rosa a un recurso residencial temporal para ella y su hijo, se la asesora y acompaña a los juzgados para la interposición de la denuncia, se realiza un apoyo y seguimiento de tratamiento psicológico para mujeres maltratadas... todo ello de forma coordinada con los Servicios Sociales y el resto de organismos que intervienen.

En este, como en otros casos similares, a través del vínculo que se generó desde el Centro con la joven, se ha evidenciado y hecho «visible» una historia de vida truncada por la violencia, los malos tratos, las humillaciones y vejaciones sufridas, a la vez que se ha ayudado a la joven y a su hijo, y se les ha acompañado en un proceso de cambio que será fundamental en sus vidas.

Equipo Educativo del Programa Alcor. 2006

Por último, como ya comentábamos en el primer capítulo de este libro, en gran medida de la imagen que los adultos tienen de los adolescentes y de los jóvenes en dificultad social va a depender el tipo de relación educativa que se establezca entre ellos. No es lo mismo partir de la idea de que el adolescente está en un periodo de transición en el que su comportamiento es incierto, variable, y que depende de nuestra ayuda para construir su identidad, que situarse frente a la imagen de una adolescencia cargada de conflictividad, personalizada en jóvenes agresivos, que cuestionan la autoridad del adulto y se burlan de ella, que buscan hacer daño.

Con frecuencia estas expectativas y prejuicios de los adultos conducen al juego de la «profecía autocumplida»; un juego relacional a través del que los demás acaban comportándose como habíamos previsto que lo harían, bajo la presión de nuestros estereotipos, nuestra sesgada percepción y las consecuencias del «etiquetaje» inicial. De ser así, que la profecía que ha de cumplirse nos guíe hacia unos

jóvenes que han convivido con la proximidad del adulto, con su disponibilidad, su confianza, la consistencia de sus actitudes y comportamientos, la coherencia de sus formas de hacer y de relacionarse.

EL TALLER DE EMPLEO: LA REPOSICIÓN DE UN «CLÁSICO»

Tras la reflexión inicial, después de los primeros contactos entre el joven y los educadores, y cuando ya se dispone de un proyecto trazado, se comienzan a presentar necesidades más concretas. Una de ellas, la de *alcanzar y fijar ciertos aprendizajes y destrezas* imprescindibles para dar algunos de los pasos del itinerario de inserción propuesto; se trata de potenciar aquellas habilidades que pueden resultar útiles, a la vez que se pone coto a ciertas costumbres que impiden avanzar.

Se inicia así el tránsito desde espacios en que el apoyo externo cuenta y mucho para alcanzar los primeros éxitos, para lograr los primeros resultados que animarán al joven a continuar el viaje emprendido hacia su futuro, incierto pero ya anticipado. Y para ello, para que ese tiempo de aprendizaje resulte productivo, valioso, enriquecedor, diversas estrategias componen el marco de posibilidades de acompañamiento al joven en ese «territorio protector» que le ofrece el Programa de inserción.

Cuadro 9.3. Resultados limitados

Nuestros Programas tienen como objetivo, sobre todo, facilitar el ejercicio del aprendizaje. Hemos de tener claro que lo más probable es que nuestros jóvenes no encuentren el trabajo de su vida, pero si podemos conseguir que incorporen el modelo del trabajo a su vida. Para ello, hemos de proporcionarles las habilidades necesarias. No olvidemos que solo controlamos algunas variables del contexto en que se mueven estos jóvenes, así que ¡cuidado con pretender desde el principio el resultado ideal!

Equipo Educativo
del Programa JUNCO, 2006

El Taller de Empleo, un recurso educativo muy conocido y transitado, un «clásico» de la inserción sociolaboral, es uno de los espacios estratégicos a través de los que se organizan estos aprendizajes². Es uno de los soportes centrales de la actividad con jóvenes en dificultad social que «buscan un trabajo»; un «territorio»

² «Los buenos resultados del aprendizaje se consiguen cuando se dispone de un buen repertorio de estrategias que se pueden desplegar para acometer una tarea o un proyecto. El sujeto que dispone de ellas y las controla, confía más en sus posibilidades que en la suerte, se siente capaz, y experimenta una mejora de su autoconcepto y su autoestima. El pensamiento estratégico influye decisivamente en el éxito del aprendizaje y, por ello, en la confianza en sí mismo y la motivación» (Velaz, 2004).

atractivo y acogedor, que ayuda a ajustar el perfil del joven al mercado laboral en base a tres elementos primordiales:

- la interacción directa entre los educadores y los jóvenes
- la relación de los jóvenes entre sí
- y la experiencia real de búsqueda de empleo, a través de la que jóvenes y educadores establecen comunicación con el mundo de la empresa.

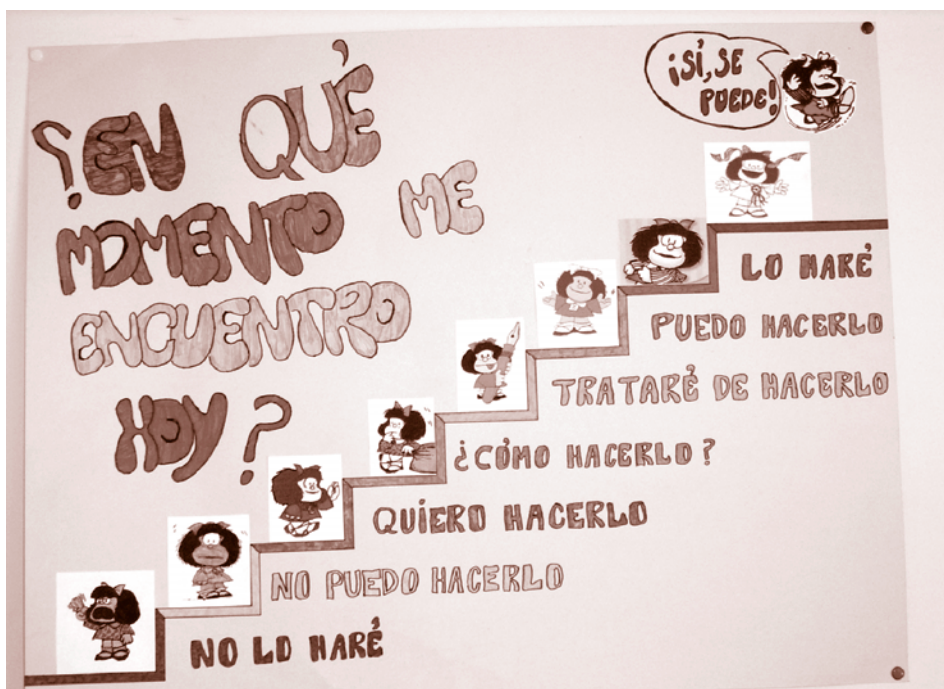
Aunque el objetivo básico del Taller de Empleo es el de apoyar el acceso al mundo del trabajo por parte de los jóvenes que participan en él, este objetivo sólo se verá favorecido *si los jóvenes van consolidando un itinerario formativo adecuado*. La orientación y la formación laboral se desarrollan, en nuestro posicionamiento estratégico, como actividades complementarias a la búsqueda de empleo y a la contratación, y van a facilitar la participación y la asunción de responsabilidades por parte del joven en su proceso de inserción laboral. Además el Taller de Empleo va a facilitar que los educadores conozcan mejor al joven, de forma que se pueda llevar a cabo con él un itinerario de inserción realista, detectando sus habilidades y carencias, y realizando así las intervenciones específicas más eficaces en cada caso.

Es más, a la hora de diseñar y desarrollar un programa formativo que tenga como diana a este colectivo de jóvenes que se inicia en el ámbito laboral, es necesario poner en conexión y analizar conjuntamente esos itinerarios individuales, a fin de tomar en *consideración sinérgicamente los diferentes factores que configuran el escenario compartido por los jóvenes del Programa*: las características de su vida familiar, su realidad escolar, el entorno sociocultural en que se desenvuelven sus expectativas e intereses personales, la influencia del grupo en sus decisiones... Una información que ayudará a contextualizar la formación impartida desde el Taller de Empleo, y que posibilitará la planificación de una formación de calidad, ajustada a las necesidades y posibilidades de aprendizaje reales de los jóvenes.

El Taller de Empleo es, en síntesis, un espacio que permitirá desarrollar las siguientes actuaciones:

- *Orientación laboral.* A través de *tutorías personalizadas* se ayudará al joven a examinar sus propios intereses y aptitudes, y a establecer comportamientos laborales adecuados y metas realistas en su futura vida adulta. Es en este espacio de atención personalizada donde la actividad de orientación laboral puede ceñirse a la realidad concreta y a las necesidades de los jóvenes, dando la oportunidad de realizar con ellos su perfil profesigráfico.

- *Formación laboral.* Partiendo de la realidad de los jóvenes y dependiendo del momento de su proceso personal en que se encuentra cada uno, se realiza la formación laboral necesaria en cada caso en términos de adquisición de habilidades y competencias que mejoren su nivel de empleabilidad. Esta formación laboral ayudará al joven a desarrollar las habilidades precisas para adquirir trabajo, para desempeñarlo y mantenerlo adecuadamente.



LOS PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE UNA FORMACIÓN FLEXIBLE

Una serie de principios orientan la formación impartida desde el Taller, que se enfoca hacia:

- El reconocimiento de los conocimientos y habilidades previas del joven, de lo que ya sabe, como punto de partida para la introducción de nuevos aprendizajes.
- El desempeño laboral y las competencias que serán requeridas en él, más que contenidos prediseñados y estandarizados.

- Una elaboración global, integrada, de los conocimientos, evitando su fragmentación.
- La generación de aprendizajes aplicables a situaciones complejas y cambiantes.
- El desempeño autónomo de los jóvenes, su capacitación para la toma de decisiones, la capacidad de iniciativa y la creatividad.

De acuerdo con estos principios que orientan la formación, se plantean los objetivos del Taller de Empleo, reflejados en el siguiente cuadro:

Tabla 9.1. Objetivos del taller de empleo

Objetivos generales

- Favorecer la participación y responsabilidad de los jóvenes en su proceso de inserción laboral.
- Producir un cambio sustancial en la actitud de los jóvenes respecto al empleo, que les permita iniciar su inserción laboral con el mayor número de garantías posible.
- Potenciar la comunicación y la relación entre los jóvenes y el intercambio de experiencias entre ellos, de forma que descubran, sobre la base de la experiencia de los demás, la realidad del mercado laboral: lo que ofrece, las dificultades y los beneficios que se obtienen participando en él....
- Manejar de forma adecuada y eficiente los instrumentos de búsqueda de empleo.
- Diseñar y ejecutar rutas de búsqueda de empleo: concertar entrevistas, realizarlas y evaluar resultados.

Objetivos específicos

- Ayudar a los jóvenes a establecer su perfil laboral en base al reconocimiento de sus aptitudes, actitudes, habilidades y capacidades.
- Definir las condiciones que debe tener el empleo al que quieren y/o pueden acceder, en base a los horarios, desplazamientos, descansos, tareas, responsabilidades y salarios.
- Aprender estrategias para la búsqueda de empleo: realización del currículums, cartas de presentación, entrevistas telefónicas y entrevistas personales.
- Conocer y saber utilizar los recursos existentes para la búsqueda de empleo (bolsas de trabajo, red personal de contactos, publicaciones de ofertas de empleo), desde internet a los periódicos específicos de empleo, así como la utilización de otras fuentes de información sobre empresas que pueden ser objeto de su interés.
- Conocer y tramitar la documentación necesaria para acceder a un empleo: D. N. I., Demanda de Empleo expedida por el INEM, Tarjeta de la Seguridad Social.

- Conocer los distintos tipos de contratos y sus características.
- Adquirir las habilidades personales necesarias para el acceso al empleo: aseo personal, puntualidad, planificación del tiempo, utilización del transporte, saber buscar información referente a la empresa (localización, actividad, horario, talante), habilidades de comunicación para la entrevista (lenguaje verbal y no verbal, asertividad)
- Adquirir las habilidades personales necesarias para el mantenimiento del empleo: técnicas de resolución de problemas, saber hacer y recibir críticas, capacidad de negociación, trabajo en equipo, relación con los compañeros, valoración de su puesto de trabajo respecto del mercado laboral.
- Facilitar la adquisición de competencias laborales que mejoren su perfil de empleabilidad.

Equipo educativo del Programa Faro, 2006.

UNA METODOLOGÍA INFORMAL Y EFICAZ

Al Taller de Empleo acuden los jóvenes con un *pacto previo de asistencia*, aunque con este grupo de población resultará muy difícil establecer la formación con una periodicidad predecible. *La formación no se diseñará, por tanto, según el esquema tradicional*, programando cursos sobre unos contenidos concretos, con un cronograma y una secuencia de actividades preestablecida, sino que habrá de desarrollarse de forma personalizada, o en pequeños grupos que se constituyen *ad hoc*. Para ello, de todos modos, se convocará a los jóvenes a participar en el Taller de Empleo acudiendo varios días a la semana, en un horario determinado, facilitándoles los recursos materiales necesarios para la actividad a desarrollar. En el transcurso de la actividad se acompañará a los jóvenes en su proceso de aprendizaje hasta lograr la consecución de objetivos y su incorporación al mundo laboral, pero este acompañamiento será individualizado y se adaptará a las necesidades del joven, ya que cada uno requiere un ritmo y apoyo diferentes.

Cuadro 9.4

Serán contenidos de aprendizaje aquellos que hacen posible dar respuesta a los retos personales y sociales que plantea la vida... serán contenidos relevantes, por ejemplo, aprender a aprender, la cooperación y la solidaridad, el conocimiento de las propias limitaciones y posibilidades, la adaptabilidad a los cambios, la comprensión y el posicionamiento frente a los conflictos sociales y medioambientales, la resolución de problemas de todo tipo,... todos ellos relacionados con una realidad vital y como tal compleja.

Zabala, 1999

A lo largo de su asistencia al Taller de Empleo, los jóvenes se van impregnando de lo que hemos denominado «cultura del trabajo», contrastando sus propias opiniones sobre la necesidad de trabajar y sobre los diferentes puestos de trabajo con las opiniones de los demás y con las de los profesionales del programa, elaborando así sus propias conclusiones y esbozando su plan de vida a corto y medio plazo.

A medida que el joven va consiguiendo entrevistas de trabajo y acudiendo a ellas, se van analizando con él los resultados y los aciertos y errores cometidos, de manera que cada experiencia le sirva de aprendizaje para la siguiente. Así, dentro del modelo de intervención global e integrador propuesto, la adquisición de competencias no es entendida como un conjunto de «habilidades» en las que se «entrena» al grupo de jóvenes, sino que tiene su lugar simultáneamente, dentro y a lo largo de su participación en el Programa. Este proceso, que coadyuva a la mejora del perfil de empleabilidad, depende directamente de las necesidades concretas manifestadas por cada joven y del momento en el que éstas van surgiendo y haciéndose explícitas. De esta forma se aprovecha al máximo su «deseo de aprender», y se procura que la formación tenga una aplicación práctica lo más inmediata posible.

Tabla 9.2. Actividades del taller de empleo

Algunas de las actividades más comunes que se realizan en el Taller de Empleo son las siguientes:

- *Lectura de publicaciones de ofertas de empleo y selección de las que son más adecuadas.*
- *Contacto telefónico con la empresa que oferta el empleo para lograr la entrevista personal.*
- *Manejo de diferentes tipos de planos y medios de transporte.*
- *Llamadas telefónicas a los Servicios de Información general, transportes, etc.*
- *Relación/comunicación con los compañeros y profesionales del programa.*
- *Actividades encaminadas a habilitar al joven en competencias que mejoren su perfil de empleabilidad.*

El acompañamiento y seguimiento continuo en el que se basa el Programa y las actuaciones previstas en él, facilitan la inclusión de actividades formativas a través de:

- *Tutorías personalizadas.*
- *Dinámicas de comunicación grupal.*
- *Preparación de entrevistas de trabajo.*
- *Seguimiento del joven durante el empleo.*
- *Talleres sobre habilidades de mantenimiento del empleo*
- *Talleres sobre relaciones interpersonales en grupos reducidos.*
- *Talleres formativos sobre competencias específicas de las ocupaciones más ajustadas al perfil de los participantes.*

Equipo Educativo del Programa Pandorga, 2006

Dada la incertidumbre en que se mueve hoy el mercado laboral, se hace cada vez más necesario impulsar y mantener estrategias de formación a lo largo del desarrollo sociolaboral de las personas. Esta formación ha de tener en cuenta además la evolución de los sectores profesionales a los que va principalmente dirigida la actividad laboral de nuestros jóvenes, unos sectores desde los que habitualmente llegan demandas de flexibilidad y polivalencia. Por ello, la formación debe tener un importante componente de capacitación para la adaptación al cambio, donde lo importante es proporcionar instrumentos y herramientas sociales y cognitivas para que el joven madure y evolucione, enriqueciendo su nivel competencial general, sus habilidades para la toma de decisiones y la respuesta flexible a un mercado de trabajo cambiante. Esta línea de trabajo será muy útil para facilitar una adaptación mayor a los cambios vertiginosos que actualmente se están produciendo en los perfiles profesionales, y para lograr una mayor y mejor empleabilidad de los jóvenes en dificultad social.

EL VALOR DE LOS PROCESOS

Esta formación laboral, necesariamente adaptada al contexto de los jóvenes en dificultad social, se produce a través de procesos formativos flexibles encuadrados en recursos como los talleres de empleo, y apoyados desde el diseño de itinerarios personales de inserción sociolaboral. Llegados a este punto, podemos resaltar una serie de elementos que caracterizan esta tipo de formación. A través de ella:

- Se capacita a los jóvenes en la línea de una formación a la vez personal y laboral, que se enriquece con el trabajo —más o menos directo— sobre una serie de valores como la convivencia, el respeto mutuo, la iniciativa personal, la autonomía... Una formación que procura el desarrollo integral de su personalidad y su integración social.
- Se van configurando en el grupo de jóvenes una serie de competencias pre-laborales y laborales que crean un determinado «estilo» en la interacción con el medio social, de forma que progresivamente se acostumbran a actuar diligentemente, en base a sus propios recursos —que van aprendiendo a manejar y que paulatinamente irán introyectando— y a los condicionantes y posibilidades del entorno.
- Se facilita una mayor adaptación a las exigencias cambiantes del mercado laboral, así como el conocimiento de las *reglas del juego* implícitas en él.

- Sirva como ejemplo breve y práctico de lo expuesto la siguiente secuencia formativa, teniendo en cuenta que tanto en el orden como en el contenido de objetivos y actividades se producen cambios frecuentes en función de la persona y el contexto de la intervención socioeducativa.

Tabla 9.3. Secuencia del proceso formativo

DÍA	OBJETIVOS (desde la perspectiva del/de la joven)	ACTIVIDADES (y resultados esperados)
1	Tomar conciencia de los aspectos básicos que favorecen o dificultan la integración laboral. Aceptarse a sí mismo.	Descripción de las herramientas necesarias para llevar a cabo una inserción laboral. Toma de contacto inicial; entrevista de acogida.
2	Identificar las propias capacidades, intereses y conocimientos, desde el marco profesional. Analizar el propio perfil profesional y la realidad del mercado de trabajo.	Profundización en el conocimiento de recursos para la búsqueda de empleo: prensa, internet. Presentación de los diferentes sectores laborales. Preselección, con supervisión, de las ofertas de empleo publicadas.
3	Comprender la importancia de la autonomía personal y del sentido de la responsabilidad.	Comienzo de la búsqueda real de empleo con supervisión muy próxima. Preparación y simulación de entrevistas telefónicas de empleo. Selección de empleos.
4	Aplicar estrategias, herramientas y técnicas para la búsqueda activa de empleo. Desarrollar habilidades sociales para la vida profesional y social.	Elabora un currículum vitae y una carta de presentación básica. Compagina la búsqueda de trabajo con la realización de las llamadas de teléfono a empresas. Orientación posterior sobre la ejecución de estas tareas.
5	Conocer y diferenciar los documentos y/o trámites necesarios para su futura incorporación al mercado de trabajo.	Trabajo sobre los siguientes conceptos: nóminas; demanda del INEM; contrato de trabajo y su significado; informe de Vida Laboral. Continúa con la búsqueda de empleo. Se continúan realizando simulaciones de la entrevista de trabajo, y orientando su ejecución.

Tabla 9.3. Secuencia del proceso formativo (cont.)

DÍA	OBJETIVOS (desde la perspectiva del/de la joven)	ACTIVIDADES (y resultados esperados)
6	Poner en práctica lo aprendido con el fin de fijar conocimientos y competencias, y mejorar la motivación y autonomía del joven en contextos reales	Concierta entrevistas de trabajo. Acompañamiento a las entrevistas de trabajo por parte del educador/a: breve recordatorio y posterior devolución de la ejecución. Acompañamiento a la oficina de la Seguridad Social, para solicitar el informe de Vida Laboral.

Tan importantes como este recorrido formativo, son las *diferentes orientaciones laborales que el joven demanda y/o recibe*, entendiendo éstas como una ayuda en la búsqueda de empleo, o en el mantenimiento o cambio de empleo, permitiéndole superar las distintas situaciones que se le puedan presentar. Con esta orientación se consigue optimizar los procesos formativos, se contribuye a mejorar la motivación de los sujetos en torno a los logros efectuados, y se les ayuda a analizar más detenidamente las experiencias vividas como fracasos, o no resueltas favorablemente, Se insiste así en su preparación frente a futuras situaciones conflictivas o imprevistas.

Con estas actuaciones se consigue ubicar al joven en un mayor nivel de autonomía, haciéndole consciente de su propio proceso vital y de la importancia de asumir responsabilidades y superar los obstáculos que supone el proceso de transición a una vida adulta independiente.

Aquí es útil no sólo la experiencia real, sino también el trabajo con ejemplos diarios o *simulaciones* como la que se presenta a continuación.

Cuadro 9.5. Los lunes al sol

Actividad de visionado de una película a través de la que se expone un ejemplo práctico sobre la realidad laboral, y que se utiliza para la puesta en práctica de diferentes habilidades sociolaborales

Metodología de trabajo

Inicialmente se presenta sintéticamente el argumento de la película

Se analiza la película a través del debate en grupo, como elemento para poner en práctica una serie de habilidades:

- *saber escuchar a los demás;*
- *ponerse en el lugar del otro;*
- *expresar el propio punto de vista personal;*
- *respetar el derecho a opinar de los demás;*
- *distinguir argumentos;*
- *adoptar una visión crítica de la realidad sociolaboral;*
- *analizar los problemas y buscar posibles soluciones;*
- *aprender habilidades de respuesta no agresiva, como la reflexión, la negociación y la búsqueda de soluciones alternativas*

El educador ayuda a estructurar la actividad proponiendo preguntas, orientando y pautando las intervenciones, apoyando la discusión verbal con escenas o diálogos de la película...

Resumen breve y general de lo abordado en la película:

¿Qué os ha parecido la película? ¿Os ha gustado? ¿Qué os ha llamado más la atención? ¿Qué situación se describe? ¿Conocéis alguna situación parecida?

Personajes / Contexto social

Descripción de las características más relevantes de los personajes: Lino; José; Santa; Amador; «el astronauta»; el dueño del bar; Nata; el vigilante.

¿Con qué personaje te identificas más y por qué?

¿Qué personaje os parece que aborda la situación mejor?

¿El contexto social es determinante?

¿Con qué apoyo cuenta cada personaje (la familia; el grupo de amigos;...)?

¿Habéis dado consejos a algún amigo? ¿Lo que uno no ve, lo ven los demás?

Conflicto / Solución

¿Cómo aborda cada personaje su situación (tipos de abordaje: pasivo; agresivo; activo;...ejemplos: la hipoteca; el alcohol y Amador; Lino y la búsqueda de trabajo; el INEM; las entrevistas de trabajo; Nata)?

¿Qué soluciones aportarías tú a cada personaje?

¿Cuando tenéis un problema, cómo lo solucionáis (hablando, con humor, expresando nuestros sentimientos; el papel del compañerismo, de la esperanza, de la motivación, de las expectativas, los «sueños», los ideales)?

¿Qué te sugiere la palabra motivación?

¿Si no encontráis la solución, que hacéis (ilusión-desorientación; conseguir la meta; inmediatez; el futuro inalcanzable)?

Trabajo

¿Por qué trabajar? ¿Qué te aporta (dinero; miembro activo de la sociedad; responsabilidad; madurez; independencia; desarrollo personal...)?

¿Es necesario ir evolucionando, adaptándose a las nuevas situaciones? Esto, ¿nos va a suponer un cambio? ¿Qué cambio?

¿Hay que tomar decisiones en la vida, en el trabajo?

... ¿Cuál es la tuya?

ACTUAR: REDES DE RESPUESTA RÁPIDA

Ya vimos en el primer capítulo la importancia que la acción cobra en la adolescencia y la juventud, máxime cuando esta etapa evolutiva va asociada a dificultades sociales serias. Es importante retomar esta «sobreactuación» del joven en dificultad social, su tendencia a *pasar a la acción*, como elemento que facilita y agiliza las transformaciones que perseguimos.

La confianza en sus movimientos, el acompañamiento en sus acciones y reflexiones, el seguimiento cercano de sus logros y sus fracasos, la conversación sobre sus expectativas y proyectos, sobre los acuerdos que hemos establecido y plasmado en un itinerario personal concreto, son parte del quehacer del equipo educativo. *Sin demoras, entramos en juego* y arriesgamos, junto al joven, para poner a prueba lo aprendido y ponernos a prueba a nosotros mismos. La agilidad en la intervención cobra así relevancia, y se convierte en uno de los elementos que aportan mayor credibilidad a nuestro trabajo.

Uno de los pilares fundamentales a nivel metodológico se basará en conseguir coordinar de forma adecuada tanto a los jóvenes y los profesionales que intervienen en su itinerario, como a las empresas y sus ofertas de trabajo. En este diseño de coordina-

Cuadro 9.6. Proyectos

Son las finalidades del sistema las que determinan su evolución —lo que puede también expresarse en términos de «proyectos»—, para lo que es necesario que existan «acción» y «toma de decisiones»

Le Moigne 1995

ción se hace necesario consensuar procedimientos muy prácticos y realistas, con una temporalización y un diseño de soportes documentales que ayuden en gran medida a evitar sesgos burocráticos innecesarios. Para conseguir este propósito se han configurado *redes de respuesta rápida* a las ofertas de empleo. La estructuración de estas redes se fundamenta en:

- *La organización de una oficina permanente de recepción de ofertas y demandas de empleo.* La recepción se basa en el contacto verbal e inmediato, sin desarrollar vías burocratizadas que cercenen la inmediatez de las ofertas que surgen. Esta oficina permanece abierta mañanas y tardes, tratando de cubrir el horario más propicio para atender tanto a los jóvenes como a las empresas.
- *La creación de bases de datos* muy específicas y adecuadas para sistematizar la información existente, tanto la relativa a los jóvenes participantes como la que se refiere a las empresas y las ofertas de empleo.
- *La elaboración de un sistema de selección inmediata*, principalmente en base a un *perfil profesiográfico* de los jóvenes que por sus características pueden optar a ofertas concretas de empleo, de tal forma que se pueda asegurar la presencia para el empleo ofertado, en un plazo de veinticuatro horas, de uno o varios posibles candidatos.

Hay que tener en cuenta que este tipo de dispositivo –redes de respuesta rápida– difícilmente puede mantenerse en funcionamiento, ni siquiera iniciarse, sin un funcionamiento previo muy «rodado», muy elaborado, de la organización en que se inscriben. En términos más complejos, cabría decir que la entidad o el servicio es capaz de funcionar de acuerdo al principio de «organización por disponibilidad ante los acontecimientos» descrito por Le Moigne (1995).

Para que un sistema esté disponible ante los «acontecimientos» –entendidos como perturbaciones aleatorias, no programadas– y pueda gestionarlos, integrarlos, y así aumentar su diversidad y su capacidad, debe tener a su disposición una reserva inicial de «redundancia»³, y eventualmente ser capaz de reconstruirla.

³ La redundancia se refiere a la posibilidad de repetición, en circunstancias variables, de esquemas preexistentes afianzados en el sistema. Según el teorema básico de la redundancia, un sistema no puede ser idéntico a sí mismo en entornos diferentes, de modo que si se modifican las situaciones de incertidumbre a las que se somete, todo el sistema puede cambiar. Se ha caracterizado, por ejemplo, a la comunicación social como un proceso redundante de transmisión de la información.

La disponibilidad de «reservas de redundancia» implica, en este caso, la existencia de un engranaje educativo perfectamente conjuntado y lubricado, en el que los diferentes elementos del sistema —educadores, normas, procesos, recursos externos, relaciones institucionales...— funcionan como un todo, aportando energía a procesos que —como, por ejemplo, la constitución de redes de respuesta rápida—, requieren de ella de forma incesante, abundante y fluctuante. En nuestra parte del «actuar» se encuentran *las estrategias de provisión de recursos económicos, de la infraestructura necesaria* para que el itinerario pueda llegar a ser tal, o los contactos con las diferentes entidades para que mejoren la acogida y la atención a los jóvenes.



Con el proceso de «acompañamiento» desarrollado por los educadores, por otra parte, se pretende que el empresario identifique al joven con el respaldo que ofrece a la empresa el trabajo de selección, asesoramiento y seguimiento que se realiza desde el Programa de inserción laboral. Se persigue además que el joven se sienta realmente apoyado en un momento que, para muchos de ellos, supone el primer contacto real con el mundo del trabajo. No es necesario señalar que ese primer encuentro es siempre complicado de afrontar, y que de él depende en

muchos casos que el candidato sea o no admitido para trabajar en la empresa. Por eso la labor del profesional que le acompaña consiste muchas veces en lograr que el joven candidato se sienta lo suficientemente cómodo como para conseguir convencer al empresario, con sus palabras y su actitud, de que es la persona adecuada para desarrollar el puesto trabajo que se necesita cubrir.

El proceso de acompañamiento y seguimiento en la inserción laboral de los jóvenes tiene un carácter personalizado, y viene a reforzar de forma importante aquellos aspectos formativos que serán necesarios para su adaptación al puesto de trabajo al que se incorporen si finalmente son contratados.

MAPA DE CONTENIDOS

UN TIEMPO PARA APRENDER, UN TIEMPO PARA ACTUAR

a) **Un estilo educativo peculiar** caracterizado por su:

- Proximidad... la proximidad, el afecto, el contacto físico, la cercanía, la accesibilidad mutua entre jóvenes y educadores, factores que nos ayudarán a establecer una relación fluida y duradera.
- Consistencia... al conseguir que el educador, dentro de un clima de confianza, hable con los jóvenes tanto de lo bueno como de lo malo, de las cosas que funcionan y de las que hay que cambiar.
- Disponibilidad del educador... una disponibilidad incondicional o un trato incondicionalmente positivo.

b) **El Taller de Empleo**

- Como espacio de orientación y formación laboral.
- Con los principios y objetivos de una formación flexible.
- Que parte de una metodología informal y eficaz.
- Donde los procesos tienen su valor.

c) Actuar: **Redes de Respuesta Rápida**, que siguen el:

Principio de «organización por disponibilidad ante los acontecimientos»: la entidad o el servicio es capaz de funcionar de acuerdo a los acontecimientos—entendidos como perturbaciones aleatorias, no programadas— y puede gestionarlos, integrarlos, y así aumentar su diversidad y su capacidad; para ello debe tener a su disposición una reserva inicial de «redundancia» —un engranaje educativo perfectamente conjuntado— y eventualmente ser capaz de reconstruirla.

CAPÍTULO 10

REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA:

EL PRINCIPIO DEL CAMBIO

Conversando con adultos «que saben estar»

Relacionarse, esa paradoja: el manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes.

Estrategias de seguimiento y mantenimiento del empleo

Evaluación y toma de decisiones: cambiando el futuro

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 10. REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA: EL PRINCIPIO DEL CAMBIO

¿Primero la persona, o primero la relación?

Poniendo en evidencia ciertos resortes de las dinámicas de cambio, vemos la necesidad de pensar globalmente el sistema si queremos evitar quedarnos en «más de lo mismo», o salir también al dilema del si fue primero «el huevo o la gallina», entendido como: ¿qué es primero, las personas o las relaciones entre ellas?

No debemos olvidar el conocido Teorema de Gödel¹, que nos recuerda que, en esta tarea [educativa], somos a la vez actores y autores en los procesos relacionales, y los trabajamos con lo que nosotros mismos somos, tenemos, sabemos, tememos, deseamos...

Lerbet-Sereni (2004)

Existen demasiadas muestras de experiencias novedosas, llamativas, que pretenden ser «punteras» mediante un lenguaje ampuloso y de planteamientos artificialmente originales, y pocos ejemplos, aunque los hay, de una voluntad educativa radical, de sencillez y transparencia, de nivel asequible en cuanto a su comprensión y su puesta en práctica.

Santiago Sánchez Torrado (2004)

CONVERSANDO CON ADULTOS «QUE SABEN ESTAR»

Los nuevos aprendizajes que deseamos hacer alcanzar a los jóvenes con los que trabajamos tienen, necesariamente, *conexión con su experiencia y sus conocimientos previos*, y a su vez requieren de la experimentación, de la puesta en práctica para afianzarse. Una acción mantenida en el tiempo, persistente e informada,

¹ El matemático y lógico Kurt Gödel demostró en 1931 un teorema que se transformó, por su importancia y su belleza, en un clásico de la lógica matemática equiparable a la Teoría de la relatividad de Albert Einstein o al Principio de incertidumbre de Werner Heisenberg. Se le conoce como «Teorema de Gödel», y en él se demuestra que en cualquier sistema que contenga aritmética, existe por lo menos una fórmula que, aun siendo verdadera, no podrá jamás ser demostrada. Gödel utilizó el rigor de las matemáticas para demostrar, sin lugar a dudas, que las matemáticas mismas son incompletas.

ayuda a la persona en formación a vivenciar y descubrir matices en la realidad que inicialmente no podía percibir, ni siquiera imaginar. *La acción unida a la reflexión y a la vivencia emocional*, afectiva, transforma la percepción de la realidad y la ubicación del joven en su entorno de forma significativa y duradera.

Como se planteaba en el capítulo anterior, *se precisa de espacios y momentos determinados para la elaboración participada de los procesos de aprendizaje*. De poco sirve la reflexión del equipo educativo si no es compartida con el joven; de escasa utilidad resulta la reflexión compartida del joven con sus propios amigos e iguales, si no incorpora un elemento de contraste de quien ya tuvo la experiencia de efectuar el tránsito a la vida adulta. En cualquiera de los casos, valorar los pasos dados, los obstáculos encontrados, las mejores y también las peores actuaciones, deben tener como propósito extraer conclusiones útiles, que ayuden a modelar el recorrido personal trazado previamente, y modificado a su vez por el peso de las circunstancias, la casualidad o el azar.

Esto requiere fundamentalmente de *la proximidad del educador* para ayudar al joven a elaborar los momentos nodales de su itinerario, en ocasiones momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una carga emocional o competencial enorme, y que no podemos dejar escapar. Analizar conjuntamente con los jóvenes el significado de esos momentos nodales, y antes que esto, ser capaces de detectarlos y valorarlos en su justa medida, es una tarea primordial del adulto que les acompaña en su itinerario. Y se realiza a través del instrumento más rico, más eficaz, más flexible e influyente que poseen los educadores: la expresión, a través de la palabra, del gesto, en la conversación fluida y cualificada.

Cuadro 10.1. Juan

Juan lleva tres meses sin trabajar y su experiencia laboral gira en torno al trabajo de mozo de almacén. Acaba de incorporarse a una empresa como aprendiz de electricista, donde acompaña a un oficial que le va pautando las diferentes tareas a realizar. Efectuado el primer seguimiento, la empresa nos devuelve inicialmente su satisfacción por el desempeño mostrado por el joven.

Un viernes por la tarde Juan se acerca al Centro, donde aprovechamos para hacer un visionado de los días trabajados en la empresa en cuanto a diferentes variables: puntualidad, grado de satisfacción, tareas realizadas... La valoración realizada es satisfactoria, salvo un cierto grado de inquietud en cuanto al aprendizaje de nuevas tareas como el lenguaje específico propio del trabajo que ahora desarrolla. Aprovechamos el momento para indicar que es natural, en el desempeño inicial de una nueva actividad laboral, el ir incorporando progresivamente todo el bagaje necesario para realizar dicho trabajo. Además, le hacemos observar que su actitud y disposición ante dicho aprendizaje es buena, como así nos refiere la empresa. Su disposición ante las indicaciones dadas es de receptividad y colaboración.

Equipo educativo del Programa Alcor, 2006

Conversación cualificada porque el educador es un adulto formado para la tarea socioeducativa que desempeña, y esa formación debe incluir especialmente sus competencias comunicativas, el valor de su palabra, de su postura, de sus silencios, de los tiempos y los ritmos en que el lenguaje fluye como herramienta de ayuda, de control, de motivación...

Conversación cualificada también porque establecer una buena comunicación con un joven con importantes dificultades sociales y personales no es fácil, menos aún cuando su entorno habitual está plagado de elementos relevantes desconocidos para el educador pero sin embargo cargados de sentido para el joven y, en cualquier caso, delicados de abordar. Tampoco resulta fácil ese manejo expresivo con el grupo de jóvenes, que analiza detalladamente en el adulto desde el sentido que éste da a la palabra, su valor en el argot y su peso en la conversación, hasta su aspecto físico, la pertinencia de su vestuario o aquel gesto que se sale de tono, que identifica al extraño...

Esta relación no se puede mantener desde la fría distancia del observador imparcial, ya que el joven definiendo celosamente su intimidad y va a reaccionar negativamente cuando cualquier adulto pretenda acercársele desde perspectivas de fiscalización y control, de distante superioridad o de aparente y paternalista cercanía. Difícilmente se conseguirán resultados desde relaciones de poder más o menos explícitas, en las que el adulto se posiciona exigiendo el cumplimiento de objetivos ajenos a la voluntad del joven. Sin embargo las actitudes de diálogo, escucha y negociación harán posible avanzar en su proyecto vital, y ofrecerán al educador la posibilidad de ocupar una posición de «adulto significativo», de referente importante a la hora de ayudar a interpretar la realidad y a tomar decisiones al joven.

Cuadro 10.2. Tchatcheur

En el seno del grupo [de jóvenes], el valor de los individuos se mide sobre todo por sus capacidades de palabra y por sus competencias verbales. El dominio del léxico y de los rasgos particulares de la dicción (habla rápida, fuerte volumen sonoro, virtuosismo en la elocución), tanto como las capacidades narrativas son muy valorados, hasta el punto de que se puede hablar de una verdadera cultura de la «oratoria», que encuentra su punto de convergencia en uno de los personajes emblemáticos de este universo, el del «buen hablador», llamado en el lenguaje de la calle «tchatcheur»².

David Lepoutre, 1999.

Sobre la cultura de calle en las
«banlieues» parisiñas

² Término del argot de la calle en las «banlieues» francesas (suburbios, barrios marginales), que se puede traducir por «charlatán».

Estamos hablando de un adulto que, al establecer su relación con el adolescente, lo hace *desde el conocimiento y el interés por las necesidades del joven*, tanto sociales como económicas, afectivas, cognitivas, físicas... Y no se ayuda a satisfacer esas necesidades desde la sobreprotección, de modo que todo se dé hecho, ni desde la distante indiferencia que deja hacer sin acompañar. Se ayuda a cubrir estas necesidades activando al joven para que las vaya satisfaciendo progresivamente por sí mismo.

Y para ello necesita motivación, incitación, apoyo, pero también supervisión, reglas —como saber cuándo puede entrar y salir de casa, por ejemplo—, aprender a respetar unas normas y a encontrar los límites de sus actuaciones. Este aprendizaje debe darse en una dinámica de participación, de diálogo y de confianza, en la que el joven desarrolle su responsabilidad a partir del derecho a equivocarse y a aprender de sus errores.

Estamos hablando, en definitiva, del ya conocido dilema educativo entre autonomía y dependencia, aplicable también como hemos podido comprobar, en nuestro campo de trabajo. Existen, a lo largo del proceso de intervención, muchos momentos en los que es difícil distinguir si actuamos como meros mediadores o si por el contrario interponemos nuestros deseos de que el joven salga adelante, haciendo que nuestras actuaciones sean más directivas, ofreciendo soluciones cerradas, diciéndole lo que debe hacer.

Nuestras propias contradicciones, nuestras propias y comprensibles vacilaciones producen incertidumbre en los jóvenes con los que trabajamos, y mientras que la renuncia a la directividad incrementa temporalmente en el joven ese sentimiento de incertidumbre, la opción más directiva hace que opte por la cómoda dependencia «institucional», tan tranquilizadora para él como para nosotros mismos.

Hay numerosos ejemplos de entidades y colectivos instalados en este tipo de metodología educativa, donde todos los problemas de los jóvenes son resueltos, en mejor o peor modo, desde instancias externas, con lo que éstos difícilmente llegarán a ser personas activas que sepan resolver sus propios conflictos³.

³ Como señala Burón, una vez que hemos hecho de la persona «un sujeto dependiente», si un día no le prestamos la ayuda que espera de nosotros, no invertirá su energía en solucionar el problema, sino en quejarse de la situación. Reaccionará como le hemos enseñado (Velaz, 2004).

En este sentido, y por coherencia con los objetivos que definimos inicialmente acerca de la intervención socioeducativa con este colectivo de jóvenes, nos planteamos que es preferible entender la educación como soporte a las decisiones que el propio joven toma, y evitar esa espiral de dependencia, cómoda pero a medio y largo plazo infructuosa.

En el momento en que quienes ejercen el rol educativo no saben diferenciar estos extremos, y pasan de ser adultos significativos que ofrecen alternativas a los jóvenes, a ser personas que deciden por ellos —aún con la idea de que es en su propio beneficio—, la perspectiva educativa habrá sido sustituida por el más puro asistencialismo, y pasaremos de apoyar transiciones exitosas a la vida adulta a «crear» personas sin criterio propio, fácilmente manipulables y dependientes de terceros.

RELACIONARSE, ESA PARADOJA: EL MANEJO DEL VÍNCULO, DEL APEGO Y DE LA AFECTIVIDAD CON LOS JÓVENES

El modelo de atención que describimos tiene por tanto al joven como protagonista, tal y como se ha ido expresando hasta ahora, y es un modelo caracterizado por la participación activa, el aprendizaje significativo y la relación interpersonal. Es esta relación entre las personas que participan del itinerario de inserción del joven, el punto en el que se encuentra el núcleo metodológico de la intervención socioeducativa.

El aspecto relacional es uno de los elementos esenciales en el marco orientador del diseño de programas de intervención con jóvenes en dificultad social, y en el seno de esta perspectiva relacional destacamos a continuación algunos posicionamientos que consideramos relevantes, sin pretender con ello agotar posibilidades, pero sí con la clara intención de definir una forma de hacer, una determinada orientación en el manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes con los que trabajamos.

Sintetizando anteriores aportaciones, e incluyendo nuevos componentes, todos y cada uno de ellos constituyen potentes herramientas al servicio de las que hemos denominado *estrategias flexibles en la intervención socioeducativa*.

Tabla 10.1. Diez posicionamientos clave en la relación educativa directa

1. *Cercanía personal. Compartir los esfuerzos, las expectativas, las frustraciones, los fracasos y los éxitos.*
2. *Disponibilidad. El educador está disponible para prestar ayuda cuando el joven la pida, y de modo incondicional está a su lado, pero no necesariamente «de» su lado.*
3. *Comunicación clara, honesta, veraz y con humor. Se descartan los juicios severos, los prejuicios, el menosprecio y los privilegios desiguales.*
4. *El acompañamiento como pieza clave de la relación vincular, de la superación de retos, del compromiso mutuo y garante de la búsqueda del mayor éxito posible; el seguimiento de los progresos o dificultades del joven como parte de un acompañamiento responsable.*
5. *Seriedad en los compromisos, con la tarea y con los objetivos planteados. Compromiso compartido: «yo trabajo por ti en la medida en que tu lo hagas por ti»; la premisa básica es movilizar hacia la acción constructiva*
6. *Flexibilidad en los tiempos permitidos para el paso a la acción en cada joven —tiempos de espera, de elaboración del momento—, que deben ser respetados e instrumentados como parte del proceso.*
7. *Respeto a la voluntariedad y a la libertad en el acceso al Programa y al local, que favorecen la percepción de pertenencia al proyecto; no es norma acudir previa citación, excepto en la primera acogida.*
8. *La pertenencia compartida con el grupo favorece el respeto a los demás y el cuidado del espacio.*
9. *La perspectiva clara, elaborada, de tiempos y procesos reduce la ansiedad de logro rápido del equipo, favoreciendo un ambiente de baja exigencia y de asistencia y permanencia de los jóvenes en el Programa.*
10. *La atención a las peculiaridades de cada joven facilitan la realización de diseños de actuación personalizados e individualizados.*

Tabla 10.1. Diez posicionamientos clave en la relación contextual

1. *Cuidar la primera entrevista, que tiene el carácter de un «ritual de acogida».*
2. *El local es un «centro de comunicación» con los diversos recursos sociales (centros y residencias de menores, empresas, entidades sociales y organismos públicos y privados). No se puede convertir en un contexto cerrado en sí mismo: las entradas y salidas de información conectan la tarea interna con las realidades externas.*
3. *El principio de «información fluida» con los centros de referencia de los jóvenes, las empresas donde trabajan y los recursos donde acuden, es la base de la coordinación de casos, de itinerarios y del trabajo en red.*
4. *El equipo al completo debe conocer a todos y cada uno de los jóvenes, por su nombre y su situación actual.*

5. *Las normas no están escritas, surgen de las premisas del contexto diario y de la lógica común.*
6. *La accesibilidad a los elementos del local (ordenadores, fax, impresoras, teléfonos, material de oficina...) a través de diversas estancias (en muchas ocasiones sin puertas, en cualquier caso con estas abiertas de par en par) y la disponibilidad de su uso para los jóvenes, facilita que estos realicen acciones y gestiones autónomas, y favorece un alto grado de participación grupal y confianza personal. Aumenta también el respeto hacia los demás.*
7. *Compartir todos los espacios de trabajo del equipo técnico y de los jóvenes, en las mismas estancias y sin separación alguna, genera una dinámica centrada en la tarea y en el respeto grupal. El acceso sin restricciones al centro de todos los posibles referentes de los jóvenes —educadores, familia, empresarios— aumenta el mensaje de espacio abierto y de uso comunitario.*
8. *La demanda y devolución de información tienen como objetivo implicar a todos los agentes posibles en el itinerario del joven, así como no obviar nunca las diferentes responsabilidades que cada uno sustenta.*
9. *La no «apropiación del caso» institucionalmente es imprescindible para no cruzar actuaciones con otros profesionales, trabajando desde un enfoque interdisciplinar.*
10. *El conocimiento de los recursos del entorno, sus características, exigencias y grado de eficacia es primordial para aumentar la capacidad de respuesta, flexibilizar los diseños y el desarrollo de itinerarios, e incorporar con agilidad las constantes fluctuaciones ambientales.*

Aún con los posicionamientos más adecuados, con las técnicas y estrategias más depuradas, *los educadores habrán de arriesgarse*. Implicarse educativamente, introducir en la relación con los jóvenes sus intenciones precisas, proponerse provocar cambios e influir en su situación, suponen claros riesgos, para el educador y para el propio joven. Unos riesgos directamente relacionados con las dificultades sociales que afronta el joven, con su incierto futuro, con la capacidad del educador de generar alternativas ilusionantes y con la seriedad de sus propuestas...

Finalmente cabe resaltar la importancia de la visión que los educadores tienen sobre *lo que significa la juventud o la adolescencia*. El análisis de su propia adolescencia, de los acontecimientos vividos en ella, la posición ocupada en el escenario de su juventud por él y por el resto de «personajes» —amigos, profesores, padres...— se convierten en nuevos instrumentos de trabajo para el profesional, en herramientas que le ayudarán a entender mejor la realidad sobre la que ha de intervenir y a interpretar más acertadamente su propio papel en el nuevo «guión» en que está implicado. Es inevitable que nuestra experiencia personal de una etapa tan crucial como es la adolescencia condicione, de un modo u otro, nuestras actuaciones con población adolescente y juvenil; reflexionar sobre ello será entonces una necesidad. Máxime cuan-

do, como indica Lerbet-Serení (2004), la relación educativa no deja de ser el encuentro entre dos autonomías —la del educador y la del educando— unidas por una relación que es, ella misma, a su vez susceptible de autonomía; en esa dinámica será por tanto muy difícil predecir resultados con cierta garantía de éxito.

Y del mismo modo lo será el analizar el significado de ser adolescente o joven en la sociedad actual, y llegar a tener una clara idea y una posición coherente respecto a ello. Es claro, por ejemplo, que posturas donde se percibe al joven como una «persona en construcción», en un proceso largo y enriquecedor, en el que deben resaltarse sus potencialidades y capacidades personales, serán más fructíferas educativamente que acercamientos que tengan como línea de acción la observación del proceso seguido por el joven como algo lineal, de simple superación de un momento crítico y puntual de sus vidas, un momento en que se incorporan a la vida adulta pero que a los pocos meses dejará de ser una responsabilidad para nosotros.

A este respecto, son significativas algunas políticas administrativas sobre adolescencia y juventud, y cómo pueden determinar el desarrollo de estas etapas de la vida de muchas personas, al considerar ambos periodos evolutivos como una mera cuestión de «bandas de edad». Esta concepción lineal y sectorizada hace que la atención de adolescentes y jóvenes recaiga en diferentes organismos —en muchas ocasiones escasamente coordinados— en función de una cifra determinada: los dieciocho años. Una cifra que hace pivotar en torno a una fecha concreta los recursos y posibilidades de atención —también de dejar de ser atendido—, a unos jóvenes que han pasado y/o se encuentran inmersos en complejas situaciones sociales, personales y laborales. No deja de resultar insólito que a partir de una fecha de cumpleaños, la administración haya decidido cambiar el escenario, los personajes y el guión entero al protagonista de la obra, que con enorme esfuerzo y la ayuda de profesionales expresamente contratados para la tarea, estaba consiguiendo entender el texto, situarse en la tarima y replicar el argumento en el que se desarrolla su propia historia. Una simple fecha escenifica el cambio, en contraste con los complejos procesos de crecimiento de unos jóvenes que, además de serlo, sufren graves dificultades en su inserción social.

ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y MANTENIMIENTO DEL EMPLEO

El *seguimiento en el empleo* tiene como objetivo principal cuidar de que la relación entre los jóvenes y la empresa sea lo más fluida, cómoda y satisfactoria posible para ambas partes. De este modo se tratan de amortiguar o superar los con-

flictos que en ocasiones han ido surgiendo, procurando tener informados a quienes intervienen en el proceso de las dificultades que pudieran aparecer. Para ello, la estabilidad referencial en cuanto a los profesionales implicados se torna fundamental, ya que los cambios a este nivel suelen entorpecer de forma importante el proceso de inserción.

Así mismo, es necesario realizar un esfuerzo por sistematizar el seguimiento del empleo, para lo que son muy útiles los *sistemas informatizados*, que facilitan un control periódico del entramado general en las relaciones entre oferta y demanda de empleo y las trayectorias laborales del grupo de jóvenes, sin perjuicio de individualizar estos seguimientos atendiendo a las características y evolución de cada caso concreto.

El proceso de acompañamiento y seguimiento en la inserción laboral de los jóvenes tiene un importante carácter personal que se ve reflejado en el reforzamiento de aquellos aspectos formativos que son necesarios para su adaptación al puesto de trabajo concreto al que se incorporan. Por otra parte, cuando el joven se ha afianzado en su puesto de trabajo, el seguimiento con la empresa se realiza sólo de forma ocasional, con la intención de evitar interferencias innecesarias.

Tanto las estrategias asociadas al mantenimiento del empleo, como las relativas a la resolución de conflictos, ayudan al joven a redescubrirse y a valorar su esfuerzo, a aprender del error y también del acierto, a matizar las relaciones personales y laborales en función del momento, del interlocutor, de la situación concreta. Y convierten en una grata aventura el auto-descubrimiento y las nuevas capacidades de afrontamiento de la realidad vital a que se ve abocado.

A continuación se describe una casuística que, aunque específica, responde a los estándares del seguimiento para el mantenimiento del empleo: una tarea muchas veces ardua, que requiere de toda la «paciencia educativa» de los profesionales y de su constancia en la persecución de los objetivos propuestos, pero que finalmente –en la mayoría de los casos– sirve para obtener los resultados deseados.

Cuadro 10.3. Sara

Sara es una joven guineana que acudió al Centro por primera vez cuando tenía diecisiete años. Muy extrovertida, con buenas habilidades sociales con los adultos, muestra sin embargo una difícil relación con sus iguales. La joven tiene permiso de residencia, pero no de trabajo. Su intención es trabajar a jornada completa, a ser posible en el sector de peluquería, y plantea que le gustaría ampliar su forma-

ción en este sector. Se compromete con nosotros a asistir al Centro inicialmente dos días por semana, pero tras la primera entrevista no vuelve. Al cabo de unos días contactamos con su madre, quien nos facilita su nuevo número de teléfono. Hablamos con Sara, y nos dice que se encuentra de vacaciones y que seguramente el sábado regresa de nuevo a Madrid. En esta ocasión tampoco acude a la cita, por lo que contactamos nuevamente con ella; esta vez nos comenta que sigue interesada en buscar empleo y que ha estado buscándolo por su cuenta, pero que dado que no tiene permiso de trabajo no la han querido contratar. Quedamos con ella en que al día siguiente se pasará para comenzar de nuevo la búsqueda de trabajo.

Esta vez acude a la cita, y se le ofrece desde el Centro participar en la selección de personal de una cadena de alimentación. Quedamos con ella en que vendrá a preparar la entrevista la semana siguiente, pero una vez más no aparece. Si lo hace una semana después, y nos cuenta que no vino a preparar la entrevista porque se quedó dormida. También nos dice que la citaron el jueves e hizo la entrevista. Cree que le salió bien. Hablamos con la empresa y nos comentan que están pensándose si aceptar la candidatura de Sara o no, ya que no terminó de convencerles en la entrevista. Quedamos a la espera.

Nuevamente llamamos a Sara, ya que desde que fue a hacer la entrevista no ha vuelto por el Centro, y en comunicación con la empresa nos indican que quieren contar con ella y le van a tramitar el permiso de trabajo en cuanto tengan un grupo de personas en su misma situación, para ir a Delegación de Gobierno y poder comenzar con los trámites. Quedamos con Sara en que se pasará por el Centro para preparar la documentación que necesita la empresa. Al cabo de un tiempo conceden a Sara el permiso de trabajo y por fin comienza a trabajar en la cadena de alimentación, en horario de tarde, como camarera para el turno de las comidas. Está contenta, aunque dice que hay mucho trabajo y llega muy cansada a casa. Está aprovechando también para sacarse el carné de conducir.

Al poco tiempo hablamos con la joven, y nos dice que sigue en el mismo trabajo pero que está muy descontenta, no por el trabajo en sí, sino porque ha tenido muchas dificultades con sus compañeros. Relata enfrentamientos con «todos» los trabajadores del local, por las faltas de respeto a las que siente que le someten, aunque nunca había trabajado en hostelería y reconoce que no lleva el mismo ritmo de trabajo que otros compañeros. En una nueva comunicación nos dice que ya no habla con ningún compañero, y que ha solicitado que le trasladen a otro local. También ha elevado una queja a la empresa sobre una de sus compañeras. Quedamos en que vendrá a hablar con nosotros para tratar más en profundidad estos asuntos. Al cabo de unos meses, Sara deja este trabajo debido principalmente a sus problemas de relación con los compañeros.

Enviamos su currículum a una oferta de mozo de almacén en una gran superficie deportiva; la empresa nos comunica que Sara no ha sido seleccionada para el puesto de operario de logística. Cuando se lo comunicamos, lo acepta de buen grado y reconoce que los procesos son así y que debe seguir insistiendo para encontrar un nuevo empleo.

A los pocos días, la joven llama para decirnos que comienza a trabajar como teleoperadora. Tiene que hacer un curso que comienza hoy, dos horas al día durante tres días. No es venta, pero sí tiene que conseguir citar a gente para que los comerciales vendan. Su sueldo base es de 450 euros, más las comisiones en función de las personas que consiga citar. Vendrá mañana a contármolo en persona.

El trabajo como teleoperadora le dura unos días; es despedida por no superar el periodo de prueba. Lo intentamos de nuevo, y acompañamos a Sara a una entrevista en una cadena de supermercados. No le hacen muchas preguntas y es seleccionada directamente. Trabajará en turnos rotativos, de 8.30 a 15.00 y de 15.00 a 21.00. La chica está muy contenta ya que, dice, estaba un poco desesperada porque no le salía ningún trabajo.

La adaptación al nuevo empleo esta siendo muy favorable, manifestando sus responsables la buena disposición de Sara en las tareas que le competen, pero de nuevo la joven acude al Centro para hablar con nosotros. Está teniendo problemas con una compañera de trabajo, y éstos están afectando a su relación con la encargada. Escuchamos sus argumentos, la orientamos y quedamos en que al día siguiente acudirá nuevamente para contarnos cómo van los acontecimientos. Como no aparece, contactamos telefónicamente con ella, y nos relata su forma de «resolver» el conflicto: ha «filtrado» a su manera las orientaciones que le dimos el otro día y finalmente no ha habido un acercamiento positivo con su compañera. De nuevo quedamos con ella para que acuda al día siguiente y para comentar personalmente la situación. A continuación nos ponemos en contacto con la encargada de Sara, quien nos confirma que la situación es muy mala, y describe a Sara como «inestable y autoritaria», y como una persona que crea mal ambiente en el equipo; ha mantenido diversas conversaciones con ella, pero el comportamiento de Sara vuelve invariablemente a ser el mismo. Nos relata diversos incidentes, entre ellos como la joven dio un puñetazo a una puerta en plena discusión con la encargada, aunque posteriormente se disculpó. Finalmente nos comenta que el mes próximo cumple el contrato de Sara y que no la van a renovar. En todo caso, quedamos con la empresa en hablar con la joven para intentar enderezar la situación.

Sara finalmente decide dejar su trabajo en el supermercado una semana antes de finalizar su contrato. De nuevo, pasados unos días, contactamos con ella, y nos dice que no ha acudido al Centro porque se encontraba realizando un curso de cajera-reponedora en una cadena de supermercados; mañana le contestan si ha pasado el curso y la contratan. Al día siguiente Sara nos llama para comentarnos que ha sido seleccionada. Empieza a principios del mes de octubre, y las condiciones son las habituales en estos trabajos. Le resaltamos los problemas vividos en sus anteriores trabajos con sus compañeros, para que no caiga en los mismos errores y las relaciones personales en su puesto de trabajo puedan ser esta vez satisfactorias.

A la semana hablamos con Sara y nos comenta que sigue trabajando de cajera, y que aunque está cansada porque está de pie todo el día, está muy contenta; le han hecho un contrato indefinido, y en su trabajo hay buen ambiente.

Pasan las semanas, y Sara nos llama entusiasmada porque le han concedido un piso del Instituto de la Vivienda. Sigue trabajando en el mismo supermercado y está contenta, aunque hay rumores de que van a cerrar el establecimiento. No obstante, no está confirmado, y además la podrían recolocar en otro Centro. La relación con sus compañeros es muy satisfactoria, al igual que con sus responsables. Finalmente la joven ha aprendido a manejar las situaciones de conflicto en su lugar de trabajo, a no alterarse y a pensar en las consecuencias antes de actuar.

Equipo Educativo del Programa Alcor, 2006

Todo lo planteado hasta ahora perdería en gran medida su sentido si el joven, y nosotros con él, no lográramos *que la situación laboral se extienda en el tiempo un periodo suficiente*. El mantenimiento del empleo es por tanto, como ya hemos comentado, el siguiente objetivo a cubrir, y más importante en el trabajo con jóvenes en dificultad social que el propio acceso al empleo. El recorrido de inserción laboral con jóvenes con problemas deberá estar ampliamente tutelado, de forma que pueda garantizarse que «los beneficios»⁴ de estar empleado se producen efectivamente.

Por otra parte, a lo largo del tiempo ha sido necesaria la creación de nuevas estrategias para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de muchos *jóvenes que, debido a sus problemáticas concretas –que incrementan su situación de dificultad y riesgo social–*, no pueden ser atendidos desde los dispositivos y recursos normalizados. Para ello ha sido necesario el desarrollo de líneas específicas de intervención compensadoras de desigualdades, especialmente en lo relativo a empleo para jóvenes con dificultades personales como alteraciones de conducta, consumo de sustancias tóxicas, discapacidades..., respetando el principio de igualdad de oportunidades por razón de sexo o diversidad cultural, y procurando la mejora de las habilidades básicas de los jóvenes en torno a la inserción laboral y la consecución de empleo estable.

Cómo hemos señalado anteriormente, el mantenimiento del empleo es un elemento clave a la hora de consolidar los itinerarios de inserción sociolaboral. Si con los jóvenes en dificultad social hay que poner en funcionamiento un amplio dispositivo de estrategias para que puedan acceder a su primer empleo, y para que entiendan su importancia de cara a una futura vida adulta independiente, no basta con ese primer paso. Desgraciadamente lo más frecuente es que ese primer empleo dure poco –unos días, a lo sumo unas semanas– y que nuevamente haya que reiniciar el proceso. Según una reciente investigación, el 51% de los contratos formalizados con jóvenes en dificultad, por diferentes causas, tiene una duración inferior a un mes (Melendro, 2007); en contrapartida existen amplias posibilidades de encontrar un nuevo trabajo. Así, la media de ofertas de empleo por cada joven que participa en los Programas de inserción viene a ser de tres ofertas. Esta elevada media de ofertas de empleo por participante indica, además de la gran rotación en el trabajo por parte de los jóvenes, la buena disposición del mercado de trabajo a integrar a este tipo de colectivo, y también la preocupación y el éxito de los profesionales de los Programas a la hora de conseguir trabajo para sus

⁴ Ver en el capítulo 4 el apartado: «¿Qué aporta el trabajo a los jóvenes?».

jóvenes. Es notoria, en cualquier caso, la «productividad» de los Programas: como refleja la siguiente tabla, han llegado a ofrecerse hasta 19 empleos a un solo joven, y más de diez empleos a un 6% de ellos.

Tabla 10.3. Ofertas de empleo por participante

Media de ofertas por participante:		3,37
19 ofertas de empleo	1 joven	0,1%
entre 15 y 18 ofertas de empleo	7 jóvenes	1,0%
Entre 10 y 14 ofertas de empleo	37 jóvenes	5,0%
Entre 5 y 9 ofertas de empleo	132 jóvenes	17,8%
4 ofertas de empleo	71 jóvenes	9,6%
3 ofertas de empleo	94 jóvenes	12,7%
2 ofertas de empleo	120 jóvenes	16,2%
1 oferta de empleo	278 jóvenes	37,6%

Ofertas de empleo en Programas de inserción con jóvenes en dificultad social (Melendro, 2007)

A continuación se aportan una serie de reflexiones sobre *las dificultades para el mantenimiento del empleo* por parte de los jóvenes en dificultad social. Normalmente las causas de esa gran rotación en los puestos de trabajo no son únicas, sino múltiples y diversas. En función de las distintas situaciones personales, familiares, institucionales y sociales del joven, de las características de la empresa y su grado de implicación en el proceso de inserción, de la respuesta del grupo familiar o del grupo de amigos, de factores como los horarios, el tipo de trabajo, la disponibilidad o no de medios de transporte... los jóvenes responden de formas muy diversas en relación a la continuidad en el puesto de trabajo. Son factores a considerar en este sentido los siguientes.

Respecto a la actitud y los comportamientos de los jóvenes:

- Sus frecuentes resistencias ante las actividades rutinarias, que requieren constancia y un esfuerzo sostenido.
- Su diferente grado de aceptación y acatamiento de la norma y la disciplina, en función muchas veces de la forma en que ésta se les hace llegar por parte de los empresarios y educadores.

- El temor de los jóvenes al fracaso, agravado en este caso por la delicada situación social a la que se enfrentan y por la necesidad urgente de disfrutar de una vida autónoma.
- Una necesidad cuya aceptación se ve muchas veces obstaculizada por su sentimiento de lejanía del «futuro», y sus actitudes de «dependencia» respecto a las instituciones y al mundo adulto
- La necesidad, por parte de este grupo de población, de respuestas rápidas a sus esfuerzos, de obtener prontas recompensas, reconocimiento y sensación de éxito en la tarea.
- La dificultad de este colectivo para mantener la «tensión» en procesos largos de aprendizaje; en gran medida son jóvenes que han fracasado con anterioridad, de forma repetida, en la enseñanza reglada.
- La elaboración de «discursos» que, muy relacionados con los factores referidos anteriormente, buscan justificar el abandono del trabajo, a través de mensajes del tipo:

... el trabajo está muy lejos..., pagan poco..., son muchas horas, por poco dinero..., es muy duro..., el jefe es un..., he visto/me han comentado que hay algo mejor..., quiero otro trabajo, uno en el que se pueda aprender más..., quieren que sepa hacer la tarea, pero no me dan tiempo...

Los educadores, por otra parte, ante el fracaso del joven en el trabajo, pueden situarse de muy distintos modos; a continuación referimos algunos de los más habituales, y que suponen en sí mismos un serio freno a las expectativas de mantenimiento del empleo por parte de los jóvenes:

- Sentirse también frustrados, y reducir o detener sus esfuerzos por apoyar al joven en el mantenimiento del empleo.
- Sentir su fracaso como un fracaso propio, que pone en duda sus capacidades.
- Empatizar con la penuria que supone el esfuerzo que están exigiendo al joven, pudiéndose sentir culpables e injustos.
- Sentirse en ocasiones odiados, sentir que el joven se aleja de ellos.
- Desesperarse, no saber que hacer.
- Recurrir a la justificación —a veces real, pero no siempre— de que faltan recursos.

- Revisar los planteamientos, llegando a dudar de que lo principal sea la inserción laboral del joven.
- Haberse formado falsas expectativas respecto al futuro del joven, tanto en positivo como en negativo.
- Pensar que realmente volverá o seguirá con su familia, y que no le hará tanta falta trabajar; a pesar de saber cuán deficitaria es esa situación familiar; siempre puede ocurrir algo que la mejore...
- Posicionarse en una valoración negativa del mundo del trabajo, de las empresas y sus requerimientos laborales hacia los jóvenes.

En cuanto a la empresa, en ocasiones sus estándares de funcionamiento no favorecen la inserción del joven por:

- El excesivo nivel de exigencia hacia los jóvenes «aprendices», en busca de resultados y de rentabilidad demasiado pronto.
- La falta de correspondencia entre la eficacia exigida, las horas dedicadas al trabajo y el salario pagado.
- La nula aceptación de las faltas o de retraso en el horario de trabajo.
- La exigencia de una actitud sumisa y dependiente a los jóvenes, más allá del necesario respeto y disciplina de trabajo.
- La «infantilización» del trabajo del joven, que es tratado de entrada como si fuera un niño o una persona incompetente.

En respuesta a estas dificultades, se plantea en la tabla siguiente una serie de estrategias útiles para abordar la continuidad en el empleo, y reducir al máximo la rotación laboral de los jóvenes.

Tabla 10.4. Estrategias para favorecer el mantenimiento del empleo

Respecto a los jóvenes

- Trabajar la disciplina de horarios y obligaciones, teniendo en cuenta que como educadores quizás los resultados no los veamos «nunca», pero sabiendo que nuestra constancia en este tipo de mensajes es efectiva a medio y largo plazo.
- Aumentar la riqueza vivencial del joven fuera de horario laboral: ocio, actividades de fines de semana, nuevos amigos, ventajas de la vida autónoma...

- *Derivar las tendencias al cambio o a la sobreestimulación del joven a un ámbito ajeno al del trabajo.*
- *Ofrecer a los jóvenes disponibilidad y espacios donde poder hablar de su trabajo; crear contextos adecuados donde se pueda producir una comunicación personalizada y distendida.*
- *Expresar mensajes claros y consistentes en momento de crisis.*
- *Actuar en consonancia con la idea de que el trabajo del joven forma parte de su proceso educativo, no es un fin en sí mismo.*
- *Exigir actividad productiva a los que no trabajan, no permitiendo la situación de inactividad.*
- *Mantener una relación adecuada y continuada con la empresa donde trabajan los jóvenes.*
- *Ofrecer soluciones viables a los problemas relacionados con el transporte, las comidas, los horarios... facilitando el que el joven pueda acudir en las mejores condiciones a su lugar de trabajo.*

Respecto a los empresarios:

- *Prestar atención a que la actividad laboral no sea abusiva respecto al joven.*
- *Entender que un primer empleo es una situación novedosa para muchos jóvenes y muchos empresarios, con lo que esto supone de tensiones y temores.*
- *El educador debe saber mediar e intentar resolver las crisis laborales del joven estableciendo un comunicación cercana con la empresa, y aportando los datos necesarios para facilitar la resolución de conflictos.*
- *Salvar crisis es ganar tiempo y solo el tiempo permite que los beneficios que aporta el trabajo a la maduración del joven puedan consolidarse, aumentando sus aprendizajes laborales y garantizando el mantenimiento de su puesto de trabajo.*

EVALUACIÓN Y TOMA DE DECISIONES: CAMBIANDO EL FUTURO

Tras haber descrito las diferentes estrategias de intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social, queda referirse *al principal espacio de reflexión*, aquel que conduce al cambio a partir del *feed-back*, de la revisión de los procesos seguidos en contraste con los resultados obtenidos: el momento de la evaluación.

La evaluación y, junto a ella, la investigación, son aspectos clave para el adecuado desarrollo de la intervención socioeducativa de una organización. Es una actividad que aporta información al sistema sobre su funcionamiento, y que sirve para que éste se adecue y consiga sus mejores resultados en función de los cambios que se producen en su entorno, en el contexto institucional y en la realidad cotidiana sobre la que tiene el encargo de intervenir.

Hay diferentes modelos de evaluación, muchos de ellos de corte lineal, centrados en el contraste entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos. Estos son los más conocidos y utilizados, especialmente cuando evaluamos programaciones, planificaciones a medio o largo plazo con un planteamiento poco dinámico, paquetes de objetivos, actuaciones e indicadores que corresponden a un periodo de tiempo y que se plantean como inamovibles en él.

Desde finales del pasado siglo se vienen desarrollando, sin embargo, *modelos flexibles de evaluación*, que tienen en cuenta especialmente los procesos educativos que se producen entre el planteamiento inicial de la intervención y el momento de corte elegido para valorar los resultados alcanzados, en la fase final del proceso. Entre estos modelos de evaluación procesual, flexible, encontramos algunos especialmente relevantes y útiles para el tipo de intervención socioeducativa que se realiza con jóvenes en dificultad social: los planteamientos de la investigación-acción, los modelos de evaluación para la toma de decisiones, o los planteamientos del trabajo con hipótesis de corte sistémico, entre otros.

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso continuo de realimentación, de transformación de las estructuras y formas de hacer en función de la información que el sistema nos aporta. Aunque las actividades de evaluación son interactivas, y difícilmente pueden segmentarse sin que perdamos una parte importante de información, a nivel práctico podemos diferenciar distintos espacios de aplicación de procesos de evaluación.

Por una parte podemos hablar de una *valoración inicial, de tipo diagnóstico*, con el importante matiz de que esta evaluación no tiene «existencia propia», sino que es parte de la intervención en sus fases iniciales. Indagamos, y a la vez somos indagados por el joven, y así se establece un proceso interactivo que ya no tendrá fin. El diagnóstico será tan efímero como el siguiente paso que damos en la relación, y las hipótesis que originalmente establecimos cambiarán y se readaptarán sin límite, influyendo nuestras actuaciones y recibiendo el impacto de la reacción del joven o del grupo de jóvenes con quienes trabajamos.

Cuadro 10.4. Evaluar

Elaborar, implementar y utilizar un sistema de evaluación para un proyecto concreto es una tarea ciertamente compleja, que tiene más adeptos en la teoría que en la práctica. Pero mientras no pasemos de unos simples porcentajes numéricos como exclusivo reflejo de lo que ha sido un proyecto, difícilmente se pueden hacer valoraciones objetivas sobre el funcionamiento y los resultados del mismo.

Proyecto Telémaco, 2005

Otro espacio de evaluación clave es el que se refiere a la *evolución del joven* en relación a los elementos que componen su itinerario de inserción, y especialmente en lo relativo a la evolución experimentada por el joven en sus diferentes habilidades para iniciar y mantener el empleo, a la vez que organiza su vida de forma estable y coherente con el objetivo de alcanzar una vida adulta independiente y responsable. Mediante este espacio de evaluación comprobamos el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que los jóvenes van desarrollando en relación con el proceso formativo que han seguido con nosotros. Algunas de *las técnicas de evaluación más utilizadas* sobre la evolución del joven son las siguientes:

- La entrevista inicial, en el momento de la acogida al joven.
- El seguimiento de la evolución del joven a través de tutorías individualizadas y de la observación participante del educador.
- La creación de grupos de discusión en torno a la resolución de casos prácticos, para evaluar la adquisición de competencias y habilidades sociales.
- La utilización de escalas de indicadores sobre cuestiones concretas: asistencia al trabajo, puntualidad, grado de participación en actividades formativas...

Tabla 10.5. Variables para la categorización de resultados exitosos en la actuación

- *Mantenimiento del empleo*
- *Búsqueda autónoma*
- *Logro de trabajo autónomamente*
- *Mejoras laborales en profesión y salario*
- *Reducción de periodos de paro*
- *Satisfacción personal en el trabajo*
- *Logros sociales asociados al empleo (vivienda, coche)*
- *Independencia familiar y/o institucional*
- *Ausencia o disminución de conflictividad (judicial, consumos)*
- *Conocimiento de redes y recursos para el aprovisionamiento social*

Proyecto Telémaco, 2005

Pero no sólo evaluamos a través de los resultados alcanzados por el joven, sino también a partir de las interacciones que se han producido entre los diferentes elementos de su sistema relacional. Para ello tenemos en cuenta la adecuación del proceso de intervención socioeducativa y su efectividad desde parámetros de oportunidad y calidad en la atención dispensada, junto a la capacitación y satisfacción de los jóvenes participantes en las diferentes actividades realizadas.

La tarea del equipo y su rendimiento socioeducativo componen un tercer elemento de evaluación. Bajo el principio de mejora continua, el equipo:

- Identifica y describe tanto las dificultades encontradas como los resultados positivos alcanzados en el proceso formativo y de intervención socioeducativa
- Analiza las desviaciones entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos
- Valora las respuestas y soluciones aportadas a dichas desviaciones.
- Sistematiza e introduce de forma estable en la estructura de funcionamiento las soluciones aportadas y valoradas positivamente.

Se incide, desde este esquema de trabajo, en el diseño y planificación del proceso formativo y de intervención socioeducativa, en base a las estrategias metodológicas que han sido consideradas como más valiosas. Esto permite una redefinición y adaptación continua de los dispositivos de intervención, y de las formas de hacer del equipo, de modo que *no sólo se evalúan los aprendizajes del joven, sino todo el diseño del Programa*.

En cuanto a las necesidades y carencias que han sido detectadas en la evaluación de este tipo de procesos de intervención socioeducativa, cabe destacar las siguientes (Proyecto Telémaco 2005):

- La necesidad de establecer criterios de actuación y evaluación unificados.
- La carencia de instrumentos y técnicas de evaluación de uso sistemático y unificado.
- La carencia de instrumentos de evaluación de procesos por parte de los jóvenes.
- La necesidad de desarrollar sistemas de seguimiento a medio plazo que informen de la trayectoria de los jóvenes al salir del proyecto.
- La ausencia de modelos de evaluación compartidos con la administración.

No podemos olvidar, finalmente, un aspecto de la evaluación que constituye un elemento básico para la toma de decisiones institucional, aportando información fiable y útil sobre el contexto de intervención y ayudando a situar tanto el espacio social que ocupa la intervención socioeducativa como el encargo político, social y jurídico que la sustenta. Esta evaluación no es otra que la evaluación cuantitativa, que a través de instrumentos de investigación cada vez más perfeccionados y de la ayuda de técnicas informáticas muy precisas para el análisis de la información, ocupa una parte de nuestro tiempo de trabajo –más o menos amplia– y devuelve en forma numérica, con frecuencia acompañada de aportaciones de tipo cualitativo, información sobre la población con la que trabajamos, las características del entorno donde reside, sus expectativas, los recursos de apoyo existentes, las características de la intervención socioeducativa que se realiza con ellos y de los resultados obtenidos con ella,...

Un material que se vierte, por lo general, en memorias e informes cuyos destinatarios son los planificadores, los técnicos y directivos que han de tomar decisiones sobre la organización y estructuración del trabajo, en ocasiones sobre la misma pervivencia de éste. Unos instrumentos de uso extendido y muy eficaz para apoyar la inserción sociolaboral de jóvenes en dificultad social son las *bases de datos* que, bien diseñadas y utilizadas, pueden simplificar de forma importante la tarea de los educadores que trabajan en este ámbito.

Tabla 10.6. Bases de Datos para la inserción sociolaboral

Opción 3 S.C. cuenta con un programa informático que permite el seguimiento de las intervenciones con cada uno de los participantes y facilita la información en tiempo real de las tareas realizadas y los objetivos propuestos. También facilita la evaluación de Programas mediante informes a través de los que se relacionan las distintas variables, como tiempo dedicado a la búsqueda de empleo, número de ofertas a las que se presentan los participantes, causa de rechazo del candidato, número de contratos conseguidos, en que categorías y empleos, número de días trabajados...

Algunas de las características más destacables de la Base de Datos son las siguientes:



Datos de los participantes:

- Recoge la información básica del participante (nombre, edad, domicilio...) y la situación del participante respecto al Programa correspondiente (nos indica si el participante está trabajando, en formación o en cualquier otra variable relativa al momento de la intervención socioeducativa)
- Almacena los datos para la correcta localización de los participantes
- Indica algunas características del participante que son convenientes para valorar correctamente sus posibilidades laborales.
- En el caso de que el participante presente algún tipo de minusvalía, se incluye información sobre el centro, con el fin de establecer las coordinaciones oportunas
- Recoge la experiencia profesional de cada participante para definir mejor el perfil y las preferencias laborales de cada uno. Permite agregar tantos registros como experiencias laborales haya desarrollado
- Recoge la información disponible sobre los estudios realizados.
- Recoge todos los contactos realizados con relación a cada participante. En el campo tipo de contacto se establece si la nota corresponde al propio participante, a su centro o a su empresa. Permite la edición de estas variables para elaborar informes.

Datos de centros

- Recoge información sobre el centro de procedencia, lo que permite ordenar la información sobre el tipo de recurso de procedencia y estructura de los centros.
- Recoge información sobre los profesionales de referencia de los centros; puede tener varios registros asignados a cada centro, para permitir los diversos contactos con cada uno de los profesionales.

Datos de empresas

- Permite recopilar toda la información necesaria sobre las empresas; desde esta pantalla se recogen los datos de dirección y sector.
- Recoge los datos básicos de los interlocutores en la empresa; permite añadir notas sobre cada uno de los contactos establecidos
- Recoge los datos de cada oferta de la empresa, asigna los participantes seleccionados a cada oferta y, en función del resultado obtenido, se clasifica como contrato u oferta fallida, de acuerdo a distintas variables.

BUSCAR PARTICIPANTES POR CATEGORIAS			
SELECCIÓN			
PARTEICIPANTES POR EMPRESA			
PARTEICIPANTES POR CENTRO			
PARTEICIPANTES POR EXPERIENCIA			
PARTEICIPANTES POR ESPECIALIDAD			
PARTEICIPANTES POR SEXO			
PARTEICIPANTES POR EDAD			
PARTEICIPANTES POR TIPO DE CONTACTO			
PARTEICIPANTES POR EXPERIENCIA LABORAL			
PARTEICIPANTES POR TIPO DE OFERTA	Fecha de oferta	Fecha de inicio	14/05/2006
PARTEICIPANTES POR TIPO DE OFERTA	Desde años	Hasta años	
PARTEICIPANTES POR TIPO DE OFERTA			

Buscadores

- *El objetivo de cualquier programa que intermedie en el mercado de trabajo ha de ser el de hacer coincidir las necesidades de la empresa (expresadas a través de su oferta de empleo) y el perfil del mejor candidato para cubrir el puesto, de modo que se favorezcan las expectativas de ambos. Por ello el programa dispone de sistemas de búsqueda que permiten seleccionar en función de diversas variables, como estudios, experiencia laboral...*
- *Localiza a los participantes a través de una serie de variables que permiten responder de modo eficiente a las características exigidas por las empresas y al tipo de empleo ofrecido.*

Informes

- *Existen una gran variedad de informes disponibles tanto escritos como gráficos. El hecho de que sea una base abierta permite conseguir listados y gráficos de cualquiera de las variables que aparecen en los formularios de recogida de datos.*

Opción 3, 2005

MAPA DE CONTENIDOS

REFLEXIONAR SOBRE LA EXPERIENCIA:
EL PRINCIPIO DEL CAMBIO

REFLEXIONAR...

a) ***Conversando con adultos «que saben estar», en una conversación «cualificada»***

- porque el educador es un adulto formado para la tarea socioeducativa que debe desempeñar
- que ofrecerá al educador la posibilidad de ocupar una posición de «adulto significativo»

Esa relación significativa tiene otro sentido importante, y es el de que el adulto está disponible para prestar ayuda cuando el joven la pida y que de modo incondicional va a estar a su lado.

b) ***Relacionándose, esa paradoja***

Una perspectiva de la relación pedagógica consiste en trabajar esencialmente la paradoja relación/separación, en una dinámica sin principio ni fin, donde el principio podría ser el fin, y el fin el principio.

c) ***Posicionándose educativamente:*** hablando del manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes

- 10 posicionamientos clave en la relación educativa directa
- 10 posicionamientos clave en la relación contextual

d) ***Caminando hacia un aprendizaje significativo y duradero:***

- En el que los nuevos aprendizajes deben tener conexión con la experiencia y los conocimientos previos del joven
- Para lo que se precisa de espacios y momentos concretos de elaboración, también participada, del proceso... y de la proximidad del educador.

e) ***Sobre las estrategias de mantenimiento del empleo,*** la tarea más compleja y uno de los indicadores más fiable del éxito en el tránsito del joven a la vida adultaf) ***A la vez que se evalúa y se toman de decisiones,*** se cambia el futuro

Empezando por la valoración inicial, y desde ella...

... a la valoración de la evolución del joven... la eficacia de la tarea del equipo y su rendimiento socioeducativo... con la ayuda de instrumentos para la evaluación continua y formativa (una base de datos muy útil).

CAPÍTULO 11

EN EQUIPO

Trabajar en Red: en busca de los puntos nodales en sistemas complejos

Profesionales implicados en equipos cohesionados

La formación necesaria para «actuar en la incertidumbre»

Coordinación interinstitucional

El enfoque transdisciplinar

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 11. EN EQUIPO

No es suficiente con compartir las soluciones que cabe dar a determinados problemas. También es necesario que los problemas sean representados, por parte de los participantes, del mismo modo.

Donega, 1998

TRABAJAR EN RED: EN BUSCA DE LOS PUNTOS NODALES EN SISTEMAS COMPLEJOS

Como se puede comprobar después del recorrido por este texto, *la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social no es una tarea fácil*, y en el desarrollo de su labor los profesionales responsables de esta intervención deben hacer frente a multitud de desafíos, entre ellos: aprender a manejar las resistencias a su intervención por parte de las personas con las que trabajan, introduciéndose en la vida de quienes en ocasiones no desean su presencia, o convirtiéndose en blanco de la hostilidad y el rechazo de algunos de los jóvenes o de las familias a las que se pretende ayudar; asumir, por otra parte, la dualidad y conflictividad intrínseca a los principales roles que han de desempeñar; atender habitualmente a un elevado número de casos; lograr una coordinación adecuada y un trabajo compartido en diferentes ámbitos de intervención y con entidades muy diferentes; tomar decisiones de gran importancia para la vida de otras personas, con criterios no siempre fáciles de explicitar. De modo que sobre estos profesionales recae a menudo la responsabilidad de adoptar decisiones con cierta premura ante situaciones realmente complejas, ante dilemas para los que no existe una única solución satisfactoria, y donde el riesgo de equivocarse es alto.

Esta difícil tarea solo puede ser abordada con éxito desde unos parámetros determinados, necesariamente compartidos por el equipo de trabajo, aunque en la práctica sean asumidos de forma muy diferente en función de la entidad, de la composición del equipo o del ámbito de intervención a que nos refiramos. Todos ellos constituyen el marco del *trabajo en red*, imprescindible desde nuestro punto de vista para conseguir algún resultado positivo con la intervención socioeducativa. Este trabajo en red incorpora elementos como:

- El trabajo en equipo, cohesionado y coherente.

- La formación flexible y adaptada al objeto de trabajo de los profesionales implicados.
- La coordinación interinstitucional.
- El enfoque transdisciplinar en la interpretación de la realidad sobre la que se interviene, en la toma de decisiones y en la propia intervención.

Estos elementos, que a continuación vamos a perfilar más detenidamente, constituyen uno de los ejes centrales del trabajo de los profesionales de lo social. La tarea individual, cuando se convierte en quehacer en solitario, aislado del resto de profesionales e instituciones cuya labor gira en torno a los jóvenes en dificultad social, pierde su sentido.

Si uno de los objetivos de la intervención socioeducativa consiste, como comentábamos en capítulos anteriores, en «poner en circulación» a los jóvenes, reintegrarlos a los circuitos de funcionamiento normalizado de los jóvenes de su entorno y de su generación, el propio profesional debe estar integrado en esos circuitos, en la red que ha de reconstruir en torno al joven y en la que ha de conseguir que participe. Precisamente ese trabajo en red, coordinado, entre los profesionales de Programas, Centros, Instituciones, empresas y otros organismos y entidades que atienden o tienen relación directa con los jóvenes en dificultad social, tiene como principal objetivo dar la respuesta más adecuada y pertinente a sus necesidades, presentes y futuras.

Tabla 11.1. La coordinación del proceso de evaluación y planificación de la intervención

La evaluación y la planificación serán realizadas por un equipo interdisciplinar en el que se integrarán, junto con el educador del Programa de inserción sociolaboral, otros profesionales de los equipos que intervienen con el joven (Comisión de Orientación de la Residencia de menores, profesionales de Servicios Sociales...), de forma que se puedan cubrir todos los aspectos y tareas que una y otra implican. El trabajo del equipo interdisciplinar debe suponer, al menos:

- *La asignación de las tareas de coordinación a uno de los profesionales del equipo.*
- *La ayuda a todos los implicados en la interpretación de los roles y responsabilidades mutuas.*
- *La supervisión de las tareas, así como del diseño, selección y utilización de los instrumentos de evaluación, de forma correcta y en el tiempo establecido.*
- *La posibilidad de que todos los implicados aporten su propia perspectiva y propuestas de intervención, asegurando la integración de tales aportaciones.*

– La responsabilidad de asegurar y facilitar que el joven tome parte, en la medida y modos necesarios, en el proceso de evaluación y planificación. Esta participación se puede concretar en:

- Contribuir a la evaluación de sus necesidades y «puntos fuertes»
- Desarrollar metas personales a corto y a largo plazo, integradas en los objetivos del itinerario
- Proporcionar retroalimentación acerca del itinerario, aportando su perspectiva personal
- Participar en la creación de contratos y de acuerdos

Equipo Educativo del Programa Timón, 2006

El *trabajo en red* proporciona, en sistemas complejos como el que nos ocupa, una mayor facilidad para detectar los puntos nodales del sistema y actuar sobre ellos; en nuestro caso, sobre los elementos, espacios y momentos clave del proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social. En equipo es más fácil detectarlos, hay una mayor amplitud de perspectivas para abordarlos y se puede ejercer una mayor incidencia, una presión más concisa y enérgica sobre los elementos que pueden hacer cambiar la dinámica del sistema, que pueden favorecer la inserción social y laboral del joven.

PROFESIONALES IMPLICADOS EN EQUIPOS COHESIONADOS

Como señalaba Ausubel (1983), de forma muy acertada, «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.»

Partir de lo que el sujeto que aprende, en este caso los jóvenes en dificultad social, ya saben, nos ayuda a ubicarnos y a dotar de sentido a nuestra intervención. Pero saber además cuáles son sus expectativas sobre nuestro papel nos ofrece un punto de apoyo increíblemente útil para poder conectar con ellos. Y básicamente lo que valoran en sus educadores, tal y como refleja la investigación del cuadro contiguo, es su proximidad, su presencia activa y atenta, su afecto e implicación.

Esa implicación que los jóvenes piden a sus educadores es algo que nos viene dado, que es difícilmente moldeable, que pertenece a lo más íntimo de la persona, de su historia, de su experiencia, de su carácter, de su forma de ver el mundo y situarse en él. Será una variable a tener muy en cuenta en la selección de quienes vayan a ser educadores de adolescentes, y a mimar en su formación posterior y en el quehacer cotidiano. Pero nos resultará muy difícil hacerla surgir de la nada, construirla si no existe la base suficiente para ello; la persona ha de querer hacerlo y querer hacerlo bien. Lo que sí es posible es convertir la implicación en tarea de equipo, y dotarla de cohesión y coherencia.

Uno de los éxitos del funcionamiento de los programas de inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social radica en la organización y formación de sus equipos. La construcción de una estructura dinámica, cercana, en centros pequeños y acogedores, abiertos al intercambio y la comunicación, está en la base de un eficaz trabajo en equipo.

La disposición de los espacios, tal y como comentábamos en el apartado relativo a las características del centro, debe permitir una comunicación ágil, directa y en tiempo real entre los miembros del equipo.

Es necesario que todos los profesionales conozcan el nombre y la situación personal de todos los jóvenes que acuden al local. Además, para cada uno de los jóvenes habrá siempre un educador que le conocerá en mayor profundidad, que estará al tanto de su realidad cotidiana, de los cambios que se producen en ella, y que seguirá con él su itinerario de inserción.

Cuadro 11.1. Cualidades del educador

¿Qué les piden los jóvenes en dificultad social a los educadores? ¿Cuáles son, para ellos, las cualidades de un buen educador?

Para los jóvenes en dificultad social, los educadores son una referencia clave, son quienes les ayudan a lograr cambios en positivo.

«De ellos se espera especialmente:

- *Paciencia,*
- *Afecto*
- *Apoyo*
- *Capacidad de escucha y empatía,*
- *Una implicación positiva hacia los jóvenes con los que trabajan*
- *Su trabajo de educador ha de basarse en la atención y el apoyo a las necesidades y situaciones particulares de cada joven*
- *Ayudarles en sus problemas, orientarles personalmente y prepararles para el futuro»*

García Berrocal, Imaña
y De la Herrán, 2006

El equipo distribuye su trabajo en diferentes áreas de actuación, no compartimentadas sino interdependientes, donde el proceso global de cada joven es visible para cada uno de los técnicos.

Los fundamentos teóricos que sustentan la intervención son debatidos y compartidos por todos los miembros del equipo, de forma que se genera un modelo de trabajo común, que caracteriza a ese equipo concreto, y se transmite en su actuación cotidiana con los jóvenes.

La sistematización del trabajo, la elaboración y análisis de la información, la organización de las tareas, son ocupaciones comunes a todos. Las jerarquías existen, pero son funcionales, adecuadas a la tarea a desarrollar, y no de rango. Las responsabilidades son compartidas. El cuadro siguiente nos ofrece algunas de las características básicas del trabajo en equipos interdisciplinarios.

El equipo es el *espacio de reflexión y toma de decisiones* que garantiza una aproximación más fluida y contrastada a una realidad con caras muy diferentes. Una serie de reuniones tienen lugar periódicamente para revisar la situación de los jóvenes con los que se está trabajando y efectuar esa aproximación contrastada a su realidad.

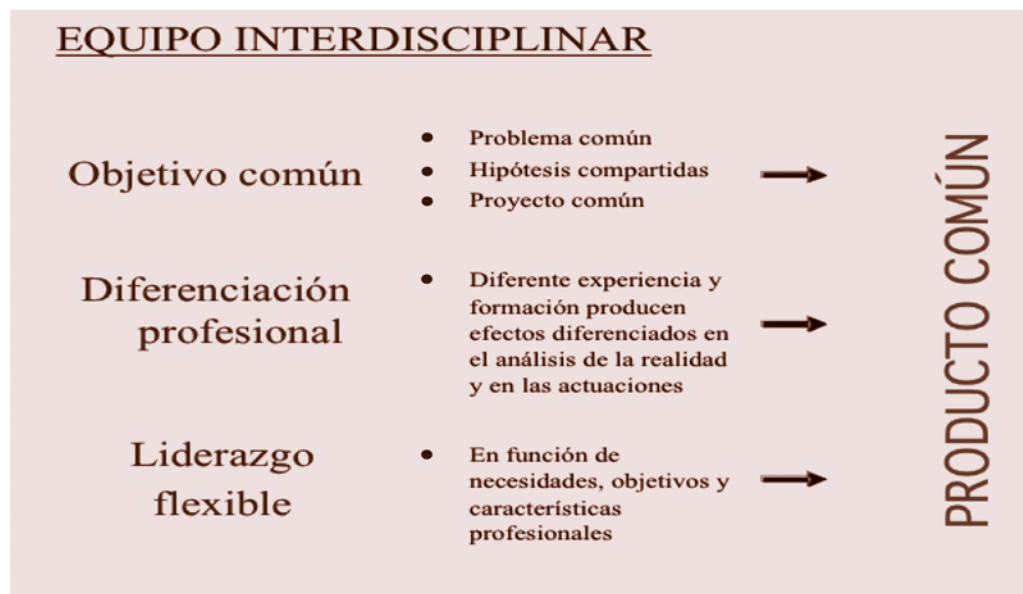
Los profesionales han de tener un *alto grado de autonomía*, lo que les permite ofrecer respuestas rápidas a situaciones cambiantes, adecuar la intervención a las características del caso tratado, a sus fluctuaciones y peculiaridades. Esta alta autonomía en las acciones de los profesionales enriquece y ayuda a innovar las respuestas y herramientas para la intervención, pero en contrapartida exigirá un alto nivel de formación, una probada competencia en el manejo de estrategias y en las habilidades de comunicación y de relación con la población atendida, junto a una importante capacidad de trabajo en equipo, de resiliencia y agilidad en la respuesta ante situaciones inciertas.

Cuadro 11.2. Títulos

Los títulos la mayoría de las veces solamente representan lo que se querría ser y muchas veces no se es. Yo no me veo representado por muchos colectivos académicos; en cambio, me siento más cerca de aquellos que, independientemente de su titulación, entienden que su objetivo es ayudar, en su espacio de intervención, a mejorar día a día la educación.

Antoni Zabala, 1999





LA FORMACIÓN NECESARIA PARA «ACTUAR EN LA INCERTIDUMBRE»

Los modelos clásicos de formación se muestran poco adecuados para este tipo de actividad educativa. Los cursos sobre contenidos más o menos ajustados a la práctica profesional siempre aportan nuevas visiones, nuevas técnicas y herramientas de trabajo, pero en ámbitos de actuación donde la incertidumbre reina, donde el día a día nunca es igual, donde los modelos de actuación solo a veces pueden repetirse —siempre que quieran ser eficaces y llegar al fondo de la cuestión— se requiere otro tipo de formación.

Afrontar las incertidumbres es uno de los «siete saberes» necesarios para la educación del futuro enunciados por Edgar Morin, y sin duda una de las tareas cotidianas de los profesionales que trabajan con adolescentes y jóvenes en dificultad social; formarse para ello es a la vez una necesidad y una tarea de futuro.

En primer lugar, hemos de hablar de *una formación simultánea de equipos completos*. En ella participan todos los componentes de un mismo equipo socioeducativo, independientemente de su formación inicial o de la función para la que fueron contratados. En este tipo de formación los contenidos pueden ser elegidos por el propio equipo, en función de sus prioridades, o responder a las aportaciones que

desde el campo de la investigación y la innovación educativa se están produciendo en su ámbito de trabajo. Estos contenidos formarán parte de un bagaje común, compartido por todo el equipo, debatido y reflexionado conjuntamente. A través de la formación conjunta se construirá paulatinamente un modelo único, contextualizado y eminentemente práctico, útil en la intervención socioeducativa cotidiana. En torno a las mismas aportaciones teóricas o teórico-prácticas, los profesionales aprenderán en equipo a establecer criterios y mecanismos para la descripción e interpretación de la realidad, la valoración y la toma de decisiones, la evaluación y la realimentación de los procesos emprendidos con los jóvenes y en su entorno.

En segundo lugar hay que situar *una formación no tan instrumental como centrada en la estrategia y en el acuerdo en torno a los principios de*

actuación. El posicionamiento teórico de los profesionales, a través del conocimiento de los distintos modelos de intervención y las líneas de pensamiento que los sustentan, del análisis crítico e informado de la realidad social, de la reflexión y el debate en torno a los paradigmas que guían nuestros aprendizajes, será la clave para cimentar una sólida estructura de funcionamiento, con una visión actualizada y coherente del mundo en que vivimos y del papel que ocupamos en él, y que ocupan los jóvenes con los que trabajamos.

En tercer lugar podemos hablar de *una formación que implica supervisión*, revisión en equipo de las formas de organización, de los modos y maneras en que se toman decisiones, sobre quien las toma, cuando y por qué, y acerca de las repercusiones de los afectos y las formas de comportarse de los profesionales con los que se comparte el trabajo cotidiano. Y de las consecuencias que todo ello tiene en el desempeño de la tarea, en la relación que se establece con los sujetos de nuestra intervención y en el objetivo último de su transición a una vida adulta independiente y responsable.

Cuadro 11.3. Construyendo juntos los problemas

En realidad la participación debiera construirse no tanto a partir de la solución de los problemas como de la construcción de los problemas... de forma que haya «una representación compartida de los problemas, es decir, una representación común de las cosas que se quieren resolver. No es suficiente con compartir las soluciones que cabe dar a determinados problemas. También es necesario que los problemas sean representados, por parte de los participantes, del mismo modo. E incluso esto es, la mayor parte de las veces, el resultado de un trabajo realizado, y no de unas afortunadas condiciones de partida... El ahorro de tiempo que se consigue procediendo a toda prisa en la definición de las soluciones se paga, en realidad, posteriormente, cuando se trata de encontrar un difícil acuerdo sobre los modos de realizar esas soluciones...»

Donega, 1998

Por último, y no por su menor importancia sino porque esta posición obedece al orden lineal de la exposición, *una formación que potencia la creatividad, la diversidad, que cruza las líneas de la disciplinarianidad* y recoge «lo mejor de cada casa», lo mejor de cada experiencia, de cada formación, de cada perspectiva sobre el acontecer cotidiano. Porque la creatividad es imprescindible para apoyar a los educadores en la elaboración de sus propias herramientas, de sus instrumentos de trabajo que, en muchas ocasiones, serán únicos, válidos para ese grupo de jóvenes, para ese adolescente, para esa concreta dinámica familiar, difícilmente repetible.

Una formación que, en definitiva, proporciona instrumentos para afrontar la incertidumbre y el cambio, no verdades acabadas ni herramientas estandarizadas que, siendo útiles circunstancialmente, llegan a hacernos creer que sin ellas no hay

posibilidad de intervención, nos crean la dependencia del experto externo que ha de decirnos como hacer y obstaculiza nuestra propia búsqueda de soluciones originales, adaptadas, flexibles y, en general, mucho más eficaces.

Cuadro 11.4. Capacidad negativa

«Actuar en la incertidumbre requiere capacidades y competencias que la sociedad, justo ahora, está empezando a identificar y que, por lo tanto, todavía no ha empezado a construir de un modo consciente a través de las instituciones educativas. Se trata de construir flexibilidad de pensamiento, capacidad crítica, resistencia a las frustraciones, pero también algo más: una «capacidad negativa», una capacidad de ser en la incertidumbre, de aceptar momentos de indeterminación y de recoger las potencialidades de comprensión y de acción connaturales a esos momentos, de contentarse con «conocimientos incompletos», de dejar que los acontecimientos sigan su curso sin pretender determinar ese curso o punto de llegada. No se trata de renunciar a actuar, sino de abrirse para escuchar y comprender, construyendo sistemas y esquemas de acción que se adapten al contexto y al nivel de comprensión conseguido. Se trata de una capacidad de no aceptar las cosas por su significado banal y dado, sino de dejar en suspenso el juicio o el ansia de solución para construir significados nuevos»

Michela Mayer, 2002

COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Uno de los pilares fundamentales en que se basa la intervención socioeducativa es el de la consolidación de una metodología que permita coordinar de forma adecuada tanto a los jóvenes y los profesionales de las distintas instituciones intervinientes, como a las entidades, organismos y empresas implicadas en el proceso. En esta labor de coordinación es necesario consensuar procedimientos prácticos y realistas, con una temporalización adecuada y el diseño de soportes do-

cumentales que eviten sesgos burocráticos innecesarios y a la vez faciliten la comunicación de datos e información necesaria en los procesos de intervención.

En las actuaciones sociales podemos hablar de diferentes niveles de coordinación, relacionados directamente con los tipos y procesos de intervención y con los contextos en que se realizan. Es importante, en este sentido, *ubicar adecuadamente el nivel de coordinación a que nos estamos refiriendo*, en relación directa con el tipo de interacción que establecemos con las personas y las organizaciones sociales. Para ello contamos con útiles clasificaciones de los espacios sociales en que pueden producirse esas interacciones; una de las más utilizadas y adecuadas a nuestros planteamientos es la propuesta por Urie Bronfenbrenner en su obra *La ecología del desarrollo humano*, que transcribimos adaptada a nuestro contexto en la tabla adjunta.

Tabla 11.2. Clasificación de los sistemas de interacción social

Microsistema. Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Un *entorno* es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos... en el caso de los adolescentes el grupo de iguales, el instituto, el trabajo, el hogar, la calle...

Mesosistema. Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un joven en dificultad social, las relaciones entre el centro de atención social, la empresa en que trabaja y el grupo familiar o la institución de protección.

Exosistema. Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Por ejemplo, en el caso de un niño, podrían ser el lugar de trabajo de sus padres, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de sus padres...; en el caso de un adolescente protegido forman parte del exosistema espacios como los dispositivos tutelares, la fiscalía de menores o la concejalía de servicios sociales...

Macrosistema. Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso, exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Por ejemplo, el mandato legal, social y político que determina la labor de los educadores sociales o el marco teórico en que se desarrolla la intervención socioeducativa son elementos que forman parte del macrosistema.

Urie Bronfenbrenner, (1987)

La coordinación interinstitucional participa de los distintos niveles de organización descritos por este autor, aunque su tarea se concentra en los denominados espacios «meso» y «exo» sistémicos: los espacios en los que se producen las interacciones entre los diferentes entornos en que la persona en desarrollo –en nuestro caso el joven– participa activamente, y aquellos que sin incluir al joven como elemento activo, le afectan indirectamente. La efectividad de esa coordinación interinstitucional a niveles meso y exo se podrá observar claramente en los cambios de configuración a nivel micro –influencia directa sobre los entornos de interacción «cara a cara» del joven– y también en las transformaciones que sufran indirectamente sus espacios de interacción. El cambio en la normativa legal sobre empleo para jóvenes inmigrantes, la creación de un nuevo centro de inserción sociolaboral en su barrio, el incremento de las ayudas económicas a familias en dificultad social,... son ejemplos de esos cambios en el exosistema que, en muchas ocasiones son debidos a la actuación coordinada sobre las instituciones de los recursos y entidades que trabajan directamente con los jóvenes en dificultad social.

Distintos proyectos han ido dando forma, en nuestro ámbito de trabajo, a la necesidad de coordinación interinstitucional. Entre ellos, a finales de los años noventa encontramos propuestas como las de los Planes de Caso (Sánchez Redondo, 1995), el Proyecto Único de Intervención (Melendro, 1999), y, más recientemente, los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia¹. *Todos ellos son proyectos que incorporan funciones como:*

- La implantación de protocolos u otros sistemas de detección, derivación e intervención con menores y jóvenes en dificultad social.
- La creación de canales de comunicación que garanticen la presencia activa de los profesionales y demás personas implicadas en cada caso, y la coordinación eficaz de sus actuaciones, evitando solapamientos o intervenciones divergentes.
- La estructuración de la coordinación entre entidades y organismos, su frecuencia, contenido y mecanismos de toma de decisiones.
- La evaluación e investigación cuantitativa y cualitativa acerca de la tarea realizada.

¹ Los Consejos de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid están regulados por la Ley 18/1999, de 29 de abril (BOCM n.º 108, de 19 de mayo de 1999).

- La movilización de nuevos recursos e iniciativas que pretendan la reducción de las situaciones de riesgo y/o dificultad social, y favorezcan la integración social.
- La difusión, a través de estudios, publicaciones, encuentros... de la labor realizada.

PLAN DE CASO -PLAN DE APOYO FAMILIAR

OBJETIVOS:

- Establecer una intervención encaminada a la integración familiar definitiva
- Garantizar la implicación de todas la personas relacionadas con la protección del menor, en un proceso coordinado y consensuado
- Garantizar la correcta aplicación de la normativa vigente

● *El Plan de caso es un documento que recoge las decisiones adoptadas para proteger al niño hasta su integración definitiva.*

● *Cada una de las decisiones consta de un catalogo de opciones posibles que hay que sopesar*

Sánchez Redondo, 1995

Al nivel que denominamos mesosistémico, las Redes de Respuesta Rápida, la realización de Itinerarios de Inserción individualizados, las reuniones y encuentros interinstitucionales, son algunos de los instrumentos a través de los que se puede plasmar la realidad del trabajo en red y de la coordinación interinstitucional, teniendo como principal referencia el proceso de transición del joven a la vida adulta.

Tabla 11.3. La coordinación de los proyectos y la responsabilidad del caso

A) Depositada en un técnico que se apoya y coordina con los recursos que va precisando.

- *Es indicado para sujetos con menor autonomía y una mayor necesidad de apoyo-acompañamiento-dirección.*
- *Se precisa de mucha información acerca del sujeto y del conocimiento de suficientes recursos para abordarlo.*
- *Será necesario localizar, conocer y hacer seguimientos con los recursos en los que se apoya la intervención para dar coherencia al itinerario.*
- *Como ventajas se cuenta con un mayor seguimiento, una relación más personal, cercana y realista con el sujeto, una mayor capacidad de reacción y flexibilidad en la toma de decisiones y una mayor coherencia en el recorrido.*
- *Como inconvenientes hay que tener en cuenta la mayor dependencia hacia el profesional único y la ausencia de otras perspectivas con las que contrastar las decisiones.*

B) Depositada en técnicos de diversas disciplinas y con una coordinación interinstitucional.

- *Es indicada cuando las necesidades del sujeto están claramente focalizadas, y cuando éste precisa una ayuda menos integral y más concreta.*
- *Se precisa información detallada acerca del proyecto global en el que se encuadra la intervención, sobre los recursos que están operando, sobre quien coordina el caso o, si no hubiera un coordinador, sobre como organizar la intervención con el resto de dispositivos.*
- *Como ventajas se cuenta con la participación de diversas perspectivas en la interpretación y toma de decisiones, y con una mayor responsabilidad del sujeto en su proceso.*
- *Como inconvenientes hay que tener en cuenta las dificultades institucionales para la coordinación del caso, así como el riesgo de mayor ambivalencia y una menor coherencia en el itinerario, y también de una responsabilidad más diluida.*

Equipo Educativo del Programa Junco, 2006

Hay que señalar que, en este ámbito de trabajo, la intervención socioeducativa es muy sensible a las incidencias y cambios que se producen en los sistemas de protección y atención social a adolescentes y jóvenes, por lo que es necesario estar muy atento a los cambios, sobre todo en lo que respecta a las características de la población atendida, de forma que se pueda prever y facilitar una atención socioeducativa adecuada a las nuevas necesidades del sistema.

EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINAR

Todo planteamiento de coordinación interinstitucional supone, simultáneamente, un trabajo interdisciplinar. Como nos hacen saber Gharajedaghi y Ackoff, (1991),

Los temas, las disciplinas y hasta las profesiones son maneras convenientes de rotular y clasificar el conocimiento. Pero el mundo no está organizado de la misma manera que el conocimiento que de él tenemos. No existen problemas físicos, químicos, biológicos, psicológicos, sociológicos o, inclusive, sistémicos. Estos adjetivos describen el punto de vista de la persona que enfrenta el problema, pero no el problema mismo. Cualquier problema puede enfrentarse de cualquier manera, pero no todas son igualmente productivas.

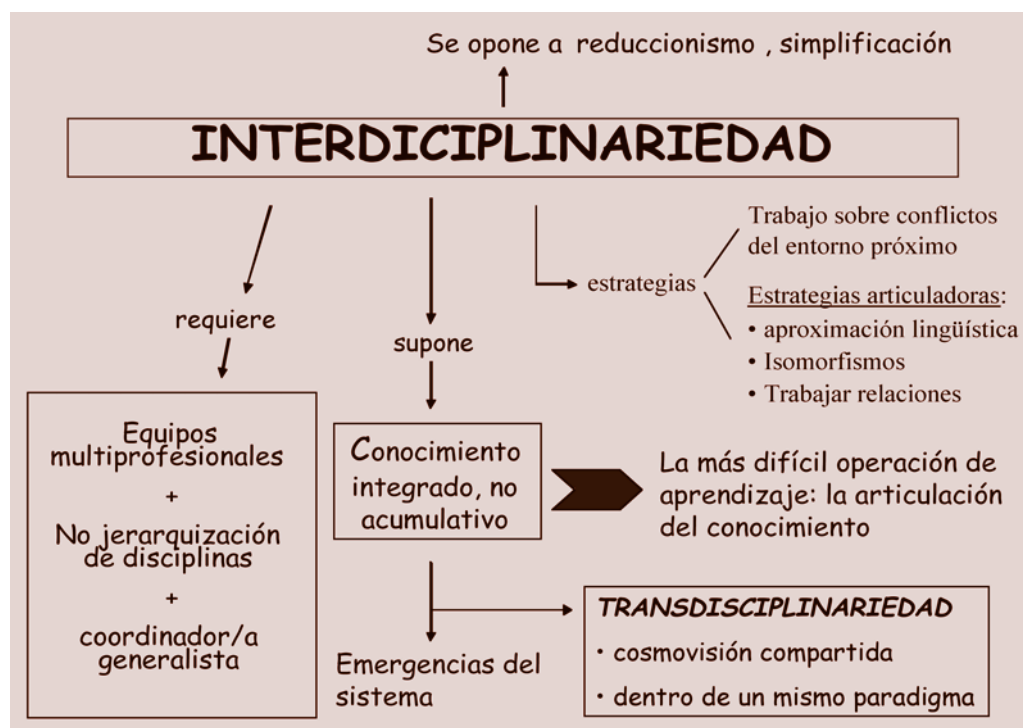
Efectivamente, la interdisciplinariedad tiene sus reglas. María Novo (2002) nos acerca a ellas.

El trabajo interdisciplinar ofrece, con el tiempo, la experiencia y la implicación del equipo, un resultado que va más allá de la comunicación entre disciplinas, y que supone una mejora cualitativa irremplazable para la intervención socioeducativa. Nos referimos a las actuaciones que se realizan desde *planteamientos transdisciplinares*².

Como se deduce del cuadro anterior, *la transdisciplinariedad* se hace patente a través de actuaciones que no pueden atribuirse a una u otra disciplina, a uno u otro miembro del equipo, sino que forman parte de una forma de interpretar la realidad, de una cosmovisión, y de una forma de actuar compartida por todos los componentes del equipo. Las intervenciones se efectúan en una línea de trabajo común, elaborada y enriquecida por el propio equipo, cuya «producción» es fácilmente identificable, posee el valor de una «denominación de origen». Este tipo de elaboración teórico-práctica solo es atribuible a una forma de hacer y de ver la realidad que ha sido construida por un grupo de personas a lo largo de su evolución como equipo.

² La transdisciplinariedad ha sido planteada como una forma de acceso al conocimiento por autores como J. Piaget o C. Scurati; de forma similar a como lo hace el concepto de metadisciplinariedad, explica no tanto la forma de vincular diferentes disciplinas entre sí, como la forma de concebir o ver la realidad prescindiendo de ellas como punto de partida (Zabala, 1999). Su intención es explicar la realidad sin parcelaciones, respondiendo a la idea de que nuestra primera aproximación a cualquier conocimiento es de tipo sincrético, global, holístico, en definitiva no parcelado ni parcelable.

De ahí el *valor insustituible de los equipos* de trabajo que, formados y compartiendo experiencia durante años, han alcanzado este nivel de compenetración. Los esfuerzos de quienes administran los dispositivos de atención social tienen aquí una importante tarea, apoyando su funcionamiento, procurando su estabilidad e incrementando su presencia en el sistema.



Adaptado del texto de M. Novo (1998) sobre interdisciplinariedad.

MAPA DE CONTENIDOS

EN EQUIPO

a) **Trabajar en red:** en busca de los puntos nodales en sistemas complejos

b) **Profesionales implicados en equipos cohesionados:** respuestas a preguntas que marcan la intervención

- ¿Qué les piden los jóvenes en dificultad social a los educadores?
- ¿Cuáles son, para ellos, las cualidades de un buen educador?
- ¿Es necesario que todos los profesionales conozcan el nombre y la situación personal de todos los jóvenes que acuden al Centro?

c) **La formación necesaria para «actuar en la incertidumbre»:**

- Una formación simultánea de equipos completos
- Construir a través de la formación...
 - ... una representación compartida de los problemas, es decir, una representación común de los problemas que se quieren resolver
 - ... una formación no tan instrumental como centrada en la estrategia y en el acuerdo en torno a los principios de actuación
 - ... una formación que implica supervisión
 - ... una formación que potencia la creatividad, la diversidad, que cruza las líneas de la disciplinariedad

d) **Estructurar la realidad para situarnos:**

- Niveles micro, meso, macro y exo de coordinación interinstitucional: ¿en cuál de ellos estamos en cada momento?

e) **El enfoque transdisciplinar:** un producto genuino, único, de origen reconocible, de un equipo cohesionado y activo.

CAPÍTULO 12

ESTRATEGIAS CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS **Y JÓVENES INMIGRANTES**

Menores extranjeros no acompañados

La repatriación

Los recovecos del empleo con menores extranjeros no acompañados

Los delicados itinerarios de inserción de los jóvenes inmigrantes.

Algunas experiencias exitosas

Mapa de contenidos

CAPÍTULO 12. ESTRATEGIAS CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS Y JÓVENES INMIGRANTES

Conseguir una oferta de trabajo para uno solo de estos jóvenes lleva muchas horas de trabajo a los profesionales, muchos meses de incertidumbre y demasiadas actuaciones fallidas. La ausencia de respuestas, más o menos rápidas, cuando aparece en los menores la necesidad o la motivación de trabajar, hace perder momentos preciosos en la intervención, y obliga a que los procesos de inserción sean «rellenados» con actividades que «distraen» de la ociosidad a los chicos, y de su deterioro social. Las conductas más agresivas deben ser contenidas con rigor, y comienzan a multiplicarse en los interminables periodos de búsqueda infructuosa de empleo, y de espera «vacía» ante un futuro incierto y unos plazos determinados y agobiantes. Los dispositivos de atención se contaminan de la impotencia, y se pierden una gran cantidad de energías en contener el conflicto.

MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Los menores extranjeros no acompañados son jóvenes que acceden al sistema de protección por dos motivos principales: ser menores y encontrarse en el país sin su familia («no acompañados»). Esta es la situación social de estos chicos, y en menor medida, chicas, que obtienen jurídicamente la consideración de menores en situación de desamparo. Son menores a los que protegen todas las legislaciones: internacionales, nacionales, autonómicas y municipales. En nuestro país, el referente fundamental a nivel jurídico es la *Ley Orgánica 4/2000*, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta ley y su reglamento abordan la situación de los inmigrantes menores no acompañados de forma específica, destinando varios artículos y menciones a su situación legal en España y a los cauces para su normalización y su integración social y laboral¹.

¹ Los artículos que recogen la situación legal de los menores inmigrantes no acompañados, es decir sin figuras parentales presentes en el país o que no se hagan cargo de la tutela efectiva de sus hijos tal y como se contempla en la definición de desamparo y abandono de menores, son recogidos de forma específica en los artículos 35, 40.j) y 41.k). de la Ley 4/2000.

Las instituciones publicas de protección de menores deben afrontar en los últimos años el encargo de velar por los derechos de chicos y chicas que, procedentes de una inmigración en la mayoría de los casos ilegal, y motivados por la necesidad de escapar de situaciones de grave pobreza en sus países de origen, cuando no de situaciones de verdadera explotación infantil, llegan a nuestro país en situaciones de una fuerte vulnerabilidad y desamparo, como hace ya tiempo que no se presenciaba en el quehacer cotidiano de los organismos de protección de menores.

Comprobamos sin embargo que es *su condición de extranjeros la que les creará más dificultades*, ya que la estructura de acogimientos residenciales tiene suficientes recursos para atender el proceso educativo y de maduración social de estos menores, pero aun adolece de propuestas claras para favorecer el tránsito a la vida autónoma de los menores extranjeros.

A los dieciséis o diecisiete años, el periodo escolar ha finalizado para todos ellos y la formación ocupacional o profesional se convierte en el único medio para que puedan ir acercándose al entorno laboral. Teniendo en cuenta que en ese momento les quedan entre uno y dos años para cumplir la mayoría de edad, y que entonces tendrán que abandonar la protección institucional, en su caso la ausencia de un núcleo familiar que les acoja a la salida de los recursos residenciales les impone como ineludible la salida laboral. Una salida que por otra parte ellos contemplaban ya como proyecto de futuro cuando abandonaron sus países de origen.

Encontrar trabajo y mantenerlo mas allá de los dieciocho años es su único «seguro de vida» para el tránsito a la autonomía; depender de los servicios sociales o dejarse llevar por comportamientos delictivos son las otras dos opciones que aparecen en el horizonte.

No es nuestro objetivo en este texto profundizar sobre las razones y los efectos de las multitudinarias migraciones que actualmente se están produciendo desde los países africanos, también de los latinoamericanos y orientales, de los recorridos que estos menores realizan para llegar a nuestro país, y de cómo se esta abordando la masiva entrada de menores en los sistemas de protección de las diferentes comunidades autónomas. Queremos aquí sin embargo analizar, en referencia al empleo y la inserción laboral de jóvenes inmigrantes, algunas de las posibilidades que pueden tener a su alcance los agentes sociales —educadores, técnicos, organismos públicos, administraciones locales...— que intervienen con estos jóvenes para tratar de mejorar sus situaciones, e impedir por todos los medios que pasen a engrosar las filas de grupos de delincuencia callejera, bandas violentas, o que queden como marginados y abandonados a su suerte después de haber pasado algunos años protegidos y educados para participar en la sociedad que les acogió.

Para los profesionales que trabajan en la integración de adolescentes y jóvenes en dificultad social, la consideración de que todos ellos deben ser iguales ante las leyes, y de que sus esfuerzos como agentes sociales deben dirigirse a evitar la discriminación de una población sujeta a la mayor vulnerabilidad, es un principio ético, deontológico, fundamental, a la vez amparado y exigido por la legislación internacional.

LA REPATRIACIÓN

Los menores extranjeros que están tutelados, por el hecho de estarlo, tienen reconocido el *derecho a residir en el territorio nacional*, y a que no pueda abrírselos un expediente de expulsión por entrada ilícita en nuestro país². En su caso las autoridades deben tratar de devolver al menor a su país de origen, garantizando que esta devolución no entrañe ningún riesgo para él. Por lo tanto, no podemos hablar de expulsión, sino de *repatriación: por reagrupación familiar o por ingreso en los servicios de atención social del país de origen*.

Estos mecanismos de repatriación, que se han manifestado harto complicados y dificultosos con la mayoría de los países de origen, han hecho hasta ahora muy difícil la ejecución de estas reagrupaciones o traslados al país de origen; lo que ha provocado que los menores hayan ido quedando en nuestro sistema de protección, donde van cumpliendo años.

Los cambios en este campo se producen con gran celeridad e impredecibilidad. En cualquier caso es muy probable que la masiva inmigración que sufre en los últimos tiempos nuestro país, y a través de él la Unión Europea, acelere los acuerdos internacionales en la materia, lo que a su vez provocaría un incremento y una mayor celeridad en los procesos de repatriación. La «amenaza» de repatriación, y la cada vez más ágil tramitación legal de estos procedimientos esta transformado el panorama en los servicios de protección de menores. El temor de los adolescentes y jóvenes extranjeros a ser enviados de regreso a sus países de origen está ocasionando un mayor índice de fugas de los centros residenciales, así como un descenso en los ingresos de adolescentes inmigrantes no acompañados en los centros de primera acogida.

² El artículo 35.4. de la Ley 4/2000 expresa que: «Se considerará regular a todos los efectos la residencia de los menores que sean tutelados por una Administración Pública. A instancia del organismo que ejerza la tutela y una vez que haya quedado acreditada la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen, se le otorgará una autorización de residencia, cuyos efectos se retrotraerán al momento en que el menor hubiera sido puesto a disposición de los servicios de protección de menores».

LOS RECOVECOS DEL EMPLEO CON MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

No obstante, estos nuevos acontecimientos no han eliminado el problema de los muchos menores extranjeros que siguen conviviendo en los recursos residenciales, habida cuenta de que existe *una mayor diversidad de nacionalidades* entre los menores que acceden al sistema de protección. Latinoamericanos, europeos del este, subsaharianos... van aumentando en numero y desplazando a los, hasta ahora, mayoritariamente presentes magrebíes. Por el momento la cuestión del empleo y de la inserción laboral de estos menores seguirá siendo, aún por años, una pieza clave en el desarrollo de los itinerarios socioeducativos tanto con los menores de los centros de protección, como de aquellos que han dejado de ser menores y se encuentran en una situación mucho más complicada y conflictiva, en muchas ocasiones sin un lugar de residencia, sin familia, sin trabajo...

Si revisamos el proceso que siguen los menores extranjeros no acompañados vemos que una vez que se ha formalizado su tutela, éstos pasan el tiempo prescrito en el centro de primera acogida, y son finalmente trasladados a lo que será su piso o residencia habitual hasta la mayoría de edad –salvo posteriores traslados dentro de la estructura de protección–³. Si nos referimos a los adolescentes que se hallan en edad laboral –es decir, a partir de los dieciséis años–, éstos deberán dejar transcurrir nueve meses para que la institución deba solicitar de oficio su permiso de residencia legal; su condición de tutelados les aportará, de forma implícita, una autorización para residir en el territorio nacional, pero será pasados estos nueve meses cuando se les otorgará una autorización de residencia común a todos los extranjeros que cumplen los requisitos legales para su obtención, entre las cuales se encuentra estar tutelado por un organismo público. Estos trámites suelen tardar unos tres meses en resolverse.

Con estos adolescentes que han alcanzado la edad laboral, el objetivo de las instancias de protección es animar, acompañar y favorecer su emancipación madura y responsable, facilitándoles el camino de una vida adulta independiente, en la mayoría de los casos, sin apoyos familiares y sobre la base de sus propios recursos y esfuerzos. Para ello los educadores y profesionales de los dispositivos de

³ Para ello, cuando los menores aun no están próximos a la mayoría de edad, y tienen edades inferiores a los quince años, las instituciones han generado diversos dispositivos de atención y de integración en la red social –acogimientos familiares, adopciones, hogares tutelados, residencias...– que cumplen el objetivo primordial de acercar a niños y adolescentes tutelados a entornos socializadores adecuados.

atención social diseñan, de acuerdo con el menor, itinerarios de inserción que incluyen ya elementos de incorporación al mundo laboral. Se inicia así el proceso para que el joven pueda tener sus propios medios de vida más allá de los dieciocho años, cuando la protección institucional como menor de edad llega a su fin.

A partir de la mayoría de edad laboral, el menor tiene la posibilidad de trabajar, siempre y cuando aporte la documentación que las administraciones estatales con competencia en empleo le requieren⁴. Así, deberá aportar una *oferta de empleo* por parte de una empresa legalmente constituida que, con esta oferta, manifieste su interés en contratar al chico. Esta oferta de empleo deberá ir acompañada de varios documentos que demuestren la solvencia de dicha empresa: certificados de estar al corriente de pago de los tributos, estatutos de constitución de la entidad, documento de identidad del empleador legal de la empresa... La tramitación de esta autorización para que el joven pueda trabajar en dicha empresa también será gestionada desde la institución de protección, de acuerdo con las delegaciones de gobierno. Este trámite puede durar unos dos meses, aunque todos los plazos son aproximados, y pueden variar de un caso a otro, de unos años a otros. Se trata en todo caso de una simple aproximación para manejar mínimamente los tiempos en los que podremos encuadrar las intervenciones con estos jóvenes, y para entender el significado de esos tiempos en el proceso de trabajo con ellos, y en su propia visión de la situación.

Una vez cumplidos todos los requisitos legales, el joven recibirá un documento que le permitirá trabajar en la empresa que le hizo la oferta. Pero es muy importante matizar el tipo de permiso que obtendrá: esta autorización tiene la paradójica denominación de *exceptuación a la obligación de solicitar autorización de trabajo*. La condición de exceptuado esta recogida en la ley de extranjería como un apartado destinado al personal que, teniendo que realizar tareas desde una relación la-

⁴ La ley 4/2000 recoge, en sus artículos 40 y 41, la especificidad de este colectivo y de sus necesidades de inserción laboral, otorgándole un trato preferente en lo relativo al acceso al empleo:

Art. 40.- «No se tendrá en cuenta la situación nacional de empleo cuando el contrato de trabajo o la oferta de colocación vaya dirigido a: j) Los menores extranjeros en edad laboral con autorización de residencia que sean tutelados por la entidad de protección de menores competente, para aquellas actividades que, a criterio de la mencionada entidad, favorezcan su integración social, y una vez auditada la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen»

Art. 41.- «No será necesaria la obtención de autorización de trabajo para el ejercicio de las actividades siguientes: k) Los menores extranjeros en edad laboral tutelados por la entidad de protección de menores competente, para aquellas actividades que, a propuesta de la mencionada entidad, mientras permanezcan en esa situación, favorezca su integración social».

boral, tiene un tiempo marcado, y un desempeño acotado en el tiempo.

En principio esta destinado a personal que no tiene intención de quedarse en el país, sino solamente desarrollar el trabajo concreto, objeto del permiso, y luego salir del país, al finalizar el permiso. Nos referimos a misiones diplomáticas, religiosas, de transporte de mercancías, educativas, etc. Por lo que después de la mayoría de edad, los menores extranjeros deberán volver a tramitar una autorización que le permita trabajar, pero ya desde una consideración de adulto, inmigrante, que debe recorrer los pasos administrativos de cualquier otro inmigrante. Esto les ocurre de forma parecida a los menores que están viviendo con su familia, y que no están tutelados. Estos menores obtendrán una autorización de trabajo, no una excepción, pero solo podrán renovarla hasta la mayoría de edad, donde deberán solicitar un permiso de trabajo por cuenta ajena de un año de duración.

Tras esta tal vez ardua exposición de índole jurídica, se esconden muchas de las dificultades que los menores tiene para acceder al mercado de trabajo, y poder así tener una fuente de ingresos económicos que les permitan abandonar los centros de tutela con una posibilidad de mantenerse a si mismos por medio del empleo.

Cuadro 12.1. Mohamed

En el mes de marzo el joven Mohamed, inmigrante marroquí, inicia sus prácticas laborales en una empresa, con posibilidades de ser admitido en ella de forma permanente. Una vez finalizadas las prácticas, el empresario muestra la firme voluntad de contratar al joven, y se dispone a tramitar los correspondientes permisos.

Una vez iniciado el procedimiento de tramitación, constatamos que la obtención del permiso de residencia del joven está condicionada a que su madre renueve su permiso de residencia. Una vez concedido el permiso de residencia a la madre, Mohamed podrá tramitar su propio permiso de residencia para después poder solicitar, con la oferta de trabajo que presente la empresa, su permiso de trabajo.

Este proceso tardó un año en finalizar. Afortunadamente la empresa esperó todo ese tiempo, y mantuvo su compromiso de contratación del joven, contratación que se realizó finalmente en el mes de octubre del año siguiente.

Hay que destacar varios elementos en este caso. Por una parte la solidaridad y generosidad en la espera por parte de la empresa. Por otra el esfuerzo realizado por el muchacho en sus prácticas laborales, a través de las que pudo demostrar a la empresa su ejemplar aprovechamiento y actitud en el trabajo.

Por último cabe resaltar el potencial de las prácticas en empresas como instrumento extraordinario para el acercamiento a la realidad laboral, para mediar ante las dificultades con que se encuentran los jóvenes inmigrantes y la incorporación efectiva al trabajo, y para contribuir a trabajar el vínculo de responsabilidad y fidelidad que se crea entre la empresa y el joven.

Equipo Educativo del Programa Alcor, 2006



Por un lado tenemos aquellos jóvenes que, llegando al sistema de protección con edades cercanas a los dieciocho años, no están bajo la tutela el tiempo suficiente para cumplir los plazos que les aseguren un permiso de residencia. O aquellos que, habiéndolo obtenido, cumplen la mayoría de edad sin haberse gestionado su permiso de trabajo. Y por último los que, habiendo logrado una excepción que les permite trabajar, llegan a los dieciocho años y vuelven a precisar que el empresario, para el que trabajan desde hace poco tiempo, les vuelva a tramitar el permiso de mayor de edad sin ser ya tutelado. Así pues, inevitablemente *los plazos son muy largos para las gestiones, y sin embargo muy cortos los tiempos que los menores están bajo protección* antes de poder haberse provisto de todos los permisos y recursos necesarios para vivir autónomamente.

Contemplamos en la presentación de este apartado la probable pérdida de actualidad de lo planteado en un periodo no muy amplio de tiempo. La situación candente que la presión migratoria impone a los países europeos, en este caso, hace que los cambios y las novedades legislativas se produzcan con mucha celeridad. Los intentos por mejorar o adaptar las leyes y las estrategias a las exigencias cambiantes de los movimientos migratorios obligan a rehacer constantemente los pro-

gramas de atención a colectivos de inmigrantes en dificultad social. Sin embargo, es nuestra intención que esta breve descripción del complejo contexto en que nos movemos –legislativo, social y político– y las propuestas de estrategias para abordar la realidad de los jóvenes inmigrantes, sirvan como apoyo a la práctica cotidiana de los educadores y otros profesionales de lo social. Y esperamos y deseamos que los posibles cambios solo lleven aparejados la eliminación de obstáculos, la simplificación de los procesos y el aumento de las garantías en la protección de los menores y en su imprescindible acceso al mercado de trabajo, como vía para evitar su marginación social, y el malestar y sufrimiento que provocan en nuestra sociedad los grupos de jóvenes sin expectativas claras de futuro.

LOS DELICADOS ITINERARIOS DE INSERCIÓN DE LOS JÓVENES INMIGRANTES

Desde los programas de atención a jóvenes inmigrantes –máxime cuando se trata de menores–, los profesionales deben estar muy atentos a todo este baile de fechas –caducidad del permiso de residencia, fecha de mayoría de edad, tiempos de demora de los permisos...– para poder hilar fino con sus itinerarios de inserción sociolaboral.

Pero las complicaciones no son solo de «tiempos» en el proceso. Los empresarios, que son la pieza clave para que este proceso pueda llevarse a cabo, no encuentran en el laberinto legal muchas motivaciones para enredarse en él. En la práctica es muy difícil localizar una empresa que esté interesada en un joven, menor de edad, extranjero, tutelado, sin papeles y sin experiencia laboral. Si a esto sumamos que el empresario debe aportar también un sinfín de documentos privados para la gestión del permiso, y además esperar tres meses para la incorporación del posible trabajador, la tarea se nos revela ¿imposible?

Realmente no es imposible, pero sí muy complicada. Es necesario no cejar en la búsqueda de esa empresa o empresario que pueda comprender la importancia que, para estos chicos, tiene que se les facilite este proceso. Algunos así lo entienden y su colaboración tiene más de *responsabilidad social* que de interés empresarial. Aunque, como contrapartida, dar esa oportunidad a un joven inmigrante siempre ha de estar respaldada por un acompañamiento personal de los educadores o técnicos de empleo, y también muy basada en los buenos perfiles laborales que muchos de estos jóvenes presentan como potenciales aprendices en pequeñas empresas.

Otro tipo de empresas que han podido colaborar en estos procesos son aquellas que, por su volumen de trabajo, o por contemplar tareas muy poco cualificadas, han visto en estos jóvenes una mano de obra asequible, donde los adultos con más exigencias en cuanto a horarios, salarios y condiciones laborales no aceptarían. Franquicias, grandes almacenes, el sector de alimentación y los mercados han podido aceptar los tortuosos procedimientos administrativos a cambio de cubrir puestos de empleo que pocos quieren. Esto nos lleva a trabajos pobremente renumerados, en los que el aprendizaje profesional es escaso, y donde los jóvenes se cansan pronto y abandonan decepcionados, aumentando su sensación de indefensión y fracaso.

De esta manera son escasos los jóvenes que salen trabajando del sistema de protección, debiendo recurrir los primeros meses después de su mayoría de edad a las ayudas que puedan prestar los Servicios Sociales de su territorio. El peregrinaje por distintos dispositivos de ayuda social tiene como objetivo lograr los tan ansiados «papeles» para trabajar, y en el camino, el desgaste y la vulnerabilidad crece de forma a veces irreversible.

Después de haber pasado meses o años protegidos del abandono social por las instituciones, después de haber aprendido el idioma en la mayoría de los casos en un tiempo récord, de haber asumido ciertos hábitos de nuestra cultura, de poseer títulos profesionales que han podido obtener tras realizar varios cursos de formación, llega a la mayoría de edad, a los dieciocho años, y aún siguen esperando que se les autorice a trabajar.

Una vez fuera del sistema de protección, en algún momento del siguiente año, deberán renovar su permiso de residencia, y para lograr esa renovación deberán justificar ante la administración pública suficientes medios de vida propios que justifiquen su estancia en el país. Para ello deberán tener, sobre todo, un empleo. Una oferta de trabajo como mínimo. Así *el plazo para encontrarla una vez fuera de tutela tiene el tiempo marcado*. Para algunos este plazo será de pocos meses. Las prisas aumentan la angustia en unos jóvenes que no han resuelto del todo donde dormir por las noches, o donde comer.

Es importante resaltar que *los sistemas de protección de menores habrán cumplido con la misión que las leyes les tienen encomendadas*: habiendo dado una respuesta profesional a sus obligaciones respecto a la protección y educación de los menores, y a la gestión de documentos que les impone la legislación, no puede verse en los dispositivos de protección a los depositarios absolutos de las dificultades posterior-

res que sufrirán los jóvenes inmigrantes⁵. Sin embargo sí es parte de su cometido aportar los elementos de intervención socioeducativa necesarios para que se reduzca el riesgo a futuras situaciones de dificultad social de los adolescentes inmigrantes. Es posible y necesario, por ejemplo, incrementar las competencias de estos menores durante el periodo en que están tutelados e ingresados en centros de protección, potenciando y facilitando aun más los mecanismos de inserción en el mundo laboral. Y es una responsabilidad ética y social ayudar a construir los suficientes elementos de coordinación que eviten el brusco tránsito de los jóvenes inmigrantes de la protección a la calle, de la atención individualizada e integral a la ayuda puntual, de la dependencia económica a la pobreza. Aunque son ya muchas las instituciones que han iniciado esta andadura, aún queda un esfuerzo muy importante por realizar.

En relación a todo lo comentado anteriormente, parece más que necesaria una revisión a fondo de los problemas que la legislación laboral para menores inmigrantes esta ocasionando a este colectivo de jóvenes, y a los agentes sociales que deben atenderles. La dificultad de trabajar con estos adolescentes tiene su parte más aguda en la imposibilidad de mostrarles un recorrido de inserción social y laboral parejo al de otros jóvenes de su edad que no tienen necesidad de autorización para trabajar. Las dificultades administrativas que sufren bloquean su permeabilidad a otras intervenciones de carácter educativo y social, y entorpecen enormemente la relación de acompañamiento de los educadores con ellos. La sensación de que sin posibilidad de acceso al empleo hay poco sobre lo que orientarles, y poco que ofrecerles, se apodera de los espacios educativos, generando frustración y hostilidad.

Conseguir una oferta de trabajo para uno solo de estos jóvenes lleva muchas horas de trabajo a los profesionales, muchos meses de incertidumbre y demasiadas actuaciones fallidas. La ausencia de respuestas, más o menos rápidas, cuando aparece en los menores la necesidad o la motivación de trabajar, hace perder mo-

⁵ Es importante resaltar el carácter voluntario y selectivo que se otorga a la entidad protectora por parte de la legislación vigente. La entidad protectora es quien debe instrumentalizar educativamente y administrar las medidas preferentes para aquellos menores que considere, y nunca entendiendo estas medidas como un derecho inmanente a la condición de tutelado; el uso responsable de estas medidas ayudará a evitar percepciones equivocadas en el colectivo de inmigrantes acerca de las posibilidades de obtener «papeles para todos a través de la tutela de menores», o «efectos llamadas» que no se corresponderían con la realidad. Corresponderá por tanto a las autoridades competentes en inmigración disponer los mecanismos que aseguren el cumplimiento del espíritu integrador de la ley 4/2000, y a los organismos, en este caso de protección, hacer uso de esos mecanismos con el mayor rigor para que se vean cumplidos los objetivos de integración social y laboral de los menores a su cargo.

mentos preciosos en la intervención, y obliga a que los procesos de inserción sean «rellenados» con actividades que «distraen» de la ociosidad a los chicos, y de su deterioro social. Las conductas más agresivas deben ser contenidas con rigor, y comienzan a multiplicarse en los interminables periodos de búsqueda infructuosa de empleo, y de espera «vacía» ante un futuro incierto y unos plazos determinados y agobiantes. Los dispositivos de atención se contaminan de la impotencia, y se pierden una gran cantidad de energías en contener el conflicto.

Si hemos definido el empleo y la cultura del trabajo como una de las mas importantes vías de inserción social para los colectivos en desventaja social, debemos tener meridianamente claro que ésta se convierte en indispensable con los jóvenes inmigrantes, que no tienen un referente familiar ni cultural próximo, a través del que poder alargar los tiempos de maduración, de construcción de su personalidad, su autonomía y su inserción social.

ALGUNAS EXPERIENCIAS EXITOSAS

Existen, aun así, experiencias exitosas en el ámbito social para apoyar el acceso al empleo de estos jóvenes, tanto cuando son menores como cuando ya están fuera de la tutela de la Administración. Todas ellas tienen en común haber hecho coincidir un proceso de formación profesional con una relación cercana con el ámbito empresarial. Los módulos de formación, a los que sí pueden optar estos jóvenes, están en estas experiencias complementados por una actividad en las empresas, ya sea en prácticas laborales, ya sea por contratación directa de aquellos alumnos cuyo perfil profesional se adecua mejor a las empresas.

Podemos afirmar, después de años de experiencia en este ámbito de actuación, que las empresas no tienen excesivos reparos en contratar jóvenes aprendices, sobre todo en sectores de oficios. Estos sectores empresariales buscan jóvenes que aprendan en sus centros de trabajo las formas y procedimientos de actuación de cada entidad empresarial. La empresa genera así, en un plazo no muy amplio de tiempo, una *bolsa* de profesionales experimentados y adaptados a su estilo de trabajo.

Por otra parte se puede constatar que la mayoría de los menores inmigrantes que están tutelados presentan una buena motivación para el empleo. Suelen aceptar el compromiso con su itinerario de inserción, se dejan orientar, y sus procedimientos educativos para transitar hacia el mundo laboral están lo suficientemente desarrollados como para ser eficaces en la mayoría de los casos. Hemos

de tener en cuenta, sin embargo, que se trata de trabajadores muy jóvenes, con poca madurez personal –algo comprensible en función de su edad, y no atribuible a su condición de extranjeros–, y que entre ellos siempre hay casos más complejos, que generalmente son pocos pero muy «ruidosos».

Cuadro 12.2. Formación para el empleo

En una experiencia que duró cerca de un año, y que fue investigada con fondos de cohesión del Fondo Social Europeo, tuvimos la oportunidad de comprometer a trece empresarios en la formación de un grupo de jóvenes inmigrantes.

Definimos conjuntamente los contenidos que debía tener el proceso formativo para que pudiera dar una respuesta muy concreta a las necesidades de las empresas. En un paso posterior logramos que fueran los mismos encargados de los centros de trabajo los que asumieran impartir algunos de los módulos, y que estos se realizaran en las instalaciones propias de la empresa.

Durante dos meses los jóvenes recibieron formación simultáneamente en nuestros locales y en la misma empresa, sabiendo que los mejor preparados serían contratados al finalizar la formación.

El compromiso de la empresa conllevaba que a los veinte días de formación se realizaría la selección de aquellos jóvenes que se incorporarían inicialmente a la empresa, lo que activaba inmediatamente al servicio jurídico del Programa y la consiguiente tramitación de los permisos de trabajo. El resto de jóvenes asumían que podrían ser los siguientes, y que la experiencia en sí tenía un valor de aprendizaje real. Es importante añadir que el proyecto permitía becar económicamente a los jóvenes durante el proceso formativo con el equivalente al 75% del IPREM⁶.

De esta manera, tanto los empresarios como los jóvenes tuvieron la oportunidad de poner de manifiesto sus necesidades y generar una relación más próxima, basada en aspectos relacionales y personales. De veinticinco jóvenes que participaron, dieciocho obtuvieron el permiso de trabajo y la contratación posterior, ya que el equipo de coordinación del programa delimitó el número de alumnos por empresa en base a los puestos de nueva creación que la empresa pudiera comprometer. Esto hizo que en muchos casos la formación la recibiera un solo adolescente en una empresa, lo que permitía a los empresarios conocer a los jóvenes antes de iniciar los procedimientos de tramitación, y a los jóvenes poder mostrar sus competencias como trabajador.

Equipo Educativo del Programa Junco, 2005

Si consideramos que, en términos generales, existen modelos exitosos para la inserción de menores tutelados, y conociendo además que hay suficiente oferta de empleo para ellos, el debate se centra, en el caso de los adolescentes y jóvenes

⁶ El Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM) sustituyó al Salario Mínimo Interprofesional (SMI) como índice de referencia en julio de 2004.

inmigrantes, en cómo empleamos el tiempo que discurre entre trámite y trámite administrativo, entre la gestión de cada autorización para poder residir y trabajar en nuestro país. En términos generales, el tipo de intervención que se sigue con este grupo de población es muy similar al que se sigue con el resto, y que ya ha sido descrito ampliamente a lo largo de esta obra.

Es importante sin embargo establecer algunos matices. Así, por ejemplo, cuando los empleadores que quieren contratar a un trabajador, en este caso un menor, no pueden esperar meses a su incorporación laboral, hemos comprobado que sí aceptan que el joven reciba una formación específica en las tareas que tendrá que desarrollar en ese puesto de trabajo. De esta manera, cuando se ofertan a las empresas jóvenes extranjeros formados según sus necesidades, normalmente son más receptivos a iniciar los trámites legales previos a la contratación. Por eso es necesario profundizar y definir con claridad el diseño de los programas formativos dirigidos a estos jóvenes.

MAPA DE CONTENIDOS

**ESTRATEGIAS CON MENORES EXTRANJEROS
NO ACOMPAÑADOS Y JÓVENES INMIGRANTES**

- a) **Menores extranjeros no acompañados:** son jóvenes que acceden al sistema de protección por dos motivos principales: ser menores y estar sin familia

De todas sus características, es su condición de extranjeros precisamente la que les creará más dificultades.

- b) **El problema de la repatriación:**

- legalmente, las autoridades tratarán de hacer regresar al menor a su país de origen, siempre que garanticen que esta devolución no entraña ningún riesgo para él.
- en la práctica, esto resulta sumamente difícil, por las dificultades de acceso (reales o creadas) a información fiable sobre la realidad social y familiar de la que partió el adolescente o el joven inmigrante.

Los recovecos del empleo «legal» despistan e interfieren en la solución a la delicada situación en que se encuentran los menores extranjeros no acompañados.

Es necesario contar con amplios plazos para las gestiones relacionadas con el empleo (meses o años incluso), y con la dedicación y voluntad solidaria de educadores y empresarios.

Los itinerarios personales de los jóvenes inmigrantes se complican, en torno al problema de los tiempos entre la vida real y los requisitos del sistema jurídico.

Los plazos de incorporación a la vida adulta son sin embargo cortos, y los riesgos del fracaso demasiado grandes y graves.

- c) Como ejemplo a seguir, algunas experiencias exitosas: empresarios solidarios y jóvenes inmigrantes que responden.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAGONÉS, J. I. (1986). «Cognición ambiental», en Jiménez Burillo y Aragonés (1986), *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza.
- ARAMBURU DE PERO-SANZ, B. (1995). *Rasgos de personalidad en menores institucionalizados: un estudio con adolescentes acogidos en centros de menores protegidos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. (Tesis doctoral)
- ARANGUREN, L. A. et al. (2000). *El proceso de globalización mundial*. Barcelona: Intermón.
- ÁRIAS, M. (2000). *Educación ahora*. Barcelona. Intermón.
- ARRABAL, ÁNGEL Y CABELLO, C. (1992). *Adolescentes de un barrio. Ocio y tiempo libre en Carabanchel*. Madrid: Dirección General de Juventud. Comunidad de Madrid.
- AUSUBEL, D. P. et al. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Ed.Trillas.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID (1990). Elementos para el análisis de la realidad y problemática del menor y la familia Madrid: Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid. (Documento técnico)
- BANDURA, ALBERT (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARDISA, TERESA y VIEDMA, ANTONIO (Coords.) (2006). *Convivencia Escolar*. Madrid: Fundación General de la UNED. Unión Europea.
- BECK, ULRICH (1998). *¿Qué es la globalización?* Madrid: Paidós.
- BENDIT, RENE y STOKES, DERMOT (2004). «Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable», en *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 65, pp. 11-29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BENÍTEZ, JUAN LUIS y JUSTICIA, FERNANDO (2006). “El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno”, en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* n.º 9, pp. 151-170. Almería: EOS y Universidad de Almería.
- BIFANI, PABLO (1984). *Desarrollo y medio ambiente*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo.
- BLANCO MARTÍNEZ, R. (1981). «Sistema educativo y marginación», en *Documentación Social* n.º 44, pp. 125-140. Madrid: Cáritas Diocesana.

- BRACHO, T. y ZAMUDIO, A. (1995). *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo*. Documento de trabajo n.º 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- BRONFENBRENNER, URIE (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- BURBULES, N. y TORRES, C. (2001). «Globalización y Educación», en *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CABRERA, P. J. (2000). *La acción social con personas sin hogar en España*. Madrid: Cáritas.
- CABRERA SUÁREZ; DÉNIZ DÉNIZ, M. C. y SANTANA MARTÍN, D. J. (2003). *Responsabilidad social corporativa en la empresa familiar española*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- CABRERA, PEDRO JOSÉ y RUBIO, M.^a JOSÉ (2003). *Personas sin techo en Madrid. Diagnóstico y propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid y Comunidad de Madrid.
- CACHÓN, LORENZO (1998). *Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- CACHÓN, LORENZO (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- CIRILLO, S. y DI BLASIO, P. (1991). *Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- CIRILLO, S. y DI BLASIO, P. (1995). «Una revisión del concepto de ‘negligencia’ en la infancia», en Espina, A.; Pumar, B. y Garrido, M., *Problemáticas familiares y terapia familiar*. Valencia: Promolibro.
- COLOM, ANTONIO J. y COL. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, FERNANDO (2005). «Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió», en *Actas del Congreso «Ser adolescente, hoy»*. Madrid: FAD.
- COSTA, MIGUEL y LÓPEZ, ERNESTO (1991). *Manual del Educador Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- CRITTENDEN, PATT (1988). «Relationships at Risk», in J. Belsky and T. Nezworski (eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp 136-174). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CUESTA GONZÁLEZ, M., GALINDO GARCÍA, A. (2005). *Las inversiones socialmente responsables*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- DE PAUL, JOAQUÍN (1996). «Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil», en De Paul, J. y Arruabarrena M. I. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- DÍAZ AGUADO, M.^a JOSÉ (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Fundamentación psicopedagógica* (volumen I) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DOLTÓ, FRANÇOISE (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- DONEGÀ, C. (1998). «Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo», en Rita, G. de; Bonomi, A. *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- DU BOIS-REYMOND, M.; STAUBER, B.; POHL, A.; PLUG, W. and WALTHER, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, in *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo.
- DU BOIS-REYMOND, MANUELA y LOPEZ BLASCO, ANDREU (2004). «Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos», en *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 65, pp. 11-29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- ELIZALDE, ANTONIO; MAX-NEEF, MANFRED y HOPPENHAYN, MARTÍN (2001). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo. Nordan.
- EQUIPO OPCIÓN 3 (2000). «Trabajar en la inserción social de jóvenes en dificultad», en *Revista Documentación Social* n.º 120. Madrid: Cáritas Diocesana.
- ESTEFANÍA, JOAQUÍN (2002). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- EUROPE, THE EUROPEAN COMMISSION (2003). «Employment and Social Affairs», in *The Social Inclusion Process*, 18 junio de 2003. www.europa.eu.int.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del Principado de Asturias.
- FOUCAULT, MICHEL (1997). *Surveiller et punir*. Ed. Gallimard. París.

- FUNES, JAUME (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós. Barcelona.
- FUNES, JAUME et al. (1998). *La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos-residencia*. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. (Documento técnico).
- GARBARINO, J.; KOSTELNY, K. (1992). «Child maltreatment as a community problem», in *Child Abuse and Neglect* n.º 16, 455-464.
- GARCÍA BERROCAL, CELIANO; IMAÑA, ANA y DE LA HERRÁN, AGUSTÍN (2006). «Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial», en *Educación y Futuro* n.º 14; abril 2006. Madrid: CES Don Bosco.
- GHARAJEDAGHI, J. y ACKOFF, R. (1991). «Hacia la Educación Sistémica de los Sistemistas», en *Systems Research*. Vol II, n.º 1, 1985. Trad. T. G. S. al Día, (Buenos Aires).
- GIDDENS, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
- GOFFMAN, ERVING (1987). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- GRACIA, ENRIQUE y MUSITU, GONZALO (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- HARTMAN, ANNE (1979). *Finding families. An ecological approach to family assessment in adoption*. Sage Publications. Londres.
- HATCHUEL, FRANÇOISE (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- HERAS y TRÍAS (1998). *La educación ambiental en los grupos sociales marginados*. Documento Técnico. Master en Educación Ambiental. Madrid: UNED.
- HERRERO YUSTE, M.ª NIEVES (2003). «Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas», en *Revista Estudios de Juventud*, n.º 62. Madrid: Instituto de la Juventud.
- HORROCKS, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- INGLÉS, ANTONI, et al. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- INJUVE (INSTITUTO DE LA JUVENTUD) (2004). *Informe Juventud de España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- IMMF (INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA) (1996). *Atención a adolescentes en pisos-residencia*. (Documento técnico n.º 6). Madrid: IMMF.
- IRIS (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).
- JIMÉNEZ BARCA, ANTONIO (2005). *Yo soy un latin king*. Diario *El País*, 25 de julio de 2005. Madrid.
- JIMÉNEZ BARCA, ANTONIO (2005). *La generación de los mil euros*. Diario *El País*, 23 de octubre de 2005. Madrid.
- HAIK, KAOUTAR y MORÓN, V. (2006). *La niña de la calle*. Barcelona: Styria.
- LANZARA, G. F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modalità di intervento nelle organizzazione*. Bologna. Il Mulino.
- LE MOIGNE, JEAN-LOUIS (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
- LERBET-SERENI, FREDERIQUE (2004). *La relation pédagogique: éclairage systémique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.
- LEPOUTRE, DAVID (1999). «La cultura de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue», en Morin, E. (1999) *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre *derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*.
- LOMAS, MARTÍN y FERNÁNDEZ, JORGE (2005). *Estudio comparativo del acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid en el contexto nacional*. Madrid (documento técnico).
- LÓPEZ BLASCO, A. y HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2001). *Jóvenes más allá del empleo: estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia: Nau Llibres.
- MACHADO PAIS, JOSÉ y POHL, AXEL (2004). «Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal», en *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 65, pp. 83-98. Madrid: Instituto de la Juventud
- MAYER, MICHELA (2002). «Nuevos retos para la educación ambiental», en *Jornadas de Educación Ambiental de Cantabria*.
- MCGOLDRICK, MÓNICA y GERSON, RANDY (1987). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.

- MEC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA) (2005). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Oficina de Estadística.
- MELENDRO, MIGUEL (1998). *Adolescentes protegidos. Una aproximación desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- MELENDRO, MIGUEL (coord.) (1999). *Proyecto único de intervención. Normalización y territorialización en la atención residencial a la infancia*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- MELENDRO, M., PERDOMO, S. y SUÁREZ, L. (coord.) (2000). «Adolescentes y jóvenes en dificultad social», número monográfico n.º 120 de la *Revista Documentación Social*. Madrid: Cáritas Española.
- MELENDRO, M., PEROJO, I. (2006). «El tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes en dificultad social: estrategias flexibles de intervención socioeducativa», en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.
- MELENDRO, MIGUEL (coord.) (2007). «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social». (Documento técnico. Investigación).
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1997). *Los documentos de Río. Declaración de Principios. Agenda 21. Convenios Internacionales. Forum Global*. Madrid: Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental.
- MORENO, M. C. et al. (1995). «Detección y caracterización del maltrato infantil en la Comunidad Autónoma Andaluza», en *Infancia y Aprendizaje* n.º 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- MORIN, EDGAR (1980). *La vie de la vie. La méthode* (Tome II). París: Editions du Seuil.
- MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, EDGAR (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, EDGAR (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MURGA, M.ª ÁNGELES (Coord.) (2006). *Desarrollo local y Agenda 21. Una visión social y educativa*. Madrid: Pearson Educación S.L.
- NOVO, MARÍA (1998). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- NOVO, MARÍA (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson.

- NOVO M.; MARPEGAN, C. y MANDÓN M. J. (2002). *El enfoque sistémico: su dimensión educativa*. Madrid: UNED.
- MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- NÚÑEZ, VIOLETA (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment 2000)*. OECD.
- OECD (2003) *Learning for Tomorrow's World*. First Results from PISA. OECD Publishing.
- PALACIOS, J. (1995). «Los datos del maltrato infantil en España: Una visión de conjunto» en *Infancia y Aprendizaje* n.º 71, noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- PELÁEZ, ANDRÉU (2005). «Interviniendo con adolescentes y con padres. El trabajo en el propio entorno del adolescente y la mediación como instrumento de intervención», en *Revista de Educación Social*, n.º 4, septiembre de 2005. Publicación digital editada por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social).
- PIAGET (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PROYECTO EUROPEO HOPE (HOMELESS PEOPLE TOWARDS EMPLOYMENT) (2000). *La inclusión en el mundo laboral. Un desafío para las personas sin hogar*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid y Fondo Social de la Unión Europea.
- PROYECTO TELÉMACO (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía*. Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.
- QUICIOS, PILAR (2005). *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación)*. Madrid. Pearson.
- QUINTANA CABANAS, JOSÉ MARÍA (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dikynson.
- RAHONA, MARTA y VAQUERO, ALBERTO (2003). «La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo. Una aproximación para la Comunidad de Madrid», en *V Jornadas de Economía Laboral*. Julio de 2003. Reus: Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili.
- RAMÍREZ OSES (1988). *La percepción social en el adolescente inadaptado*. Vitoria: Ed. Gobierno Vasco.
- RAMONET, IGNACIO (2000). Situación actual del proceso de globalización, en AA. VV. (2000). *El proceso de globalización mundial. Hacia una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón.

- ROLL C. N; TORO, P. A; ORTOLA G. L. (1999). «Characteristics and experiences of homeless adults: A comparison of single men, single women, and women with children», in *Community Psicol.*, 27: 189-98.
- ROMERO, MANUEL; RAMOS MARÍA; MARCH JOAN CARLES (2002). «Perfil de los jóvenes sin hogar, dificultades para la utilización de los servicios sociosanitarios y propuestas de mejora», en *Enfermería Emergente*, 2002; 4(1): 14-23.
- ROSER HERNÁNDEZ, ISABEL (2005). *Guía de la Responsabilidad Social Corporativa para las PYMES. Observatorio de la Responsabilidad Social Corporativa*. Madrid.
- SALDAÑA, D., JIMENEZ, J. y OLIVA, A. (1995). «El maltrato infantil en España: Un estudio a través de expedientes de menores» en *Infancia y Aprendizaje* n.º 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- SÁNCHEZ, MÓNICA (2003). *A ciegas. Mil historias de la calle*. Madrid: Fundación RAIS y Obra Social Caja Madrid.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.^a FE (2006). «Los contextos de orientación sociolaboral y la atención a grupos en riesgo de exclusión: nuevo campo de intervención en psicopedagogía», en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ JUÁREZ, ANA (2007). *¡Ojala ganara 1.000 euros!* Diario *El País*. 14 de enero de 2007. Madrid.
- SÁNCHEZ REDONDO, JOSÉ MIGUEL (1995). «Toma de decisiones. El plan de caso», en De Paul, J. y Arruabarrena, M.I. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- SÁNCHEZ TORRADO, SANTIAGO (2004). *El dinamismo de la resistencia*. Madrid: PPC.
- SCHULTZ, THEODORE W. (1981). *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- SUÁREZ GONZÁLEZ, LUIS (2000). «Tutorías con adolescentes de protección», en Melendro, M., Perdomo, S. y Suárez, L. , *Adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: Cáritas Española.
- TARÍN, MANUEL y NAVARRO, JAVIER (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- TONNUCI, FRANCESCO (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

- VALVERDE, JESÚS (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- VARELA, FRANCISCO (1991). *Autonomie et connaissance*. Paris: Seuil.
- VELAZ DE MEDRANO, CONSUELO (2004). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- WADE, D. (1999). «Culturas amenazadas», en *National Geographic* vol. 5, n.º 2, agosto de 1999, 6-34. Barcelona.
- WAGENSBERG, JORGE (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- WALTHER, A.; STAUBER, B. et al. (2002): *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* EGRIS, Leske and Budrich, Opladen.
- WILLIAMSON, J. M.; BORDUIN, C. M.; HOWE, B. A. (1993). «Ecología de los malos tratos infligidos a los adolescentes: análisis múltiple de los abusos de carácter físico y sexual y del abandono que sufren los adolescentes», en *Revista de Psicología Social Aplicada* n.º 1, vol. 3, 23-49. Valencia: Sociedad Valenciana de Psicología Social.
- ZABALA, ANTONI (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- ZAZZO, RENE (1972). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. París: P.U.F.

Enlaces de interés

http://www.opción3.es	<i>Opción 3 Soc. Coop.</i>
http://www.eurydice.org	<i>Eurydice</i>
www.feantsa.org	<i>FEANTSA. Fédération Européenne d'Associations Nationales Travaillant avec les Sans-Abri</i>
http://www.pisa.oecd.org	<i>OECD. Programme for International Student Assessment. (Informe PISA)</i>
http://www.bsr.org/index.cfm	<i>Business for Social Responsibility</i>
http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm	<i>Organitzación Internacional del Trabajo (OIT)</i>
http://www.empresasostenible.org/pdf/WBCS2.pdf	<i>World Business Council on Sustainable Development</i>
http://www.wfcg.net	<i>World Council for Corporate Governance (Gobierno Corporativo)</i>
http://www.csreurope.org/default.aspx	<i>CSR Europe</i>
http://europa.eu.int/comm/enterprise/csr/official_doc.htm	<i>DG Empresa. Libro Verde y Comunicación de la Comisión Europea</i>
http://www.aeca.es/pub/catalogo/catalogo.htm	<i>AECA: Marco Conceptual de la RSC</i>
http://www.empresasostenible.org/	<i>Empresa Sostenible</i>
http://www.obrsc.org	<i>Observatorio de la RSC</i>
www.iris-egris.de/yoyo	<i>Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS)</i>



Juan del Rosal, 14
28040 MADRID
Tel. Dirección Editorial: 913 987 521