

UNED

ciencias sociales
y jurídicas

Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión

Miguel Melendro (*Coordinador*)

Laura Cruz

Ana Iglesias

Carme Montserrat



*Estrategias eficaces de intervención
socioeducativa con adolescentes
en riesgo de exclusión*

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA
(Coordinador)

LAURA CRUZ LÓPEZ
ANA IGLESIAS GALDO
CARME MONTSERRAT BOADA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*ESTRATEGIAS EFICACES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN*

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 2014

www.uned.es/publicaciones

*Apoyo en la edición: Ángela Cabrera Cabrera.
Diseño de cubierta: Pedro Solla.*

© Miguel Melendro Estefanía (Coord.), Laura Cruz López, Ana Iglesias Galdo, Carme Montserrat Boada

Esta publicación ha sido evaluada por expertos ajenos a esta universidad por el método doble ciego.

ISBN electrónico: 978-84-362-6894-2

Edición digital: mayo de 2014

En este libro se compila la tarea realizada por un amplio equipo a lo largo de algo más de dos años de trabajo.

Un trabajo que ha sido posible gracias a la financiación de las entidades Opción 3, Igaxes 3, Fundación Trebol y Fundación Isos, entidades comprometidas con la investigación y la evaluación de sus resultados como elemento que ayuda a potenciar y cimentar una intervención cada día más eficaz con los colectivos en riesgo de exclusión con los que trabajan.

Junto a ellas, ha sido fundamental la activa participación de Fundació Pare Manel, el Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona y la UNED.

A todos ellos, nuestro agradecimiento, al igual que a los equipos socioeducativos, a los/las adolescentes y a las familias que han participado y nos han aportado sus valiosos conocimientos y valoraciones sobre la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social.

A estos y estas adolescentes va dirigido, en definitiva, todo este esfuerzo que no pretende sino ayudar a mejorar su vida cotidiana y su tránsito a una vida adulta digna, independiente y responsable, a la vez que a una ciudadanía activa y comprometida con la sociedad de su tiempo.

Culminar este trabajo cumpliendo los objetivos propuestos no hubiera sido posible sin la participación comprometida de un colectivo de profesionales e investigadores/as preocupado por dar respuesta a las preguntas y desafíos planteados.

Ellos y ellas constituyeron a lo largo de estos meses su núcleo central, su Equipo de Investigación.

Equipo de investigación

Grupo de investigación GI17. «Contextos de intervención socioeducativa»
Facultad de Educación. UNED (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA) *Miguel Melendro Estefanía (IP) Gloria Pérez Serrano, M.^a Luisa Sarrate Capdevila, Ángel De Juanas Oliva, Ana Eva Rodríguez Bravo, Ángel Luis González Olivares, Beatriz Tasende Mañá.*

UNIVERSIDADE DA CORUÑA *Ana Iglesias Galdo, Laura Cruz López*

UNIVERSITAT DE GIRONA *Carme Monserrat Boada, Anastacia Celedón*

FUNDACIÓN ISOS *Ángela Cabrera Cabrera, Piedad Díaz Ortiz, Jessica Díaz de Aldana*

OPCIÓN 3 S.C. *Alfredo López Muñoz, Samuel Marí Sáez*

FUNDACIÓN TRÉBOL DE INICIATIVA SOCIAL *Luis Barreiro, Carlos Rosón*

IGAXES3 - *Manuel Noya, Ana Martínez, Sara Merayo*

FUNDACIÓ PARE MANEL (Barcelona) *Sandra Pardo*

AYUNTAMIENTO DE MADRID. Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud. *Ana Maya González*

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	13
<i>Capítulo 1. REFERENCIAS INTERNACIONALES</i>	21
1.1. Estudios descriptivos sobre adolescencia y juventud en riesgo	22
1.2. Estudios sobre estrategias de intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social	26
<i>Capítulo 2. ¿CÓMO INVESTIGAR UNA REALIDAD COMPLEJA?</i>	45
2.1. Un marco metodológico flexible	45
2.2. El proceso de investigación	48
2.3. Población, muestra e instrumentos de investigación	50
2.4. Características, límites y transferencia de resultados de investigación ..	56
2.5. Resultados del estudio	58
<i>Capítulo 3. ADOLESCENCIAS Y ENTORNOS DE RIESGO Y PROTECCIÓN: EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN</i>	59
3.1. Adolescencias hoy	59
3.2. Adolescencias en riesgo	60
3.3. Entornos de riesgo y protección	65
<i>Capítulo 4. LOS PROFESIONALES Y EL SENTIDO DE LA INTERVENCIÓN</i> ..	83
4.1. El perfil de los profesionales	83
4.2. Marco teórico y conceptual	90
4.3. El papel de las entidades	93
4.4. Las entidades y profesionales valorados por adolescentes y sus familias ..	99
4.5. Los equipos y el trabajo en red	102

Capítulo 5. ESTRATEGIAS EFICACES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA	105
5.1. Contexto y estructura de la intervención	105
5.2. Construcción de tiempos y espacios de intervención	111
5.3. Procesos de vinculación y resiliencia	117
5.4. Protagonismo adolescente	132
5.5. Estrategias con/en el grupo de adolescentes	136
5.6. Planificación flexible y recursos ante situaciones inciertas	143
5.7. Estrategias con la familia	150
5.8. Elementos que limitan/obstaculizan la intervención	155
Capítulo 6. PROPUESTAS: UNA VISIÓN POSITIVA Y SOSTENIBLE DEL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA	167
<i>Bibliografía y otras fuentes documentales</i>	179

INTRODUCCIÓN

Los problemas complejos, como el que nos ocupa, requieren de abordajes intersectoriales e interdisciplinarios rigurosos, en este caso uniendo los esfuerzos del sector científico, del Tercer Sector y de la administración pública para trabajar juntos, de forma coordinada. Este libro viene a compilar los resultados obtenidos con una investigación planteada por iniciativa de diversas entidades del Tercer Sector —Opción 3 S.Coop., Igaxes 3, Fundación Isos y Fundación Trebol— en colaboración con grupos de investigación de la UNED, la Universidad de A Coruña y la Universitat de Girona, y el apoyo de otras entidades como la Fundació Pare Manel y la Dirección General de Familia, Infancia, Educación y Juventud del Ayuntamiento de Madrid. Con ella se ha pretendido avanzar en el conocimiento y la sistematización de estrategias eficaces de intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social: estrategias contrastadas, validadas, estructuradas en una red-marco teórico-práctica y que puedan ser reproducidas con éxito en diferentes contextos de actuación.

Si bien la caracterización de la población adolescente en riesgo de exclusión social ha sido ampliamente investigada en los últimos años, no lo ha sido tanto la intervención que se realiza con ella y menos aún desde la perspectiva de los propios actores sociales, sujetos y agentes de la intervención. La descripción de modelos y programas de acción socioeducativa, la delimitación de sus características y principios de referencia, siendo elementos necesarios para mejorar la intervención, no lo son en el grado suficiente como para poder considerarla realmente eficaz. Son muy escasas las investigaciones en las que, más allá de describir y valorar globalmente, se avanza en el análisis sobre la eficacia, la fiabilidad y validez de esa intervención y las estrategias y técnicas que, desde un enfoque multidimensional y de carácter participativo, resultan más adecuadas para trabajar con esta población. Una población que, por otra parte, se manifiesta de forma muy diversa en función del rango de edad, la procedencia, el género, el tipo de riesgo a que se ve sometida, etc.

Nos referimos a adolescentes que proceden de diversos ámbitos y que son usuarios, junto a sus familias, de los servicios sociales locales. Adolescentes procedentes del sistema de protección de menores, con medidas judiciales, atendidos por dispositivos comunitarios..., con la característica compartida e encontrarse, de forma más acentuada en estos momentos de crisis socioeconómica, en un grave riesgo de exclusión social.

Este libro y la investigación a que hace referencia profundizan, en ese sentido, en la selección de estrategias de intervención eficaces, en su tipificación y estudio de forma que sirvan como banco de información para una buena práctica profesional, triangulada, reproducible y útil para mejorar la situación de adolescentes en riesgo.

El ámbito de estudio ha sido ya explorado desde múltiples coordenadas y enfoques, por lo que se hizo necesario, en un primer momento, delimitar el marco teórico y conceptual en el que íbamos a movernos para, una vez éste perfilado de forma detallada, pasar a revisar el estado de la cuestión y las investigaciones y referencias teórico-prácticas más relevantes sobre el tema a nivel internacional.

Fue preciso partir de la delimitación de una serie de conceptos, en relación con los planteamientos y propósitos de este proyecto. El siguiente mapa de contenidos describe la red conceptual en la que se desarrolla el estudio, fundamental para definir sus objetivos y la metodología de trabajo.



Figura 1. Mapa de contenidos de la investigación.

Abordamos inicialmente la caracterización de dos elementos centrales, como la intervención socioeducativa y la idea de estrategias eficaces. Entendemos en primer lugar la intervención «socioeducativa» como una acción social de naturaleza y alcance educativo. Con la expresión «socioeducativa» se pretende enfatizar la necesidad de una educación que «dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana» (Caride, 2005, 57). Una educación que se convierta en expresión de un quehacer que surge de, en, por y para la sociedad, con dos propósitos fundamentales: «por un lado socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitando los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social. Por otro, activar o promover procesos de cambio —individuales y colectivos— orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad» (Caride, 2005, 53).

En relación a sistemas complejos y abiertos, como el que estamos investigando, señala Edgar Morin (1994, 109) la necesidad de actuar atendiendo a estrategias, más que a programas. Si mantenemos esta idea de Morin de que las estrategias deben prevalecer sobre los programas en determinadas condiciones de actuación, valoraremos la utilidad de los programas cuando la tarea consista en establecer una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable. Pero cuando exista una variación importante y constante en las condiciones exteriores, es habitual que los programas se bloqueen, la acción se burocratice y se recurra a soluciones estandarizadas, poco prácticas ante fluctuaciones importantes o repetidas; es entonces mucho más interesante actuar a través de estrategias pero ¿cómo hacerlo?

Una primera definición de estrategia será esencial para poder avanzar en su caracterización y en las aplicaciones de este término al ámbito que nos ocupa. Partiendo de la definición utilizada en anteriores investigaciones (Melendro, 2007 y 2010), y tras un nuevo contraste con profesionales e investigadores implicados en este trabajo, hemos definido estrategias eficaces como: «Procesos de intervención y toma de decisiones a corto y medio plazo —no son meras formulaciones de intenciones— que suponen actuaciones bien definidas, capaces de movilizar sistemas y que además:

- Toman en consideración las posibilidades reales de intervención tanto como la incertidumbre que acompaña habitualmente a las situaciones abordadas.

- Pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible, los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente, las reacciones ante situaciones imprevistas y cambios debidos al transcurso del tiempo o a las modificaciones de espacios y roles.
- Se valoran en función de su eficacia, comprobando qué cambios producen, con qué intensidad (frecuencia y duración) y con qué carga de esfuerzo, tanto en la línea indicada por el plan de acción como en aquéllos otros efectos no esperados pero significativos para la intervención.
- Desarrollan planes de acción coherentes con unos objetivos determinados, en el marco de programas de intervención más amplios.
- Se desarrollan tanto trabajando con sujetos concretos e itinerarios personales, como a través de intervenciones grupales —con grupos de iguales, grupos familiares...

Por otra parte, hemos de proponer diferentes tipos de estrategias en función del contexto a que nos refiramos. Así, junto a las estrategias utilizadas en el «cara a cara», en la intervención directa con adolescentes, hemos de hablar de «estrategia», en singular, para referirnos a la organización general de la entidad o el programa de intervención y a la estructura que soporta las actuaciones profesionales.

En cuanto a una tercera referencia conceptual, adolescencias, se pueden señalar tres momentos o períodos en esta evolutiva: adolescencia temprana o preadolescencia, que se extiende entre los 12 y los 14 años; adolescencia media, entre los 15 y los 16 años, y adolescencia tardía, de los 16 años hasta la edad adulta (Horrocks, 1984).

Como breve caracterización de esta etapa evolutiva, los períodos de la adolescencia temprana y media vienen a coincidir a nivel evolutivo con el inicio y desarrollo de la etapa de las operaciones formales (Piaget, 1991) y con la construcción de la perspectiva social convencional en el niño (Selman, 1975)¹; en el ámbito escolar con el ingreso en la enseñanza secundaria obligatoria, y en el ámbito jurídico con la mayoría de edad penal y, ya en su finalización e inicio de la adolescencia tardía, con la mayoría de edad laboral. En las investigaciones empíricas y transculturales de Kohlberg (1984), acerca de la conciencia moral del adolescente, se señala esta etapa como aquella en que se produce el tránsito

¹ Período, en el que el adolescente se sitúa en un nivel conceptual que le permite describirse a sí mismo y a los demás, y en que puede asumir el punto de vista de un tercero..

del nivel convencional, de sumisión a la norma, a una moral posconvencional adulta, a la reflexión crítica acerca de la jerarquía y los conflictos de valores, y donde derechos y deberes son definidos en términos de contrato, no de conveniencia de los individuos (Vandenplas-Holper, 1982).

Por último se abordan en el estudio un grupo de situaciones concretas, aquellas en las que se produce «riesgo de exclusión social». Los conceptos de riesgo, exclusión, vulnerabilidad, marginación... son términos imprecisos, plurales, abiertos a la interpretación, sobre los que no existe unanimidad en su conceptualización. Son ante todo construcciones sociales, en palabras de Jolonch (2002) el resultado del juicio de profesionales, legisladores/as, expertos/as e instituciones en un momento dado y en un momento histórico y cultural particular. Esta autora (2002, 122) hace referencia a la ambigüedad del término riesgo, «categoría de contornos borrosos que sirve para poner en marcha procedimientos de vigilancia y tratamiento de un sector de la población muy tipificado», reforzando la segregación de colectivos previamente definidos.

A nivel legal, y en el ámbito que nos ocupa, el riesgo se define como la existencia de un perjuicio para el niño que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar (Exposición de motivos, Ley 1/1996 Orgánica de Protección Jurídica del Menor). En cambio, si constituye un perjuicio para su desarrollo personal o social. Casas (1998) presenta diferentes sentidos dispares que se atribuyen a la noción de riesgo: niños/as con conductas asociales o con predisposición a presentar problemas conductuales; niños/as con déficits de cobertura de sus necesidades básicas y niños/as con probabilidad elevada de requerir atención de servicios sociales concretos.

Pero, ¿quién representa el riesgo? ¿El entorno, la familia, el niño? Jolonch (2002) señala que las características que permiten hablar de riesgo afectan al entorno y al medio, pero los objetivos que se han de conseguir se centralizan en el menor, constituyéndose en objeto de intervención. Por tanto, la dimensión paliativa no se centra fundamentalmente en las causas, sino en los efectos negativos, a pesar de que, en términos legales, se establece que la actuación de los poderes públicos se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentra, y a promover los factores de protección del menor y su familia, poniendo en marcha las actuaciones pertinentes y realizando el seguimiento de la evolución del menor en la familia (artículo 17, Ley 1/1996 Orgánica de Protección Jurídica del Menor).

El concepto de exclusión se refiere a una situación de desventaja, dificultad o imposibilidad en el acceso a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas de protección social, así como a una privación de la propia idea de ciudadanía, de los derechos y libertades básicas de las personas (Subirats, 2004). UNICEF, en su Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia del año 2006, dedicado a la infancia excluida e invisible, considera que un niño o niña está excluido «cuando corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad» (UNICEF 2005, 7). Es un proceso dinámico y multidimensional que supone una interacción, una acumulación, una combinación y una retroalimentación de múltiples factores de riesgo social, que marcan los itinerarios de las personas y atraviesan diversos ámbitos de vida (económico, laboral, formativo, sanitario, residencial, relacional...). En este proceso, el género, la edad y la etnia u origen constituyen circunstancias intensificadoras sobre las que acaban vertebándose las desigualdades sociales.

Este término aparece ya en 1989 en un texto oficial —una Resolución— de la entonces denominada Comunidad Europea, que se preocupa de combatir la exclusión social y de promover la integración. «La exclusión social no sólo habla de la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo. Se hace patente y se manifiesta en los ámbitos de la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios» (Comisión de las Comunidades Europeas 1992, 7). En este sentido, según Jiménez (2008), a diferencia del término pobreza, «la exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía» (Jiménez, 2008, 178).

Como apunta Buckingham (2002, 93), las desigualdades sociales inciden en casi todas las áreas de la vida infantil. La infancia más pobre tiene menos oportunidades educativas y rinde peor en la escuela, dispone de menos opciones para su tiempo libre y de menor movilidad. Sus desventajas son evidentes cuando se trata de adquirir el tipo de productos y de servicios de consumo que para muchos constituyen el símbolo definitorio de la infancia actual. En su conjunto,

estos factores indican que la distancia que separa los modos de vida entre la infancia pobre y la rica, resulta cada vez mayor.

A través de los recorridos sociales de estos menores de edad, descubrimos como característica común de sus modos de vida la presencia de la vulnerabilidad que, como explica el sociólogo francés Castel (1997, 15), conjuga la precariedad del empleo con la fragilidad de soportes de proximidad. Se caracteriza por tener cierta exclusión de la consideración de normalidad de un determinado sistema social. Ello se agrava cuando la localización no se reparte por igual en función de la estratificación social, agudizándose en la zona donde se acumulan los hándicaps económicos y sociales, de manera que se agranda la distancia que los separa de las formas de participación en la vida social. Esta parte de la infancia y de la juventud suele ser excelente representante de lo que Castel (1997) denomina «desafiliación», en el sentido de que son un poco de todo. Son personas que, como el resto de las de su edad, están imbuidas en una sociedad de consumo que utiliza como contraseña de integración el hecho de contar con la posibilidad de adquirir ciertos productos, hasta el punto de valorar la identidad a través del resultado de un baremo que es aplicado sobre los atributos socioculturales que conforman la apariencia.

La clarificación de estos elementos conceptuales —intervención socioeducativa, estrategias eficaces, adolescencias y riesgo de exclusión social—, que forman parte del título de nuestro trabajo y del enunciado de sus objetivos, es un ejercicio necesario que ayudará en gran medida a determinar las variables implicadas en el estudio y a acotar sus resultados.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAS INTERNACIONALES²

Diversos estudios han aportado información y conocimientos relevantes sobre la intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social. Haremos aquí una breve referencia a estos trabajos de ámbito internacional, ya que sustentan el marco sobre el que hemos construido nuestras reflexiones y aportaciones. Estos trabajos pueden ser agrupados en dos grandes líneas:

- Estudios descriptivos sobre adolescencia y juventud en riesgo de exclusión social, en los que se definen las características de este tipo de población y el contexto en el que se desenvuelve, junto a la descripción y ponderación de los factores e indicadores de riesgo, de protección y de resiliencia detectados.
- Estudios sobre estrategias de intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social, que profundizan en el tema central de la investigación. Aunque se trata de líneas interrelacionadas y no excluyentes de investigación-acción, se pueden diferenciar en función del elemento vertebrador de cada una de ellas:
 - Estrategias relacionadas con políticas integrales.
 - Estrategias desde la prevención, la escuela y la educación familiar.
 - Estrategias desde el ámbito de la protección y la atención a población en riesgo grave de exclusión social.
 - Estrategias para el tránsito a la vida adulta.

² Hemos consultado en diferentes bases de datos internacionales para conocer investigaciones relevantes en relación a nuestro objeto de estudio. Entre las principales bases de datos consultadas podemos mencionar las siguientes: en francés, CAIRN, SUDOC, ERUDIT, SCIRUS, Google Academic; en inglés, UCL Library Services MeraLib-gateway to electronic resources, Web of Knowledge, Google Academic, Scopus; en español: CSIC (educación, sociología y ciencias políticas), ISI Social, Google Academic, Dialnet, ERIC.

1.1. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN RIESGO

En primer lugar encontramos una serie de estudios sobre adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social que definen las características de este tipo de población y el contexto en el que se desenvuelve, junto a la descripción y ponderación de los factores e indicadores de riesgo, de protección, de resiliencia,... presentes en esta realidad. A lo largo de los años ochenta y noventa son ciertamente abundantes este tipo de investigaciones. Entre ellas, nos parecen de especial interés para el tema tratado las investigaciones que hacen referencia, más que a destacar determinados factores o indicadores de riesgo, aquellas que los contextualizan y describen procesos e itinerarios en las vidas de los adolescentes y jóvenes en riesgo, como las dedicadas a las «trayectorias fallidas» a que se ven abocadas las poblaciones más vulnerables, que plantean la necesidad de reestructurar las políticas sociales de atención a estos colectivos. Las recientes investigaciones de autores como Du Bois-Reymond y López Blasco (2004), Bendit y Stokes (2004), Machado País y Pohl (2004) o Cachón (2004) vienen a señalar cómo los adolescentes y jóvenes actuales se encuentran en un momento especialmente vulnerable de su trayectoria vital y necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar la transición, temprana y obligada, de la vida adolescente a la vida adulta con ciertas garantías de éxito.

En los últimos tiempos se está incrementando un colectivo en riesgo de exclusión social que son los jóvenes que ni estudian, ni trabajan, ni buscan empleo («ni-ni»). En este sentido, hay que destacar la actual preocupación de las instituciones públicas europeas por el bajo rendimiento escolar de los jóvenes, sus dificultades para iniciarse en el mundo laboral y las elevadas tasas de abandono escolar temprano. Algunas investigaciones recientes, especialmente en el Reino Unido y España (Casas y Monserrat, 2009; Simon y Owen, 2006) muestran cómo los jóvenes provenientes de los sistemas de protección están sobre-representados en los indicadores de desventaja social, lo que les convierte en población de riesgo antes y también después de su mayoría de edad, y condiciona fuertemente las características de su tránsito a la vida adulta. En esta línea, son de gran interés, por su relación directa con la intervención socioeducativa y su carácter estratégico, las investigaciones que plantean la necesidad de reestructurar las políticas sociales de atención a adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de profundizar en el apoyo institucional a esta población, a través de «políticas de transición»: unas políticas sociales que han de tener en cuenta sus especiales características y necesidades. Cabe destacar las propuestas elaboradas por autores como Du Bois-Reymond y López Blasco (2004), que toman como punto de partida la Red EGRIS y el Proyecto Trayectorias Fallidas de la Unión Europea (1995-2003). Para estos autores, en la actualidad se están desarrollando en la Unión una serie de políticas que tienen como objetivo llevar a los jóvenes hacia la integración social pero, en lugar de ello, lo que consiguen es producir y/o reproducir exclusión social. Llegan a esta conclusión partiendo de la hipótesis de que las transiciones de los jóvenes a la madurez están sufriendo un proceso 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.

Bendit y Stokes (2004), por su parte, hacen una interesante reflexión en torno a las «políticas de transición» con jóvenes en dificultad social, partiendo de la información obtenida en varias investigaciones europeas. Proponen un nuevo punto de vista político que tenga en cuenta las transiciones fluctuantes en la juventud, los cambios, muchas veces impredecibles, en y del entorno, así como los riesgos que éstos conllevan. Este nuevo enfoque sobre «políticas integradas de transición», plantea la necesidad de superar la compartimentación y fragmentación en las políticas de juventud, para poder comprender y gestionar mejor la complejidad de la vida de los jóvenes en la era moderna.

Dentro de una línea de trabajo que profundiza en el reconocimiento de las «trayectorias fallidas» de los jóvenes más vulnerables, en España diversas investigaciones han indagado longitudinalmente sobre la situación adulta de quienes fueron menores protegidos (Fernández del Valle, 1998; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007), o sobre el tránsito a la vida adulta de los jóvenes extutelados (Ingles, 2005). Estas investigaciones relacionan aspectos contextuales de tipo institucional, familiar o socioeconómico de la historia personal de los jóvenes, con una serie de descriptores básicos sobre su situación adulta, y el mayor o menor grado de inserción social logrado. En ellas, las referencias a la intervención socioeducativa se apuntan más a modo de orientaciones que de análisis de metodologías y estrategias concretas de trabajo.

Un estudio llevado a cabo en Inglaterra (Rees et al., 2010), donde se entrevistó a jóvenes de 11 a 17 años en situación de alto riesgo de exclusión y a profe-

sionales de los servicios sociales básicos, de protección y entidades de voluntariado, revela interesantes resultados a tener en cuenta, como los siguientes:

- Los jóvenes a menudo son percibidos por los profesionales como más resilientes, más capaces de evitar y escapar de situaciones de maltrato, más hábiles para afrontar los efectos de las situaciones abusivas o negligentes y más propensos, en comparación con los niños más pequeños, a revelar o explicar las situaciones que les perjudican. Pero esta percepción no es compartida ni por parte de los mismos jóvenes entrevistados en el estudio, ni apoyada por anteriores investigaciones sobre el impacto a largo plazo que estas situaciones tienen para estos jóvenes (Thornberry et al., 2010). Esto tiene consecuencias en la percepción de riesgo que tienen los profesionales a la hora de intervenir con los jóvenes en situaciones de dificultad, ya que a menudo quedan desatendidos, a no ser que su situación revista una gravedad alta. En este caso acostumbran a ser los servicios especializados —de protección, de justicia juvenil o de salud mental— los que intervienen y dónde también se encuentran más investigaciones (Biehal, 2005).
- Los jóvenes necesitan construir y mantener una relación constante para sentirse seguros y confiar su situación vital a los profesionales de los servicios, debido a menudo a las limitaciones del sistema, la falta de recursos y los cambios de personal, dificultan que esta población acuda y pueda comprometerse con ellos. Los jóvenes no perciben a estos servicios como posible fuente de ayuda donde exponer su situación y avanzar. Sienten el maltrato de una manera más amplia que los profesionales atribuyendo, a menudo, la categoría de maltrato a situaciones (poor parenting) de pocos recursos parentales por parte de los adultos; pero, por otro lado, tienden a subestimar las situaciones de gravedad severa con consecuencias importantes para ellos a largo plazo.
- A la situación de desatención que pueden recibir por parte de sus familias, así como situaciones de violencia dentro y fuera de la familia comunes a la población infantil en situación de riesgo, se añade, en la edad adolescente, la exposición a una gama más amplia de riesgos fuera de casa —enmarcados en sus redes sociales, estilos de vida e incremento de su autonomía— que por lo general son diferentes a los niños más pequeños, como por ejemplo su tendencia a tomar riesgos en las relaciones sexuales, el consumo de alcohol y otras drogas, etc. Los profesionales perciben esta

situación como que los adolescentes, lejos de contribuir a mejorar su situación, la empeoran con sus conductas y ellos mismos se ponen en situación de riesgo. También, debido a su edad han vivido, por un lado, más cambios familiares y, por otro, asumen más roles de cuidador. Por edad también, son más propensos a confiar en un amigo que en un adulto o un profesional. Si recurren a él, será alguien que haya mostrado cercanía con el chico/a.

- Las características expuestas refuerzan la incapacidad de responder de los servicios que, por un lado, ven situaciones complejas que van más allá del abordaje de las dificultades del entorno familiar y, por otro, se encuentran con la falta de servicios adecuados a las necesidades de los jóvenes. Tampoco la respuesta de los equipos de protección a la infancia se adapta demasiado a sus necesidades y los resultados no son muy halagüeños.
- Por otra parte, muy poco se sabe sobre la eficacia de la intervención de los servicios comunitarios. En este punto la investigación es muy escasa en el Reino Unido y en los EUA, además de esencialmente descriptiva, pero sin aporte de resultados. Es importante destacar que la ausencia de literatura científica acerca de ello no significa que no existan estos servicios ni que no obtengan resultados positivos (Hicks and Stein, 2010). Los profesionales plantean el dilema de qué hacer cuando el adolescente no colabora, o cuando no quiere que nadie más conozca su situación; no sabiendo si derivar el caso o no, o qué recurso es el más apropiado para ayudar en esta situación.
- Por lo tanto, una percepción de menor riesgo o de más resiliencia, por parte de los profesionales, junto con una dificultad para entender y atender las necesidades de los adolescentes en situaciones de alta dificultad y falta de conocimiento sobre qué recursos son los adecuados, provoca que los servicios no prioricen estos casos, dando respuestas muy lentas y por consiguiente configurando un panorama plagado de retos futuros.

Lahire, a partir de sus investigaciones, entiende la adolescencia como un tiempo de socializaciones múltiples en el cual se hace sentir la influencia conjunta —y, en ocasiones, contradictoria— de la familia, del grupo de pares y de la institución escolar y plantea que:

El niño, luego adolescente, constituye sus disposiciones mentales y comportamentales a través de las formas que toman las relaciones de interdependencia con

las personas que le rodean de modo más habitual y duradero. No siempre «reproduce» directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que está inserto. Sus acciones han de pensarse como reacciones que «se asientan» relacionadamente sobre las acciones de los diferentes actores de estas constelaciones sociales que, sin saberlo, dibujan, trazan unos espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para él (Lahire, 2007, p. 24).

En efecto, el capital económico y el capital cultural parentales —y especialmente el volumen y la naturaleza del capital escolar poseído por los padres— tienen consecuencias sobre el tipo de barrio habitado —muy homogéneo o más mixto socialmente—, el tipo de escuela frecuentada —su composición social—, el tipo de trayectoria escolar llevada a cabo por el niño, el tipo de clase frecuentada y, en consecuencia, el tipo de amigos que los niños y adolescentes pueden hacerse ya que una gran parte de amigos potenciales se reclutan en el vecindario inmediato y entre los compañeros de clase (Lahire, 2007, p. 27).

1.2. ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Como indicábamos anteriormente, se pueden identificar una serie de líneas de investigación-acción definidas en torno a la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo relacionadas entre sí, a la vez que vertebradas en torno a núcleos estratégicos concretos. A continuación pasamos a detallar cada una de ellas.

Estrategias relacionadas con políticas integrales

Como señalábamos en el apartado anterior, en las últimas décadas se ha tomado conciencia que la actuación con jóvenes en riesgo de exclusión social solo puede ser eficaz desde la adopción de políticas integrales, que contemplen los problemas de este colectivo desde diferentes ópticas y perspectivas. En este sentido, el *National Institute of Adult Continuing Education*, de Leicester (Inglaterra) (2002), reconoce que desde 1997 los responsables de la política en el Reino Unido y en Europa han dedicado importantes esfuerzos a diseñar líneas de acción y programas con el fin de conectar a las personas jóvenes con la formación y el empleo. Es interesante mencionar que en abril de 2001, el gobierno de Inglaterra lanzó el servicio de «*Connexions*» diseñado para cubrir las necesidades

de los jóvenes a través de un sistema exhaustivo, coherente, y holístico de servicios. Otros programas que se han iniciado para ayudar a los jóvenes socialmente excluidos en el Reino Unido tienen como base la educación, el entrenamiento, el empleo el aprendizaje social y personal, así como el aumento de la autoestima y del alfabetismo emocional.

El canadiense Michel Parazelli (2000) profundiza en la necesidad de políticas integrales de transición, cuando se refiere a las estrategias de intervención que son adoptadas habitualmente en su país con los adolescentes y jóvenes «de la calle»: la búsqueda de una mayor accesibilidad de los jóvenes a los servicios (denominada «outreach», y que incluye el trabajo de calle, la aproximación a través del grupo de iguales y las unidades móviles); el seguimiento continuo e individualizado; la modificación de comportamientos y la adquisición de nuevas habilidades; el «*empowerment*» o «empoderamiento» voluntario de los jóvenes a través de los refugios multi-servicios, las escuelas alternativas, el circo del mundo, el teatro, la producción de cortos y películas...; o la movilización de los recursos locales a través de la coordinación interinstitucional. A pesar de su diversidad, el autor considera que estas estrategias están centradas en la satisfacción de necesidades precisas frente a problemáticas múltiples, parcelando las prácticas de intervención desde una reducción conductista de los propios jóvenes, a los que se percibe como «sacos de síntomas directamente observables», en palabras de Tomkiewicz (1999, 49). En este sentido, multiplicar los servicios puede tener un efecto inverso, provocando que los jóvenes desaparezcan en la clandestinidad, antes de ser catalogados, etiquetados y sientan que pierden el control sobre sus vidas. Muy al contrario, la inserción de estos jóvenes debe pensarse con ellos, en la medida en que su propio recorrido personal les ha permitido conocer sus propios intereses y habilidades, y considerándoles «seres Políticos» y no exclusivamente «grupos de riesgo» que es necesario tratar. Algunas prácticas recientes, como la utilización del teatro o del circo como forma de mediación, podrían ser abordadas en este sentido.

Jacinthe Rivard (2004, 134), continuando con los argumentos esgrimidos por Parazelli, critica «el modelo correccional, de inspiración anglosajona, que constituye hasta el momento la perspectiva dominante» en la intervención con los «niños/jóvenes en circunstancias particularmente difíciles». Será necesario, para esta autora, «pensar de otra forma» no solo las prácticas de intervención, sino los problemas, quebrando el modelo tecnocrático dominante y apoyándose, entre otros elementos, en la emergencia del arte como útil pedagógico, el arte-

intervención, a través del teatro, el dibujo, el cuento o el circo. Formas de pensar «que tomen en consideración los complejos lazos entre el individuo y su entorno: es el modelo ecológico» (Rivard, 2004, 139).

En esta misma línea Lakes (2005) considera las artes visuales y escénicas como estrategias eficaces para hacer aflorar las historias biográficas y experiencias personales de los y las adolescentes. Esta metodología permite establecer comunicación entre ellos y las comunidades interesadas en esta forma de trabajo cultural y se constata como, a partir de este enfoque, los educadores favorecieron la libertad de expresión, con el fin de contribuir a propiciar la elección de carrera y la preparación para el trabajo.

Desde una visión algo diferente pero complementaria, Thompson (2011) reconoce que desde 1997 existe una preocupación política en el Reino Unido por los jóvenes que se encuentran fuera del mercado laboral y de la educación. Este experto sostiene que los enfoques individualizados no son suficientes para este colectivo sino que precisan también de una política que sirva de marco de referencia. Otro estudio realizado con jóvenes en el ámbito rural en una pequeña ciudad en el sur de Inglaterra por Rosie (2008), concluye que la política global llevada a cabo en las zonas rurales no satisface las necesidades intereses y expectativa de esta población por el contrario contribuyen a su exclusión.

En cualquier caso, las situaciones de riesgo tienen un componente contextual (familiar y entorno social) y un componente personal, por lo que se vislumbran tres ámbitos de intervención del profesional: el familiar, el individual y el social o comunitario (Guasch y Ponce, 2005). Las autoras distinguen cuatro modelos de intervención psicopedagógica sobre poblaciones inadaptadas: represivo, de beneficencia, de tratamiento, crítico o comunitario (educativo). Tomando como referencia este último, establecen que las funciones del psicopedagogo son análisis, valoración y diagnóstico; planificación y programación de la intervención; seguimiento y evaluación de la intervención y orientación y asesoramiento. Como ejemplo de intervención psicopedagógica presentan un caso concreto en un barrio de Barcelona donde convive población autóctona e inmigrante. En el programa se establecen dos niveles de intervención (por una parte actuación de los servicios sociales —desarrollo de competencias sociales y enfoque constructivo de problemas cotidianos—, y por otra actuación de los servicios de asesoramiento (habilidades sociales, solución de problemas y autocontrol emocional).

Brullet y Gómez-Granell (2008) coordinan la publicación resultante de las investigaciones que forman parte del Tercer Informe sobre la Situación de la Infancia, la Adolescencia y las Familias, realizado por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU). Aporta nuevas evidencias sobre el malestar o sufrimiento social que afecta especialmente a este grupo con el objetivo ético de poder colaborar en la formulación de políticas sociales comprometidas en mejorar el bienestar material y relacional en la vida cotidiana de la ciudadanía.

Lamarca y Barceló (2006) destacan, entre otros, los siguientes retos que deben superarse para una intervención eficaz en contextos desfavorecidos: necesidad de marcos normativos claros; respuesta adecuada a necesidades emergentes; resistencia a tomar medidas compensadoras y ofrecer respuestas diferenciales; debilidad de los programas de detección, salida y emancipación; confidencialidad y tratamiento de la información; relación y coordinación entre servicios especializados, instituciones y redes ordinarias, así como planificación y evaluación de las intervenciones institucionales.

Por último apuntamos el trabajo realizado por Edwards (2008) que plantea la inclusión social y la participación juvenil en el contexto australiano. Sostiene que el actual discurso dominante sobre la exclusión social y el empleo juvenil presentan la inclusión laboral de los jóvenes como elemento esencial para la integración de los mismos en otras instituciones de la sociedad. Estudios recientes demuestran, sin embargo, que la participación de los jóvenes socialmente vulnerables no producirá necesariamente las inclusiones previstas. En este artículo, el autor sostiene que este razonamiento técnico no tiene en cuenta la complejidad de la realidad social. Los resultados plantean preguntas y desvelan falacias y prejuicios individualistas culturales en las prácticas de las políticas de juventud existente.

Estrategias desde la prevención, la escuela y la educación familiar

En EEUU, en su trabajo sobre el programa RHC (Raising Healthy Children), de prevención de los problemas de comportamiento en la adolescencia, Catalano, Haggerty, Harachi y Abbott (1998, 2005, 2009, 2010)³ describen la eficacia de una intervención preventiva global. Aplicado en diez escuelas de Seattle, a lo largo de 18 años (1993 hasta la actualidad), el marco teórico de este Programa se asienta en el modelo de desarrollo social de Catalano y Hawkins, y se inspira en las teorías del aprendizaje social (Bandura), el control social (Hirschi) y la asocia-

³ Ver la web del grupo de investigación: <http://www.sdrp.org/allpubs.asp>

ción diferencial (Matsueda). El modelo de desarrollo social plantea la hipótesis teórica de que cuando un grupo social alienta el desarrollo de espacios de apego y de compromiso entre sus miembros y promueve normas claras de comportamiento, este grupo aumenta el respeto hacia esas normas e inhibe los comportamientos de rechazo hacia ellas. Desde este planteamiento, el programa promoverá las intervenciones preventivas centradas en los tres escenarios principales de socialización: la escuela, la familia y el grupo de iguales. Y tomará como referencia tanto la formación de padres y profesores, como los factores de riesgo y protección en la adolescencia.

En la escuela, junto a una formación intensiva, se implementan diferentes estrategias pedagógicas: la gestión proactiva de la clase, el establecimiento de rutinas y procesos de transición de forma compartida, la utilización de actividades, la intervención mínima como estrategia de disciplina, el humor y la proximidad física y visual, el control gestual, el entrenamiento en habilidades sociales y la competencia en las relaciones interpersonales, la utilización de la vida cotidiana como contenido de formación, el aprendizaje cooperativo o las estrategias de lectura son algunas de las más destacadas.

El programa aporta así mismo numerosas actividades y posibilidades de aprendizaje y colaboración para el refuerzo de familias con graves problemáticas sociales. Información sobre prácticas parentales eficaces —a través de cartas, talleres sobre competencias familiares, encuentros y visitas a domicilio—, la incorporación de coordinadores escuela-hogar familiar, la creación de salas para las familias (lugares de encuentro) en la escuela, campamentos-escuela de verano sobre orientación familiar... sirven para disminuir factores de riesgo y reforzar los factores de protección en el seno de la familia.

Con el grupo de iguales, el RHC plantea la organización de campamentos de verano en los que se desarrollan las competencias relacionales, la resolución de problemas y se refuerzan los hábitos de lectura.

En la evaluación de este Programa se tiene en cuenta en primer lugar si los niños y adolescentes objeto de estudio han sido expuestos, de manera significativa, a las estrategias de intervención que propone el proyecto, y después se trata de identificar cuáles son los cambios significativos que se producen tras los dos primeros años de proyecto. El 50% de los padres, el 92% de los profesores y la totalidad de los niños y adolescentes han realizado las actividades previstas en el Programa. Respecto a los cambios producidos, existen diferencias significativas

entre los alumnos de las escuelas experimentales y los del grupo de control establecido, mejorando las competencias y los comportamientos ajustados socialmente, así como el nivel de compromiso y colaboración con la escuela, en mayor grado en los alumnos de los centros experimentales. Si bien se aprecia una reducción de los riesgos y un aumento de los factores de protección, habría que hacer nuevos estudios para demostrar la eficacia del proyecto a largo plazo.

En su investigación sobre jóvenes en conflicto social y los efectos de la escolarización en la construcción de las identidades, Iglesias Galdo (2008), contribuye a desmontar dos grandes mitos que persisten históricamente en relación al binomio escolarización obligatoria y menores en conflicto social. Por un lado, somete a análisis la pretendida neutralidad y objetividad de la escolarización, que asume la idea de que la escuela es igual para todo el alumnado y, por tanto, el nivel educativo que el alumno alcanza depende exclusivamente de su capacidad, de su esfuerzo o de sus intereses. Por otro, profundiza en torno a la relación de oposición entre la jurisdicción de menores y la escolaridad obligatoria, al destacar el fracaso de y en la escuela como uno de las experiencias más comunes de los adolescentes en conflicto social. La autora identifica y profundiza en las razones que exigen considerar urgente imaginar otros presentes para esta infancia: una experiencia escolar en negativo, dificultades de transición a la vida adulta, de la obsesión por encontrar un trabajo o sobre la dificultad de imaginar un futuro. Por otra parte, defiende que, si queremos que este alumnado cambie su relación con la escuela, será condición imprescindible que cambiemos nosotras y nosotros, en tanto personas adultas, y para que esto ocurra, necesitamos querer ver todas las formas que el fracaso escolar adopta en la actualidad. En contra de quienes piden más esfuerzo y disciplina para mejorar la calidad de la enseñanza recomienda siguiendo la propuesta del profesor Gimeno: «preocuparse más por que los estudiantes obtuvieran más placer con lo que les enseñamos y que la vida en las aulas sea un tiempo para gozar y no para penar» (Gimeno Sacristan, 2005, 241).

Como se muestra en el Estudio de Desarrollo de la Juventud de Belfast (McCrystal, Percy y Higgins, 2007), de índole longitudinal, los jóvenes excluidos del sistema escolar son un grupo con un riesgo mayor de consumo de drogas, de conducta antisocial en la adolescencia y de marginación posterior. Los resultados así mismo menores niveles de comunicación con sus padres/tutores, mayores niveles de contacto con el sistema de justicia criminal y cómo tienen más probabilidad de vivir en comunidades caracterizadas con la desorganización. En definitiva, están sometidos a una espiral de riesgo.

Por otra parte, el protocolo para la inserción educativa para los jóvenes con problemas conductuales, emocionales y sociales oscila entre los discursos de inclusión y exclusión. En este sentido, los hallazgos del estudio de casos realizado por Burton, Bartlett y Cuevas (2009) muestran las contradicciones existentes entre lo que dicta la normativa en la educación secundaria y su aplicación por los profesionales implicados, y ponen de relieve que es preciso incidir en las autoridades locales y los líderes escolares para favorecer el logro académico.

Conviene tener presente que la exclusión escolar, es un concepto complejo que presenta múltiples facetas. Brodie (2001) propone como estrategias de intervención, con el fin de mejorar esta problemática, proporcionar a los/las jóvenes relaciones de apoyo con los cuidadores, así como la colaboración entre los profesionales de trabajo social en centros residenciales y los de las instituciones educativas. También se destaca la importancia práctica de la intervención temprana. En esta misma línea, existe una percepción generalizada, de acuerdo con Yates y Payne (2006), sobre los jóvenes que ni estudian ni trabajan («ni-ni»), al sostener que tienen un alto grado de riesgo de convertirse en excluidos sociales. Las estrategias que brindan los programas *Conexions*, anteriormente citados, tienen como finalidad luchar contra la exclusión social, reduciendo el número de jóvenes que se encuentran en dicha situación.

Los resultados de las numerosas investigaciones de Rudduck y Flutter (1998, 2001, 2007) avalan la necesidad de reclamar cambios en la percepción de los jóvenes; animan a tomarlos en cuenta sobre lo que dicen sobre sus experiencias educativas, lo que les desalienta y lo que les ayuda en sus aprendizajes. A pesar de que en sus obras, las voces estudiantiles no hablan directamente de desigualdades, desventajas, ni de barreras sociales, estos temas subyacen en la frustración, el escepticismo y la desesperanza de los comentarios de aquéllos que abandonan las aulas sin alcanzar el éxito escolar. Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interacción de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo en las decisiones que afectan a su vida en los colegios e institutos. Sin duda, la experiencias y discusiones acerca de la «voz del alumnado» como voz pedagógica, aunque respondiendo a diferentes tradiciones y centrada en el contexto escolar, puede también ser tenida en cuenta en el ámbito de otros recursos educativos, como es el caso de los destinados a menores en desprotección social.

Retomando los resultados de la investigación de Iglesias Galdo (2008), respecto al contexto familiar se muestra cómo la información de los hogares selec-

cionada como relevante en los informes elaborados por los equipos técnicos de los juzgados de menores, con el fin de proponer la medida judicial a acordar, gira alrededor de la presencia o de la ausencia de factores de riesgo social, siendo el modo de socialización familiar uno de los principales asuntos que se recogen en los expedientes como deficitario. La falta de control será considerada uno de los principales problemas observados en los modos de socialización familiar, y lo que legitime la intervención de las instituciones de control social, para orientar a las familias sobre cómo deben actuar. Cuando el hijo comete una infracción es precisamente cuando los modos de socialización familiar son problematizados y responsabilizados de la trayectoria seguida por los adolescentes, sin que estas instancias externas puedan intervenir con el fin de garantizar que estos hogares cuenten con posibilidades reales para ser espacios óptimos de socialización familiar.

La información obtenida revela que el modelo familiar tradicional caracterizado por padres que trabajan y madres que cuidan el hogar y atienden los niños son inconsistentes con las nuevas realidades económicas, pero curiosamente, como afirman Kincheloe y Steinberg y (2000, 33):

[...] siguen presentándose como aconsejables y siguen sin reconocerse las diferentes configuraciones familiares y las necesidades especiales con las que se enfrentan lo que hace que en nombre del orden la experiencia de los niños pobres se burocratice más, y se insiste en que es necesario enseñar a los niños a cumplir órdenes.

La lógica del mercado laboral en la actualidad está imponiendo sus reglas de espaldas a las necesidades de las familias, pero paradójicamente éstas siguen asumiendo como culpa propia o bien reprochándose a las personas más próximas, muchos de los conflictos que la actual lógica laboral genera, pues carecen de la información suficiente para tomar conciencia de que «la sociedad de mercado es también una sociedad sin niños, a no ser que los niños crezcan con padres y con madres móviles, solos» (Beck, 1998, 153).

En Gran Bretaña, Hicks y Stein (2010) proponen una guía para profesionales y entidades encargadas de atender a jóvenes implicados en situaciones negligentes. Se basan en la guía de valoración de las necesidades de los niños y adolescentes usada en Inglaterra (HM Government, 2006), que contiene seis dimensiones para favorecer el desarrollo de los niños que los padres o educadores deben cubrir: cuidados básicos, entorno seguro, calidez emocional, estimulación, pautas-límites, y estabilidad. Subrayan que con los adolescentes es especialmente impor-

tante la combinación de dos de ellas: una alta calidez emocional y unas pautas y límites claros. También delimitan las franjas de edad de 10 a 14 años y a partir de los 15 años, en la que adquiere una especial importancia el asesoramiento a los padres y educadores en cuestiones tales como apoyar a los jóvenes en la formación posobligatoria y la búsqueda de empleo, el consejo en temas de riesgos de salud y el reconocimiento y apoyo a su mayor autonomía.

Es importante también la ubicación de los servicios, que tienden a favorecer la coordinación inter-equipos si están físicamente cercanos entre ellos; la descoordinación es un factor altamente conocido como obstaculizador de intervenciones exitosas en situaciones de riesgo. Por otro lado se constata cómo es necesario construir una «cultura evaluativa» en y con las entidades que trabajan con estos adolescentes y jóvenes.

Así mismo, Hicks y Stein (2010) proponen una serie de cuestiones para la práctica con estos jóvenes dividida de acuerdo al nivel preventivo en el que se intervenga. En el nivel de prevención primaria, proponen que especialmente los centros educativos (escolares y comunitarios) ofrezcan oportunidades a los jóvenes a través de fomentar su implicación y participación directa. Es importante que exista una amplia gama de actividades extracurriculares y de tiempo libre. Proponen que se apoye a los padres en su rol de parentalidad claro por lo que se refiere a las pautas y límites, a través por ejemplo de la creación de grupos de apoyo. En general se trata de trabajar para promover la resiliencia en los jóvenes y esto requiere implicación de todos los servicios, incluido el escolar/formativo.

Otro autores remarcan que para los servicios es más difícil implementar actuaciones preventivas cuando el chico es adolescente y la situación familiar de negligencia lleva años sin ser atendida (Sinclair, Garnett & Berridge, 1995).

En un estudio realizado en Inglaterra (Biehal, 2005) con el fin de determinar la eficacia de los programas de intervención familiar intensivos, llevados a cabo por equipos especializados y la atención recibida por los servicios de atención primaria o básicos, los resultados no apuntaron diferencias importantes según el tipo de servicio en cuanto a la mejora de la población atendida, debido a varios factores, entre ellos la mayor gravedad de las situaciones atendidas por los servicios especializados. El estudio puso de manifiesto una serie de factores que facilitaban u obstaculizaban que los jóvenes y sus familias acudieran a los servicios (básicos o especializados) y mejorara substancialmente su situación. Estos factores (Biehal, 2005, 2008) sugieren aspectos clave a tener en cuenta en el trabajo

con los adolescentes y sus familias en situación de riesgo. Dificultan el trabajo y la obtención de resultados positivos las situaciones familiares donde los problemas son de larga duración y crónicos, especialmente en los casos de violencia doméstica y enfermedad mental, y sólo se alcanzan buenos resultados en los casos en que los padres presentan un fuerte compromiso hacia sus hijos. Es altamente difícil, intervenir en situaciones graves y crónicas donde los problemas se multiplican y refuerzan. Los tres elementos considerados facilitadores fueron la existencia de motivación, el optimismo y la resiliencia (de hecho los dos primeros pueden considerarse componentes del tercero). Es decir, un sentido de autoeficacia, de habilidades para solucionar grandes problemas y una predisposición positiva permanente. También la combinación de motivación y confianza con el servicio (Biehal, 2008).

En los mencionados estudios de Biehal, para los padres las intervenciones mejor valoradas fueron las que trabajaban con ellos estrategias concretas para ayudarles a desarrollar un estilo de parentalidad positiva, consistente y pautada (*positive, authoritative and consistent parenting*), así como mayor percepción de control, de confianza y competencia. También fueron muy valorados los patrones de comunicación e interrelación. El trabajo estaba basado en un enfoque ecológico. Uno de los resultados fue la vuelta al centro escolar por parte de los jóvenes, lo que es considerado como un importante factor protector en el desarrollo de los adolescentes.

Los jóvenes necesitan tiempo para construir una relación de confianza y los servicios de atención no siempre disponen de él. El rol activo y participante de los jóvenes en su proceso es también otro aspecto fundamental. Esta perspectiva se encuentra en línea con el trabajo que lleva a cabo el Consejo de Europa sobre parentalidad positiva. La Recomendación 19/2006 sobre política de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad alienta a los Estados a reconocer la importancia que revisten las responsabilidades de los progenitores, y la necesidad de prestarles suficiente apoyo para criar a sus hijos. Se recomienda a los Estados miembros que adopten todas las medidas legislativas, administrativas y financieras adecuadas con objeto de crear las mejores condiciones posibles para la parentalidad positiva. En resumen, los niños se desarrollan mejor cuando sus progenitores o tutores: son cariñosos y les brindan apoyo; pasan con ellos tiempo de calidad; tratan de comprender sus experiencias y su comportamiento; les explican las reglas que se espera deben respetar; elogian su buen comportamiento y no utilizan la violencia. Entre los servicios que deben apoyar a los padres y ma-

dres en el desarrollo de su rol, se destacan: los centros y servicios locales en los que se proporcione información, asesoramiento y formación sobre el papel de los padres; espacios en los que los padres puedan intercambiar experiencias, aprender unos de otros, y jugar con sus hijos; programas educativos para padres, durante el embarazo y otras fases del desarrollo del niño; un teléfono de asistencia para padres e hijos que puedan encontrarse en una situación de crisis; programas para apoyar la educación de los hijos, prevenir el abandono escolar y promover la cooperación entre padres y centros escolares, y servicios de atención a las poblaciones en situación de riesgo, como familias inmigrantes, padres y niños con discapacidades, padres adolescentes o padres en circunstancias sociales y económicas difíciles (Council of Europe, 2007).

En un reciente trabajo de Lila, Buelga y Musitu (2006), se describe un programa de formación dirigido a educadores y padres de adolescentes en riesgo, el Programa LISIS, que se fundamenta en el modelo de estrés familiar en la adolescencia. Como señalan los autores, numerosos trabajos de investigación muestran cómo la presencia de factores de riesgo familiar contribuye al desajuste social del adolescente y a su implicación en el consumo de drogas o en los comportamientos delictivos. En este programa se plantean algunas orientaciones sobre intervención, específicamente relacionadas con la necesidad de formación de los padres, el desarrollo del *self* (autoestima) por parte de personas significativas para el adolescente y la potenciación del apoyo social y familiar, especialmente en relación al soporte emocional y a la cobertura de las necesidades afiliativas del sujeto.

Estrategias desde el ámbito de la protección y la atención a población en riesgo grave de exclusión social

La estrategias que hacen referencia al ámbito de la protección y atención a población en riesgo de exclusión son objeto de estudio de diferentes investigaciones que se preocupan por identificar las consideradas más eficaces en los diferentes niveles de exclusión. Los estudios recientes aportan nuevos desafíos a personas e instituciones que se preocupan por las cuestiones planteadas en los apartados anteriores.

Balsells (2006) lleva a cabo una investigación comparada entre Québec y Cataluña en relación a las acciones socioeducativas destinadas a la prevención de situaciones de alto riesgo social en la infancia y la adolescencia. Se emplearon como métodos de investigación las entrevistas con profesionales y responsables de servicios sociales, la observación directa de intervenciones con grupos de pa-

dres y el análisis documental. Los resultados de la investigación destacan: la necesidad de lograr el equilibrio en la relación de ayuda entre profesionales y familias; la escasa predisposición y falta de implicación de las familias y su ausencia de expectativas de cambio; las reticencias y barreras de la familia a la intervención y la gran incidencia en ella de las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales. Concluye Balsells:

El interés, la motivación, la implicación y la participación de los sujetos son variables del todo necesarias para llevar a cabo una intervención con éxito. Por lo tanto, es importante reconocer la responsabilidad de los padres y sus hijos a fin de implicarlos desde el primer momento, en la toma de decisiones sobre los objetivos a lograr, el plan de intervención y las formas de evaluación. La motivación y la implicación aumentan cuando se participa en la toma de decisiones (Balsells, 2006, 380).

Por tanto, es imprescindible la consideración de los padres y los hijos como principales responsables de su propio desarrollo, implicando a la familia en los procesos de cambio, a través de estrategias de concertación y paternariado para localizar sus potencialidades y establecer una relación de ayuda desde la corresponsabilidad:

Partir del conocimiento de las demandas de la familia y de los puntos de vista de los profesionales y padres, para llegar a soluciones conjuntas. Los padres podrán adquirir, de esta forma, sentimientos de confianza, de competencia y de autonomía (empowerment) y podrán plantear de qué forma entienden ellos su colaboración (enablement). En un proceso de acción socioeducativa de estas características basada en la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, saberes y procedimientos parentales, se irá dando una progresiva apropiación y autodeterminación de los padres (Balsells, 2006, 384).

Desde el ámbito del acogimiento residencial, para Cruz (2009) hablar de estrategias de intervención tiene mucho que ver con cómo se concibe la educación y la forma en que se produce el aprendizaje; cómo se entiende el proceso educativo en general, así como los diferentes elementos que lo integran (educadores/ras, educandos/as y la interacción entre ambos, tiempos y espacios pedagógicos y finalidades educativas). Los/as educadores/as fundamentan la mayor parte de sus prácticas educativas en estrategias de ayuda, en la construcción de una relación educativa afectiva, de confianza, empleando la palabra como herramienta principal. Mencionan el acompañamiento, el encuentro, el vínculo y la relación

afectiva; una relación que ha de ser natural, no forzada, de igual a igual, de reciprocidad. El rol de el educador/a se centra en la motivación, el conocimiento y la comprensión, fomentando la colaboración del adolescente y su autoexploración, con una función objetivadora, tratando de situar a la persona delante de las nuevas realidades, lo que exige la confrontación y un feedback continuo. Los/as educadores/as consultados afirman que «hay estrategias específicas de cada centro, de cada educador o de cada persona». En otro sentido, «hay estrategias para que te cuenten», pero no siempre son las más indicadas, como señala una educadora, «hay que preguntar y saber preguntar» (Cruz, 2009, 588-598). Finalmente, la vida cotidiana se convierte en el contexto y contenido de la relación educativa, para lo que es imprescindible pensar y organizar de forma intencional los diferentes elementos que la configuran: las normas de convivencia, los tiempos, la distribución y el uso de los espacios, etc. (Cruz, 2009, 630).

En esta misma línea de trabajo, Montserrat y Casas (2010) dirigen un reciente estudio sobre «Factores de éxito en niños y jóvenes acogidos en Centros Residenciales de Acción Educativa». Entre los factores facilitadores del éxito en esta población destacan: haber tenido estabilidad a lo largo de su infancia, especialmente durante su estancia en el sistema de protección; que los recursos del sistema de protección les hayan dado soporte el máximo tiempo posible, no dejándolos solos antes de tiempo; haber tenido experiencias de cuidados y atención satisfactorias por parte de sus responsables; tener redes de soporte positivo y mostrar una percepción normalizada de la propia identidad.

Los educadores encuestados en esta investigación señalan una serie de aspectos que perciben como los más difíciles respecto al acogimiento de los jóvenes, entre ellos: la aceptación por parte del niño/jóven de su situación personal y la dificultad para establecer vínculos, adquirir autonomía y relacionarse con la familia y el grupo de iguales, así como para controlar su impulsividad. Respecto a los aspectos considerados por los educadores como los más gratificantes del acogimiento de jóven, se resaltan: el reto y el esfuerzo que la situación de los acogidos supone para sus educadores; las ganas de los niños de tener una vida independiente; el vínculo establecido entre el educador/a y los acogidos y el hecho de ver realidades diferentes y poder clarificar sus aspiraciones vitales. Los factores de éxito que destacan los educadores son los siguientes: la capacidad de los jóvenes por vincularse con los/as educadores/as y su actitud resiliente; la colaboración y el trabajo con la familia; la estabilidad del equipo educativo; la re-elaboración de

la situación familiar por parte del acogido y el hecho de que las dimensiones del centro sean reducidas y que sean de tipo vertical (pisos).

En un estudio europeo sobre factores facilitadores u obstaculizadores de la inserción formativa y social de los jóvenes que salen del sistema de protección (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011) sobresalen los aspectos de autoconfianza y altas expectativas sobre su futuro, la posibilidad de confiar en un adulto de referencia, tener un grupo de amigos «normalizado» y recibir ayuda de los servicios (educativos, sociales y de tiempo libre). Los factores más valorados son los relativos al logro de una estabilidad en los recursos sean de protección, formativos o de tiempo libre; la implicación del educador, así como sus altas expectativas sobre los jóvenes. También figura la transmisión de la formación (ésta sirve para mejorar su situación), fomentándose de este modo una identificación social positiva y, por consiguiente, la neutralización en cierto modo de su estigmatización. Es de especial relevancia para los jóvenes entrevistados el que se preste atención y consideración a sus opiniones, especialmente por lo que respecta a los asuntos que les afectan directamente.

En cuanto a situaciones de exclusión adolescente especialmente graves, Minore y Hopkins (2003), en un trabajo sobre el suicidio de niños y jóvenes —entre diez y diecinueve años de edad⁴—, abordan también las estrategias más eficaces de intervención con este colectivo. Las buenas estrategias incluyen intervenciones tanto antes como después del hecho, a través de planes de intervención que ofrezcan una retroalimentación continua, que sean compartidos a nivel local y que sean fácilmente identificados —reconocidos culturalmente— por el colectivo con el que se interviene. Algunas estrategias concretas son evidentes, como limitar el acceso a los medios a través de los que se producen los intentos de suicidio o establecer protocolos de acción y coordinación entre los agentes locales para momentos de crisis. Implicar a los propios adolescentes en el análisis de estrategias y utilizar los recursos comunitarios son otros dos elementos destacados en la intervención considerada eficaz. Se identifican también, en esta investigación, algunos obstáculos importantes para la eficacia de la intervención: la escasez de conocimientos sobre los signos precursores del intento de suicidio o el dolor que sienten los jóvenes deprimidos; las actitudes, especialmente el miedo a hablar del intento de suicidio por parte de los jóvenes; la ausencia de aptitudes y

⁴ El suicidio es considerada la segunda causa de mortandad de este colectivo en su país, Canadá. El estudio aborda el tema de forma comparativa en varios países: Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Estados Unidos, Reino Unido y Noruega.

habilidades para reaccionar ante el intento de suicidio o incluso la dificultad de acceso a los servicios de atención, especialmente en el medio rural.

Harwood (2009) adopta una perspectiva crítica sobre la manera en que se acostumbra a realizar el diagnóstico de niños y adolescentes con trastornos de conducta graves. Destaca cómo las ideas preconcebidas y los estándares diagnósticos, y la credibilidad acrítica que fomentan, ejercen una poderosa influencia sobre las instituciones sociales. La autora explora los efectos de estos diagnósticos que, en muchos casos, se realizan con notable ingenuidad y aparente simplicidad. También contempla la necesidad de reflexionar sobre los modos de diagnóstico tradicionales de los trastornos del comportamiento y la «construcción» pseudo profesional de las categorías de chicos y chicas «problemáticos»; la influencia del «conocimiento experto» en los trastornos del comportamiento y su repercusión en las instituciones escolares, en el profesorado, en el círculo de amistades de los y las adolescentes y entre el vecindario; el efecto de los discursos referidos a los trastornos mentales sobre los niños y adolescentes y la creciente medicalización de este tipo de personas con drogas de última generación.

Un grupo importante de investigaciones está centrándose en los últimos, por otra parte, en las potencialidades de la resiliencia como herramienta de intervención socioeducativa. La literatura científica internacional, acentúa la importancia del desarrollo operativo de este término, la resiliencia, que aun es discutido por diversos autores (Rutter, 1985; Masten & Powell, 2003; Luthar, 2003), debido a la ausencia de un consenso sobre el mismo. Esto puede estar creando dificultades en la comprensión de todas sus dimensiones. Como se ha visto, tiene como consecuencias la fragilidad del término, así como la heterogeneidad de las definiciones propuestas. Ésta es una de las causas de las lagunas teóricas que afecta directamente

De acuerdo con la investigación de McMurray et al. (2008), «*Constructing resilience: social workers, understandings and practice*», cómo ha llamado la atención en la comunidad científica el valor que tiene definir y construir el concepto de resiliencia. En esta investigación se analizan las percepciones de los trabajadores sociales y se indaga en sus opiniones, para ver el grado de comprensión que tienen hacia las necesidades emocionales de los adolescentes atendidos en sus intervenciones. Con ello, se ha podido comprobar como esta variable condiciona el estilo de intervención de estos profesionales y la evaluación de las necesidades de los jóvenes con quienes trabajan. Encontraron los investigadores que los trabajadores sociales tenían dificultades para la conceptualización del término «resiliencia»,

usando explicaciones superficiales, generales y poco expertas y, en algunas ocasiones, la tendencia a proyectar optimismo en sus intervenciones. Todo ello puede, en determinadas circunstancias, generar sesgos a la hora de la toma de decisiones sobre las necesidades del colectivo atendido. Con este problema de ambigüedad y desconocimiento exacto del constructo, limitado a su vez por las percepciones de los profesionales, se ven influidos, por un lado, el ajuste de las intervenciones psico-sociales y, por otro, las evaluaciones sobre las necesidades del colectivo en riesgo social. Podemos destacar, en este punto, que ha habido otros investigadores (McMurray et al., 2008, 304), que aportan el mismo tipo de resultados.

Un estudio de Daniel, B. (2006), llevado a cabo en Escocia, se centró en el valor del concepto de resiliencia como ayuda y clave para la evaluación y planificación en sus intervenciones con un grupo de niños y adolescentes tutelados. La práctica se llevó a cabo en base a un libro publicado, que proporcionaba una estructura para evaluar las posibles áreas de resiliencia junto a las intervenciones detalladas en cada ámbito. A los profesionales se les explico cómo poner en práctica esas claves, en un contexto controlado por los investigadores. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los trabajadores antes y después del estudio y se observó, al final, que comprender las posibles dimensiones de este concepto era de ayuda para la evaluación y la planificación de las intervenciones, que se ajustaban de forma más adecuada a cada adolescente.

A la hora de intervenir, por lo que se ha ido describiendo, parece esencial trabajar en la generación de mecanismos de protección, como pueden ser la flexibilidad cognitiva, el desarrollo de pensamientos alternativos en situaciones de alto estrés o la enseñanza de alternativas de respuesta en circunstancias adversas. Por esta razón, es importante trabajar en distintos planos de intervención, como pueden ser la asertividad, así como la emoción positiva y el optimismo. Todo ello como favorecedor de un mayor control del estrés interpersonal.

Estrategias para el tránsito a la vida adulta

La perspectiva de la adolescencia y la juventud como etapas de tránsito a la vida adulta ha sido ampliamente tratada en la literatura científica. En los últimos años se ha ido extendiendo la aportación científica en torno a ese tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes en dificultad o en riesgo de exclusión social, como una perspectiva estratégica y transformadora de la acción socioeducativa con estos colectivos.

Goyette (2007), en una investigación desarrollada entre los años 2004 y 2007, avanza en el estudio de estrategias de intervención a través de modelos socioeducativos novedosos, como el PQJ (Projet Qualifications des Jeunes), o en el diseño de instrumentos de diagnóstico sobre el tránsito a la vida adulta, construidos participativamente con jóvenes procedentes del sistema de protección canadiense (Proyecto EVA: Evaluation du niveau de l'autonomie). El estudio longitudinal de la evolución de los jóvenes en su tránsito a la vida adulta, junto a la intervención intensiva desarrollada desde el PQJ para «sostener» a los jóvenes cuando dejan de recibir la atención de los servicios de protección de menores, centran esta investigación. Algunas conclusiones relevantes señalan cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte del educador con el joven, de forma que el interviniente se convierta en una persona significativa para él o para ella. Se destaca también la importancia de saber construir desde la cohabitación de los paradigmas de intervención, a través del trabajo en red e interdisciplinar. Se defiende, a su vez, la necesidad de sostener procesos de adquisición de competencias y de experiencias sociales esenciales para la transición a la vida adulta, así como de intervenir de forma «sostenible» —duradera en el tiempo y con una cierta intensidad— y flexible. Todo ello con dos prerequisites imprescindibles: la disponibilidad de empleos de la mayor calidad posible, y de alojamiento abordable y adecuado.

Dos investigaciones sucesivas en colaboración entre la universidad y diferentes entidades sociales (Melendro, 2007 y 2010), aportan información relevante sobre estrategias de intervención con adolescentes y jóvenes en tránsito a la vida adulta. La primera de ellas, sobre «Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social» (Melendro, 2007), describe una serie de características estratégicas de la intervención con este colectivo, entre ellas y de forma destacada la «flexibilidad» en la acción socioeducativa. Y, junto a ella: la necesidad de elaborar desde los momentos iniciales una cartografía de la intervención; la importancia de establecer protocolos y procedimientos adecuados para las entrevistas de acogida; una inserción laboral directa de los jóvenes, a través de actuaciones concretas de la organización con el entramado empresarial y redes de respuesta rápida. Igualmente, se analiza la utilización de descriptores validados sobre el manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes, como la actitud de «escucha», el «apoyo incondicional» o la «consistencia educativa»; el diseño de itinerarios socioeducativos personalizados, elaborados de forma conjunta con el joven; el acompañamiento en los momentos cruciales de su vida; la formación de los profesionales a partir de la utilización de técnicas de «reservas

de redundancia» y «abordaje de la incertidumbre»; la secuenciación y utilización ponderada del tiempo y del espacio como elementos clave de la intervención con jóvenes y la necesidad de estabilidad referencial de los profesionales implicados en la intervención socioeducativa.

La segunda investigación sobre «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social (Melendro, 2010) plantea las prioridades de intervención desde diferentes perspectivas: educadores y profesionales, adolescentes y jóvenes, empresarios. La triangulación de aportaciones desde estas perspectivas ofrecen una serie de indicaciones sobre las prioridades en la intervención socioeducativa: la importancia de la prolongación de la atención socioeducativa más allá de los 18 años; la necesidad de que los jóvenes protagonicen sus procesos de inserción; la formación del profesional de proximidad como recurso básico (en ocasiones único), en aspectos como el cuidado de la relación con los jóvenes (empatía, sensibilidad, habilidades sociales, flexibilidad, tolerancia, respeto y proximidad a los jóvenes), evaluación de resultados e investigación (cambio de expectativas en los profesionales y conocimiento del contexto de los jóvenes) y la profundización en estudios reglados centrados en el marco teórico de las ciencias sociales (por parte de los profesionales); la puesta en práctica de estrategias flexibles en programas básicos, adecuando la intervención a la diversidad e incertidumbre de situaciones por abordar; el trabajo sistemático con empresarios solidarios; procurar un contexto socioeconómico y personal estable (vivienda, trabajo, grupo primario de convivencia, estabilidad personal) y, por último, favorecer una cultura del trabajo y del valor añadido de la formación entre los jóvenes.

Los resultados de la investigación de McDonald y Marsh (2004) con jóvenes excluidos socialmente se han tomado como base para examinar el papel que desempeñan las experiencias de educación en la transición a la vida adulta. Si bien las explicaciones del absentismo escolar persistente guardan relación con los círculos sociales de marginación, dado que las clases sociales medias y altas conceden mayor importancia a la educación, esta investigación sugiere que las calificaciones escolares no suponen un factor totalmente decisivo en la conformación de la transición a la vida adulta. Como estrategia general se mantiene que no se puede cambiar el papel de la educación sin modificar a su vez las oportunidades que se les ofrecen a los jóvenes en otros contextos.

Una investigación realizada por García Barriocanal, Imaña y De la Herrán (2007), por otra parte, aporta interesantes elementos de reflexión sobre la realidad de los jóvenes extutelados y su relación con el sistema de protección, y algu-

nas orientaciones sobre «buenas» y «malas» prácticas de intervención. En las conclusiones de esta investigación se indica, por ejemplo, cómo una gran mayoría de los jóvenes entrevistados mostró una percepción positiva del periodo de estancia en residencias de menores, del clima reinante en los centros y de su relación con los/las educadoras/es y otros profesionales; y ello a pesar de que más de la mitad expresó claramente sus sentimientos negativos en el momento del ingreso en los centros. Por otra parte, se constata cómo los jóvenes ex residentes finalmente viven en lugares no dependientes de la familia en mayor medida que la población juvenil, aunque en un primer momento, al abandonar la residencia, la inmensa mayoría de ellos retornó al núcleo familiar de origen, en ocasiones por carecer de otro lugar donde residir. Como señalábamos, una parte importante de este trabajo avanza en la identificación de «buenas» y «malas» prácticas de la intervención desde los centros de menores. Así, entre las «malas prácticas» se incluyen el procedimiento de separación familiar, la inestabilidad por el traslado frecuente de los menores a otros centros o situaciones, la inestabilidad de las plantillas o la falta de preparación y seguimiento en la salida de los jóvenes de la residencia de protección. Entre las «buenas prácticas» se incluyen la estabilidad de los equipos de educadores, su disponibilidad y apoyo a los jóvenes, los grupos y espacios reducidos y la buena preparación y seguimiento de la salida de la institución.

Otras investigaciones de interés, aunque relacionadas de forma indirecta con el tema central de nuestro trabajo, son las de Janosz (2000) sobre abandono escolar temprano, Laventure y Besnard (2010) sobre prevención de toxicomanías en la adolescencia, Gonçalves (2005) sobre acción educativa con jóvenes brasileños en riesgo, Fernández del Valle (1998, 2007, 2009) sobre evaluación de programas de acogimiento residencial y la situación adulta de los que fueron menores acogidos, Leblanc (2000) sobre la perspectiva diferencial en el trabajo con adolescentes en dificultad, el trabajo del grupo RKC (2008) sobre reducción del riesgo en la adolescencia o el de Rutter (2006) sobre la efectividad de la intervención preventiva, entre otras.

CAPÍTULO 2

¿CÓMO INVESTIGAR UNA REALIDAD COMPLEJA?

La investigación que recoge esta obra se planteó a partir de dos objetivos centrales, con una doble intención. Por una parte para aportar información relevante sobre estrategias eficaces y contrastadas de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. Y por otra con el claro interés por favorecer la incorporación de los resultados obtenidos al trabajo cotidiano de los equipos socioeducativos para optimizar su intervención.

Como se ha reflejado en el capítulo anterior, la investigación en este ámbito es reciente, diversa, con resultados aún limitados y poco consistentes. Y evidentemente compleja, tanto en las estrategias para abordarla como en relación a los métodos e instrumentos de investigación empleados. Tan compleja como la realidad a la que intenta dar respuesta.

2.1. UN MARCO METODOLÓGICO FLEXIBLE

La presencia de múltiples elementos en este tipo de actuación con adolescentes en contextos de vulnerabilidad y la complejidad del diseño mismo de la intervención socioeducativa, nos llevaron a identificar los planteamientos de la Investigación-Acción y de la *Grounded Theory* o *Teoría Fundamentalada* como los enfoques metodológicos más adecuados al ámbito y las características fundamentales del estudio. A través de estos enfoques hemos ordenado y sistematizado nuestra exploración sobre una gran diversidad de situaciones, contextos y actuaciones, para ofrecer un repertorio amplio, contrastado y fiable de estrategias que pueden considerarse eficaces en este ámbito de la intervención socioeducativa. De ahí la metodología diseñada y aplicada, útil tanto para abordar la diversidad de perspectivas teóricas, de enfoques estratégicos y de contextos sociales en que se enmarcan las experiencias analizadas, como para continuar con procesos activos de mejora de esas mismas experiencias de intervención.

La Investigación-Acción (IA a partir de aquí) ha aportado a la investigación una serie de elementos clave, como el interés por tratar problemas concretos en

el contexto en el que se producen y la implicación de investigadores, profesionales y otros grupos en un trabajo compartido (Cohen y Manion, 1994), así como la intención de estudiar determinadas situaciones sociales con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de ellas (Elliot, 1993). Efectivamente, como señalan estos autores, entre los programas de intervención en que se desarrolla la IA destacan los centrados en la resolución de problemas, aquéllos que requieren del análisis de actuaciones para mejorar su funcionamiento y eficacia, y los que se preocupan por introducir la innovación y el cambio en sus sistemas de trabajo.

Como subraya Bisquerra (2004, 373) «un rasgo específico de la IA es que debe integrar el imperativo de la acción». En este sentido señala Sandin (2003), la intención, en la IA cooperativa, de salvar la separación entre quienes realizan investigación científica en educación y los profesionales que desarrollan su trabajo en espacios educativos, superando el diseño clásico de I+D e incluso como réplica a él (Soriano, 2002), de forma que la investigación cooperativa supone el trabajo conjunto entre investigadores y prácticos y vincula los procesos de investigación con los procesos de innovación y formación.

Podemos destacar el carácter cooperativo del proceso de IA que nos ocupa, tal y como lo describe Bartolomé, recogiendo las aportaciones de Smulyan (1994):

Se da cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesorado y la otra una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional (Bartolomé, 1994, 385).

La prioridad por la valoración de estrategias de actuación, como componente central de los programas en este ámbito de intervención, obedece a esta perspectiva, junto al interés por concretar aquellas acciones socioeducativas que pueden resultar más eficaces en los aspectos micro y mesosistémicos (Bronfrenbrenner, 1979; Belsky, 1993). Desde este enfoque ecosocial del problema, los marcos micro y meso hacen referencia al entorno más próximo del adolescente, aquellos espacios en los que se relaciona cotidianamente con otras personas o a través de los que se incide de una forma más directa en su situación social y familiar, por parte de diferentes equipos de trabajo.

Por otra parte, la *Teoría Fundamentada* ha aportado un soporte metodológico esencial para el diseño y desarrollo de diferentes partes del proceso de investigación, y ha permitido la elaboración de hipótesis emergentes y de nueva teoría a partir de la información tratada. En nuestro trabajo, las fases de investigación contempladas han seguido las recomendaciones de Glasser y Strauss (1967) y sus adaptaciones por Andreu, García-Nieto y Pérez Corbacho (2007) y Trinidad, Carrero y Soriano (2001), en cuanto al muestreo teórico, la codificación selectiva de los datos y el proceso de categorización, así como los procesos de saturación teórica ligados a la diversidad de experiencias, perspectivas y contextos seleccionados. Este enfoque ha influido de forma importante en el proceso de investigación, a través de la categorización desde un enfoque deductivo-inductivo, con una triangulación metodológica diferida inductiva, que supone la elaboración de variables e instrumentos de forma secuenciada, así como su aplicación y el análisis de sus resultados, de modo que la información obtenida de los primeros instrumentos aplicados fue utilizada para la elaboración de los posteriores.

En el diseño de las técnicas e instrumentos y en el tratamiento de la información se utilizó una metodología que combinaba un enfoque cuantitativo —no experimental y de tipo *ex post facto*—, muy útil en la caracterización del contexto y el contraste de la eficacia de ciertas actuaciones, con un enfoque cualitativo, que ha facilitado la exploración del campo, así como la profundización y el contraste de resultados a través de categorizaciones sucesivas y la triangulación de la información disponible.

Así, en el marco cuantitativo del estudio se aplicaron una serie de cuestionarios a profesionales y adolescentes. La información recopilada con estos instrumentos se analizó a través del programa SPSS (versión 19.0). Por otro lado, en el marco cualitativo del estudio, se realizaron diferentes grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, que fueron grabados, codificados, analizados e interpretados de un modo sistemático y riguroso siguiendo las propuestas de la *Grounded Theory*. Para analizar la información recopilada se utilizó el programa Atlas.ti, versión 6.2.

Esta metodología de investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados de acuerdo a sus planteamientos, se ha mostrado como una fuente de conocimiento enormemente útil y potente para destacar los elementos más relevantes de la intervención socioeducativa desarrollada con adolescentes en riesgo de exclusión social, así como los obstáculos y limitaciones en este ámbito de trabajo.

2.2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Con la metodología de investigación descrita, el proceso de investigación cobra una especial relevancia, por constituir en sí una forma muy característica tanto de elaboración de los materiales de investigación como de penetración en el campo de estudio y de interacción con la información. Supone un proceso costoso, largo, sistemático, pero que como comentábamos anteriormente, es fuente de conocimientos muy ricos, diversos y con una proyección de futuro —en cuanto a posibilidades de formación, investigación y transformación de la acción— significativa.

Siguiendo un proceso desarrollado en varias fases, se fueron diseñando los instrumentos de investigación *ad hoc*, en función de las necesidades del estudio, partiendo de los instrumentos que recogían información cuantitativa y perfilaban el contexto de investigación (cuestionarios y análisis de documentación), para avanzar a la construcción de instrumentos más cualitativos (grupos de discusión y entrevistas).

Previamente, y por ser este un ámbito de investigación ya abordado con anterioridad, se construyó una primera tabla de categorización con las variables/categorías más destacadas y sus correspondientes memos explicativas. Esta tabla de categorización se fue reelaborando hasta llegar a su formato final, en un proceso de saturación teórica característico de este tipo de investigaciones, y sirvió como elemento central de referencia tanto para la elaboración de los instrumentos de investigación, como para centrar la tarea del equipo de investigación y avanzar en la construcción teórica que se describe a continuación.

Tras las primeras fases dedicadas a la elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión, y la construcción de la primera tabla de categorización, se procedió al diseño y desarrollo del estudio cuantitativo. Una vez efectuado éste, y ya con el análisis de sus primeros resultados, se procedió a la construcción de los instrumentos de corte cualitativo en dos fases sucesivas. Cada una de estas fases, dedicadas inicialmente a los equipos profesionales y con posterioridad a los grupos de adolescentes, madres y responsables de entidades, concluyó con la transcripción de los diferentes grupos de discusión y entrevistas y su vertido en los correspondientes documentos primarios.

Diferentes recategorizaciones marcan el tránsito entre estas fases de investigación. En todas ellas se partió de la recodificación de los resultados obtenidos

que, una vez analizados, facilitaron la construcción secuenciada de códigos sustantivos (categorías y subcategorías). A partir de la tabla de categorización resultante se realizó el análisis de la información disponible desde la herramienta informática Atlas Ti (versión 6.2) y se procedió a definir las categorías centrales de la investigación (también denominadas Procesos Socioeducativos Básicos/PSBs) y las redes conceptuales (networks) que describen sus interacciones, para finalmente formular una serie de hipótesis teóricas comprensivas, que han ayudado a construir la teoría emergente sobre los fenómenos abordados.

Tabla 1. Fases del proceso de investigación

FASE	ACTIVIDAD
CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN	Consulta entre entidades y universidades. Convenios y Acuerdos institucionales. Constitución y primera sesión del Equipo de investigación. Primer informe de investigación: Proyecto inicial.
DISEÑO Y ESTUDIO INICIAL	Caracterización de contexto de investigación. Establecimiento de mecanismos de coordinación. Desarrollo del proyecto por parte del Equipo de investigación en relación a: objetivos, marco teórico, antecedentes, estado de la cuestión, primera tabla de categorización, instrumentos y muestra para la fase de estudio cuantitativo. Segundo informe de investigación.
PRIMER TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIO CUANTITATIVO	Reunión de coordinación del equipo de investigación (presencial). Diseño de variables e instrumentos de investigación (estudio cuantitativo). Prueba piloto y trabajo de campo (cuestionarios).
SEGUNDO TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIO CUALITATIVO 1	Análisis de resultados del estudio cuantitativo. Reuniones de coordinación del equipo de investigación (virtuales). Recategorización y elaboración de instrumentos de investigación (grupos de discusión de profesionales). Trabajo de campo.

FASE	ACTIVIDAD
TERCER TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIO CUALITATIVO 2	Reuniones de coordinación del equipo de investigación (virtuales). Recategorización y elaboración de instrumentos de investigación (grupos de discusión de adolescentes y madres; entrevistas a responsables de entidades). Trabajo de campo.
ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES	Reunión de coordinación del equipo de investigación (presencial). Análisis de resultados. Tercer informe de investigación: Informe final.
DIVULGACIÓN Y ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN	Planificación de la divulgación de resultados (publicaciones y orientación de actividades formativas con los equipos socioeducativos de las entidades...).

2.3. POBLACIÓN, MUESTRA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Como indicábamos anteriormente, en el diseño de los instrumentos de investigación y en el tratamiento de la información se ha utilizado una metodología mixta, combinando el enfoque cuantitativo con el cualitativo. Los soportes de información se han estructurado de forma adaptada a las diferentes poblaciones objeto de estudio y a la búsqueda de la saturación teórica en éste, tras sucesivas fases de recategorización.

La población a la que iban dirigidos ambos instrumentos es la población a que se refiere la investigación: adolescentes en riesgo de exclusión social y los profesionales que trabajan con ella. El sujeto central de estudio son, por tanto, los y las adolescentes en riesgo de exclusión social atendidos desde los servicios sociales, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, en dos grupos de edad: 12-14 y 15-16. Son sujetos complementarios de estudio, que aportan información relevante sobre el tema central de la investigación: los profesionales que trabajan con esta población y los responsables de las entidades implicadas en la intervención socioeducativa. En concreto, a esta población se añade, en una de las entidades, población de adolescentes escolarizados en enseñanza secundaria, y en otra un grupo de madres de adolescentes en riesgo, como elementos de contraste y referencia para los análisis posteriores.

La población correspondiente a las tres entidades sobre las que se focaliza el estudio es la siguiente:

Tabla 2. Población de entidades

	ADOLESCENTES	PROFESIONALES	RESPONSABLES
OPCIÓN 3 (MADRID)	140	25	7
IGAXES (GALICIA)	23/434 ⁵	29	10
F PARE MANEL (CATALUÑA)	35	11	3

Para la recogida de datos de carácter cuantitativo se utilizaron dos cuestionarios semiestructurados, uno dirigido a adolescentes⁶ y otro a los profesionales que trabajan con este colectivo en dificultad social.

El *cuestionario a adolescentes en riesgo* fue respondido por 149 adolescentes de entre 12 y 16 años que habían participado en programas de intervención con adolescentes en riesgo de tres entidades, durante un periodo medio de dos años. Su media de edad es de 14 años y siete meses, siendo un 55,4% chicas y un 44,6% chicos. De ellos, un 46,3% son inmigrantes, fundamentalmente latinoamericanos (39%), y un 75% han repetido curso escolar en al menos una ocasión.

Este cuestionario constaba de 26 ítems, distribuidos del siguiente modo: un apartado de datos generales con varias preguntas cerradas sobre filiación de los adolescentes y sobre su situación escolar (9 ítems); un grupo de preguntas abiertas sobre aspectos relacionados con la percepción de la intervención socioeducativa que se desarrolló con ellos (4 ítems); y un grupo de preguntas cerradas tipo Likert (enunciados que se han de valorar entre 0 y 10 puntos) acerca de las relaciones familiares y la percepción de los/las adolescentes sobre programas de intervención y profesionales que trabajan en ellos (13 ítems).

Se realizó el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, presentando éste un valor bastante elevado, con un $\alpha = 0.838$, lo que indica una buena consistencia interna del instrumento.

⁵ Población de adolescentes en riesgo y en programas de prevención del riesgo en la ESO.

⁶ Este primer cuestionario fue completado por una muestra de 422 adolescentes de entre 12 y 16 años; esta muestra fue subdividida en dos submuestras: una de 149 jóvenes con intervención directa desde servicios especializados y otra de 273 jóvenes participando en programas preventivos de la exclusión social, en centros de enseñanza secundaria.

El *cuestionario a adolescentes en el ámbito de la ESO* fue respondido por 273 adolescentes de entre 12 y 16 años cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria y que habían participado durante dos cursos académicos (2010–2012) en programas de prevención del riesgo de la entidad Igaxes 3 (Galicia). Su media de edad es muy similar a la de la muestra de adolescentes en riesgo, 14 años y cuatro meses, siendo un 54,2% chicas y un 45,8% chicos. De ellos un 11% son inmigrantes, fundamentalmente latinoamericanos.

Este segundo cuestionario constaba de 51 ítems, distribuidos del siguiente modo: un apartado de datos generales con varias preguntas cerradas sobre filiación de los adolescentes y sobre su situación familiar y escolar (17 ítems); un grupo de preguntas abiertas sobre aspectos relacionados con la percepción de la intervención socioeducativa en la que participaron y su vida en el centro escolar (8 ítems); y un grupo de preguntas cerradas tipo Likert (enunciados que se han de valorar entre 0 y 10 puntos) acerca de las relaciones familiares y la percepción de los adolescentes sobre su vida en el centro escolar y programas de intervención y profesionales que los desarrollan (26 ítems).

Se realizó el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, presentando éste un valor bastante elevado y muy similar al del anterior cuestionario, con un $\alpha = 0.837$, lo que, al igual que en el anterior cuestionario, indica una buena consistencia interna del instrumento.

El *cuestionario a profesionales* que intervienen socioeducativamente con adolescentes en riesgo de exclusión social fue cumplimentado por 92 sujetos. De ellos, un 68% pertenecen a las entidades que han participado en el estudio (46,7% de Madrid, 38% de Galicia y 15,3% de Cataluña) y un 32% son profesionales del mismo ámbito de intervención, pero pertenecientes a otras entidades y/o instituciones públicas. En todos los territorios hay una mayoría de mujeres (72,8%), y la edad media es de 33 años y 5 meses, situándose la franja mayoritaria de edad entre los 30 y los 40 años y la menos frecuente, la de los mayores de 40 años. Las titulaciones más comunes entre las y los profesionales participantes son la Psicología (25%) y la Educación Social (23%), contando la mayoría con titulación universitaria. Por lo que se refiere a los años de experiencia del colectivo que respondió los cuestionarios, la media se sitúa en 7 años y 9 meses.

Este cuestionario se diseñó para ser cumplimentado on-line, lo que facilitó tanto su distribución como el posterior análisis de información. Consta de 37 ítems, distribuidos del siguiente modo: un apartado de información personal de

cada profesional, con varias preguntas sobre su formación y experiencia laboral en este ámbito de intervención (8 ítems); un grupo de preguntas abiertas, a responder de acuerdo con las prioridades del propio encuestado, sobre aspectos relacionados con la intervención socioeducativa desarrollada, aspectos formativos, marco teórico de la intervención y características de los profesionales (8 ítems); y un grupo de preguntas cerradas tipo Likert (con enunciados que se han de valorar entre 0 y 10 puntos) acerca de la intervención socioeducativa desarrollada, el trabajo en equipo, la formación, las características de la población adolescente atendida y de sus familias en relación a la intervención socioeducativa (21 ítems).

Se realizó el análisis de fiabilidad de este cuestionario a partir del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, presentando éste un valor bastante elevado, con un $\alpha = 0.881$, lo que muestra la excelente consistencia interna de este instrumento.

Para la recogida de datos de carácter cualitativo, como se señaló anteriormente, se utilizaron como técnicas de investigación los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas.

Por una parte, se realizaron 16 grupos de discusión, 13 de ellos con profesionales, 3 con adolescentes y 1 con un grupo de madres.

Respecto a los *grupos de discusión con profesionales*, se realizaron siete grupos en Madrid, tres en Galicia y otros tres en Cataluña. En ellos participaron 31 profesionales, el 35,5% hombres y el 64,5% mujeres, distribuidos por territorios del siguiente modo: 10 en Galicia, 16 en Madrid y 5 en Cataluña. El 60% de profesionales se encontraban en el rango de edad 31-40 años, y el 36% entre 21-30 años. El 55% tenían como titulación inicial Educación Social y el 24% Psicología, y su media de experiencia en el ámbito de intervención socioeducativa con adolescentes era de 4 años.

Con las y los adolescentes de las entidades se realizaron tres grupos de discusión. Participaron 19 adolescentes, de los cuales 8 lo hicieron en Cataluña, 6 en Madrid y 5 en Galicia. El 47,3% chicos y el 52,6% chicas y su edad media era de 14 años, aunque con una variabilidad importante en los grupos, con más sujetos de 12 y de 16 años. El 52,6% eran españoles y el 47,3% extranjeros, y de estos últimos, el 66,6% latinoamericanos.

Por último, en cuanto a los *grupos de discusión con familias*, se planificó y llevó a cabo uno de ellos con seis madres —los padres no asistieron— en Madrid.

Todos los grupos de discusión se organizaron a partir de protocolos de debate unificados entre los tres territorios. Estos protocolos se construyeron tomando como eje central la tabla de categorización actualizada y adecuando las preguntas tanto a la información ya recogida en la fase de estudio cuantitativo, como a los objetivos de la investigación y a las características del grupo correspondiente (profesionales, adolescentes y madres). Los protocolos se estructuraron en tres partes: una relativa a los datos de la sesión y sus participantes, otra a la parrilla de ítems a desarrollar, en relación con los ítems de los otros instrumentos de investigación y de la tabla de categorización, y una ficha de observación con las características de la sesión.

Se llevaron a cabo también una serie de *entrevistas semiestructuradas* con seis responsables de las entidades participantes en el estudio, dos por cada entidad. Estas entrevistas se organizaron también a partir de protocolos diseñados con las mismas pautas en su construcción y estructuración que las seguidas para los grupos de discusión, anteriormente especificadas.

El análisis de la información recogida con estos instrumentos partió de una tabla de categorización que se fue reconstruyendo a lo largo del proceso de investigación hasta llegar a su formato final. En esta tabla de categorización, incorporada a Atlas.ti, se incluyen dimensiones, familias, categorías y subcategorías, así como diferentes memos y valoraciones que se han ido incorporando a lo largo del proceso. A partir de esta tabla de categorización se realizó el análisis de la información disponible desde Atlas.ti, y se procedió a definir las categorías centrales de la investigación —aquellas que se han considerado más relevantes, a partir de las categorías y subcategorías existentes— es decir los Procesos Socioeducativos Básicos [Categorías centrales (PSB)]. Tras su descripción detallada, se procede a elaborar con ellas una *network* o red conceptual que ayude a entender la estructura construida, y finalmente se formulan las hipótesis emergentes que sugiere el análisis efectuado.

A modo informativo, señalar que la información disponible se materializó a partir de la clasificación y el análisis de 3.813 citas textuales y 242.478 términos, distribuidos en 4 dimensiones (adolescencias, entornos de riesgo y protección, profesionales intervinientes y sentido de la intervención, y estrategias de intervención socioeducativa), a su vez subdivididas en 17 familias de categorías y en 121 códigos sustantivos (73 categorías y 48 subcategorías). A partir de la información analizada se han formulado 39 hipótesis emergentes y se han diseñado 18

networks o redes conceptuales: una por cada familia de categorías (17) y una general para toda la investigación.

Finalmente, en cuanto al rigor científico del estudio cualitativo, se han seguido como criterios los planteados por diferentes autores (Andreu, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006; Bisquerra, 2004; Pérez Serrano, 1994; Goetz y Lecompte, 1988; Glaser y Strauss, 1967) entre ellos los de validez interna, transferibilidad (validez externa), consistencia (fiabilidad) y confirmabilidad.

La validez interna se ha fundamentado en los procesos de diversificación de instrumentos de investigación y su revisión interjueces en el diseño y en el análisis de resultados, la recogida de material referencial y evidencias desde diferentes perspectivas e informantes y su triangulación, tanto de resultados como de perspectivas (entre sujetos de investigación, instrumentos de investigación y entidades-territorios), la inmersión de los investigadores/as en el contexto estudiado, su experiencia combinada profesional-investigadora y su conocimiento del ámbito de estudio en ambas funciones, y la comprobación de resultados con los participantes a través de encuentros específicos con este objetivo.

Respecto a la transferibilidad (validez externa), referida a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, se ha utilizado la comparación constante y el muestreo teórico⁷ a través de la categorización de las variables desde un enfoque deductivo-inductivo, con una triangulación metodológica diferida inductiva, que supone la elaboración de variables e instrumentos de forma secuenciada; y la descripción exhaustiva y la saturación conceptual de categorías.

La consistencia o permanencia de la información en el tiempo (fiabilidad) ha quedado sustentada por una descripción minuciosa del proceso de investigación seguido, la descripción minuciosa de los informantes, la identificación y descripción de los instrumentos y técnicas de análisis y recogida de datos, y la delimitación del contexto físico, social e interpersonal.

⁷ Técnicas propias de la Teoría Fundamentada por las que el investigador realiza una sistemática clasificación y análisis de los datos, confeccionando campos de datos de carácter diverso y disperso a través de técnicas de categorización, explorando los ámbitos que no han sido interpretados y estableciendo categorías centrales que permitan la interpretación. Finalmente elaborará la teoría emergente indicando el proceso temporal y acumulativo del conocimiento construido (Glaser y Strauss, 1967).

En cuanto al criterio de confirmabilidad y objetividad, se han implementado los descriptores de baja inferencia y la recogida mecánica de datos y su transcripción, la explicitación del marco epistemológico por parte del equipo de investigación, la comprobación de resultados con los participantes a través de encuentros específicos con este objetivo y la utilización de técnicas de triangulación, estos dos últimos ya descritos anteriormente.

En la tabla siguiente se resumen los instrumentos aplicados, así como la muestra correspondiente a cada uno de ellos.

Tabla 3. Instrumentos y muestra⁸

	INSTRUMENTO	MADRID	GALICIA	CATALUÑA	TOTAL
PROFESIONALES	Cuestionario a profesionales	43	35	14	92
	Grupos de discusión	16 (7 grupos)	10 (3 grupos)	5 (3 grupos)	31
ADOLESCENTES	Cuestionario adolescentes en riesgo	109	23	17	149
	(Cuestionario adolescentes ESO) ⁸	—	273	—	273
ADOLESCENTES	Grupos de discusión adolescentes	6 (1 grupo)	5 (1 grupo)	8 (1 grupo)	19
RESPONSABLES ENTIDADES	Entrevista semiestructurada a responsables de las entidades	2	2	2	6
FAMILIAS (MADRES) ⁹	Grupos de discusión	6 (1 grupo)	—	—	6

2.4. CARACTERÍSTICAS, LÍMITES Y TRANSFERENCIA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Desde nuestro punto de vista, una de las mayores contribuciones de este trabajo de investigación tiene que ver con la diversidad y riqueza de la información aportada, así como con las triangulaciones de información, construcciones teóri-

⁸ Adaptación del cuestionario a adolescentes en riesgo.

⁹ En el grupo de discusión sólo participaron madres, aunque también estaban convocados los padres de los adolescentes.

co-prácticas e hipótesis emergentes formuladas. Todo ello en línea con la pretensión de generar teoría a partir de los datos y a través del método comparativo constante, propio de la Teoría Fundamentada, y de la elaboración cooperativa de esa teoría y su aplicación a la práctica —en este caso, a la implementación de estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social— que plantea la modalidad de Investigación-Acción utilizada.

Así, la información recogida, sistematizada y reconstruida nos ofrece una panorámica sobre «*qué está pasando*», aquí y ahora, en este ámbito de la intervención socioeducativa. Esto, relacionando las percepciones de los propios agentes y sujetos implicados en la acción con los conocimientos disponibles a nivel internacional sobre el tema, y con lo que desde la teoría se aporta, especialmente en cuanto a la revisión y cimentación de algunos conceptos especialmente significativos.

Otro elemento destacable se refiere a las características de las tres entidades participantes. Por una parte se trata de organizaciones que comparten el objeto central de la investigación: la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. Comparten también muchos años de experiencia en este ámbito, unos equipos profesionales consolidados, el reconocimiento social de su labor y el interés por mejorar su trabajo a partir de procesos de investigación-acción. Sin embargo, por otra parte, son organizaciones estructuradas de forma diferente, con programas de acción focalizados y orientados desde referentes distintos, que se ubican en territorios y contextos sociales diversos y en las que tanto el tamaño como las características de la población atendida, su localización en el territorio y sus relaciones institucionales, difieren en muchos aspectos.

Esto nos ha permitido avanzar de forma importante en dos sentidos. Por una parte en la localización de elementos comunes, compartidos, en su intervención socioeducativa, buscando los aspectos sinérgicos y generalizables de ésta. Por otra parte descubriendo una importante diversidad de estrategias y formas de intervenir, que abordan problemas similares desde posicionamientos y estructuras de acción si no diferentes, si divergentes y, sobre todo, creativas.

En la riqueza de estos planteamientos se encuentra también una de sus debilidades, compartida y asumida desde la investigación de corte cualitativo, como las *limitaciones* existentes a la hora de poder generalizar los resultados y considerarlos representativos del ámbito investigado. Esto habrá de plantearse, en relación a las hipótesis emergentes más destacadas, para próximas investigaciones con otro perfil metodológico.

Otros elementos han supuesto algunas limitaciones en el desarrollo de la investigación. Entre ellos, las derivadas de las dificultades iniciales para acotar el campo de investigación, o las que siguieron a la hora de unificar el trabajo de campo o de realizar los análisis de la información disponible y su categorización, el sesgo que introduce el trabajo desde las percepciones de los sujetos de investigación, la utilización del grupo de discusión como técnica de investigación con adolescentes o la renuncia a utilizar algunos instrumentos previstos, como en el caso de análisis de contenido de documentos institucionales, dada la gran desproporción existente entre la documentación escrita aportada por las entidades participantes

Aun con las limitaciones señaladas, el modelo de investigación seleccionado es el que nos ha parecido más adecuado para los objetivos planteados en esta investigación. Una investigación que no finaliza, máxime en el caso de la Investigación-Acción, con la memoria de investigación, sino que requiere de la implementación de una serie de mecanismos de transferencia de resultados a la sociedad. Este libro es uno de ellos.

2.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

A partir del análisis de la información disponible, se reflejan en los capítulos siguientes los principales resultados de la investigación, su interpretación y discusión y las conclusiones más relevantes. Derivadas de ellas, aportamos también una serie de propuestas que consideramos de suma utilidad para implementar estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social.

La discusión y conclusiones han sido construidas partiendo tanto de los objetivos de la investigación como de las dimensiones de análisis que se han seguido a lo largo de toda ella. Así se ha ordenado el texto, en cuya redacción se realiza la triangulación de las aportaciones del estudio cuantitativo y del estudio cualitativo, de los diferentes instrumentos de investigación y de las perspectivas de los diferentes agentes y sujetos de intervención que han participado.

La discusión está organizada en torno a las categorías centrales más destacadas de la investigación y ha sido orientada desde las hipótesis emergentes elaboradas a partir de los resultados obtenidos y su análisis detallado; a ellas se añaden las aportaciones teóricas y los estudios que diferentes autores e investigadores han desarrollado en relación a las temáticas abordadas.

CAPÍTULO 3

ADOLESCENCIAS Y ENTORNOS DE RIESGO Y PROTECCIÓN: EL CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

Un primer objetivo de la investigación que aquí presentamos consistía en *describir de forma pormenorizada las principales características del contexto social, familiar, educativo y laboral de los y las adolescentes en riesgo de exclusión social*. Para cumplirlo y profundizar en esta dimensión del estudio, se han destacado una serie de elementos que representan las características de las adolescencias en la sociedad actual, atendiendo especialmente a las que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social y a los principales factores de exclusión y protección de los diferentes escenarios de vida de las y los adolescentes: sus familias, el contexto escolar, los grupos de iguales, el entorno sociocomunitario, los servicios de atención a la adolescencia y el contexto macrosocial.

3.1. ADOLESCENCIAS HOY

Para esta dimensión de investigación, se ha destacado la hipótesis que plantea que *los profesionales son conscientes de la percepción de la adolescencia como etapa problemática por el imaginario social, y de cómo esta situación condiciona la acción socioeducativa*.

La información obtenida destaca la percepción de la adolescencia en términos de conflicto, toda vez que se pone de relieve la imposibilidad de caracterizar esta edad al margen de su relación con el mundo adulto, y enfatizar que la responsabilidad educativa corresponde a las diferentes instituciones sociales en las que está inscrita.

Desde el campo profesional, las opiniones no dejan lugar a duda, al entender que las formas de estar en el mundo, de relacionarse, no existen al margen de las instituciones de las que forman parte estas adolescencias, tal como también afirmaba Funes (2005) en el sentido de que los adolescentes lo son en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las relaciones que establecen y de las respuestas que reciben de las instituciones.

El ámbito profesional analizado no solo es consciente de la percepción de la adolescencia como etapa problemática por el imaginario social, sino que destaca como esta visión condiciona las propuestas de acción socioeducativa. Desde el ámbito profesional se percibe como la sociedad caracteriza a la adolescencia con determinadas etiquetas, poniendo el énfasis en dos grandes características. Por un lado, las que hacen referencia a un cambio de etapa, de ciclo vital, de transición compleja; y por otro, la que enfatiza la idea de permanente conflicto; características que acaban aunándose bajo el paraguas de «problemática».

Estas etiquetas, aunque no siempre sean compartidas desde el ámbito profesional, condicionan su propia percepción y, por tanto, sus propuestas. En palabras de los y las profesionales

Puse palabras que pienso que la sociedad le asigna a los adolescentes en general: complicada, conflictividad, drogas, sexo... Para mí es una etapa más de la vida, en la que se cometen muchos errores, en la que pruebas muchas cosas. Es una etapa de cambio (P23: G_GDP_1).

Sí, yo pienso que es una edad de ruptura total y que hay que sembrar más que recoger (P21: C_GDP_3).

La etapa adolescente entraña muchos riesgos, es una etapa muy vulnerable en el trayecto vital. Entonces yo creo que no podemos acompañar siempre (...) estar ahí (P14: M_GDP2_S2).

3.2. ADOLESCENCIAS EN RIESGO

La discusión sobre esta dimensión de la investigación ha partido de la consideración de las adolescencias en riesgo en primer lugar como esto mismo, como adolescentes, pero que refieren también una visión adulta centrada en sus necesidades, así como en la escasa percepción del riesgo por parte de los adolescentes y el sexismo existente en sus relaciones. Las hipótesis emergentes relacionadas con esta dimensión, se han ido incorporando a la discusión y determinarán el sentido de ésta en torno a las adolescencias en riesgo. La siguiente red conceptual (figura 2) muestra la caracterización realizada por los y las profesionales de las adolescencias en riesgo.

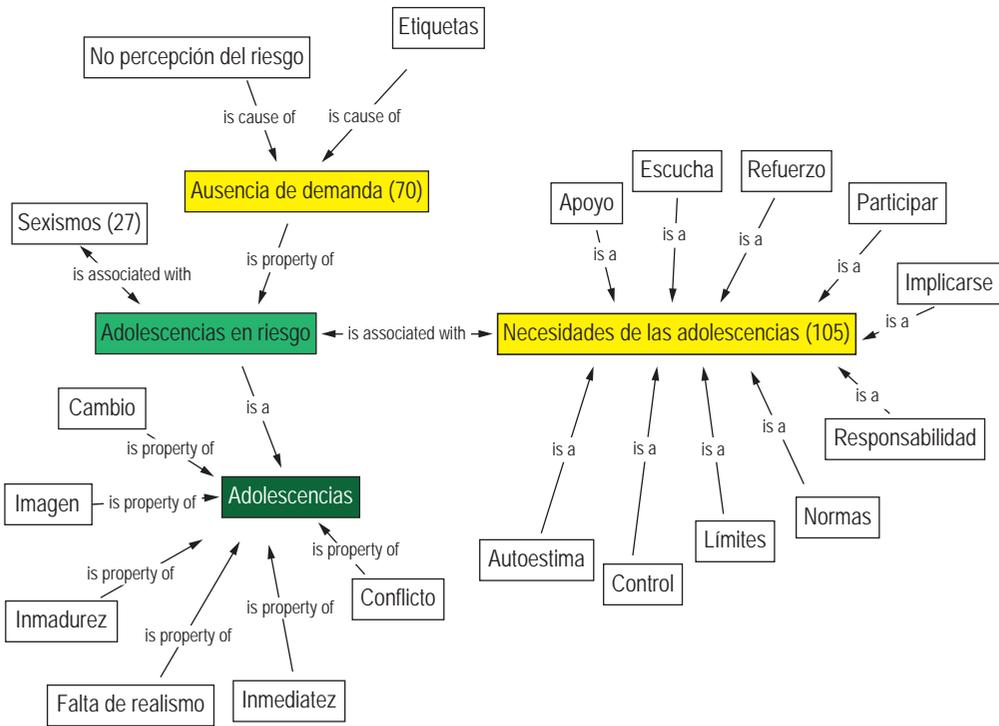


Figura 2. Adolescencias en riesgo.

La información cualitativa proporcionada por profesionales y adolescentes, es clave para ver como muchas de las características que son atribuidas a las adolescencias en riesgo social, lejos de ser exclusivas de este grupo social, son compartidas por el resto de las adolescencias, lo que contribuiría a dejar de culpabilizar a las más vulnerables. Si bien es cierto que en las *adolescencias en riesgo* se percibe cierto matiz diferenciador de grado, de intensidad, en los calificativos utilizados. Así, como señala una primera hipótesis emergente en esta dimensión, *la(s) adolescencia(s) [en riesgo o no] están fuertemente condicionadas por su tipo de relación con el mundo adulto, siendo el contexto social amplio, y en concreto los micro-contextos (familias, escuelas, barrios...) los que favorecerán un modo u otro de ser adolescente.*

Sin obviar que están en plena adolescencia, los conflictos son los mismos (P28: G_ERI).

¿Qué diferencia a nuestros adolescentes, derivados al programa, de un adolescente común? Que ese proceso [de transición] no se haga bien: «Tengo que ser

maduro, tengo que crecer y como no tengo los medios y las herramientas o las habilidades pues pego a mi madre, consumo en exceso». Pero en realidad yo creo que eso es también ser adolescente (P11: M_GDP1_S2).

Sí que hay criterios comunes: chavales de familias con dificultades sociales, económicas, laborales y culturales, en situación de exclusión. Que mayoritariamente en temas escolares no acaban de funcionar, no tienen un éxito escolar alto. Entre los chicos más mayores tenemos muchos de origen extranjero. Chicos que se incorporan a la adolescencia sobre todo con determinadas carencias familiares, económicas también, pero sobre todo de capital social de la familia. Que no todos son así, pero es lo que más nos llega (P30: C_ERI).

Las voces adolescentes coinciden, en lo fundamental, con lo expresado por las profesionales, esto es, se ven en primer lugar como adolescentes, sin etiquetas. Les gusta:

A2: salir con los amigos, reírnos un poco, ir al cine, ir de fiesta.

A2: Hacer deporte.

A6: Pasarlo bien (P26: M_GDA).

Por otra parte, bien desde la perspectiva profesional, bien desde la adolescente, se plantea la importancia de una visión centrada en las necesidades de los/las adolescentes que participan en los programas. Así, además de las características comunes a la adolescencia en general, se destacan otras derivadas exclusivamente de las situaciones de riesgo. Especialmente interesante para el tema que nos ocupa, es la relación que constatan entre el hecho de ser atendidos por los servicios y entidades sociales, y la exigencia de un desarrollo madurativo y responsable, que les obliga a asumir precozmente conflictos y estilos de vida propios del mundo adulto. Este tipo de respuesta contrasta, en opinión del mundo profesional, con ciertas actitudes acomodaticias manifestadas por los y las adolescentes en riesgo, así como la carencia de determinadas habilidades sociales y con la limitación en la asunción de mayores cuotas de autonomía y de responsabilidad. Desde la perspectiva adolescente por otra parte, se perciben como problemas más importantes el aburrimiento y el autocontrol.

Otro de los denominadores comunes compartido por estas adolescencias, y destacado por las y los profesionales, es esta percepción distinta que tienen de su vida, tanto a nivel familiar como personal, no sintiendo la necesidad de diseñar su proyecto vital y actuar en consecuencia.

Creo que se ven obligados a tomar decisiones que no son propias de su edad (P28: G_ERI).

Que los «adultizamos», se «adultrizan» a veces a estos niños, en el mal sentido de la palabra, o sea se les suponen una serie de capacidades o se les plantean unas situaciones y unas vivencias, que hace que se encuentren en situaciones de adultos. Primero por sus carencias, a nivel estructural o cultural, tienen menos capacidades incluso que los otros, y segundo que no están en edad de poder resolver esta serie de conflictos y de situaciones (P20: C_GDP_2).

Esta forma de caracterizar a la adolescencia en riesgo está directamente relacionada con la percepción que tienen los profesionales, quienes describen como principales necesidades de los/las adolescentes: contar con personas adultas que les escuchen, las normas y límites, seguridad, apoyo y refuerzo constante del educador, sentirse valorados, aprender a implicarse, a participar, asumir y sentirse responsables, creer en sí mismos, adquirir habilidades sociales y de resolución de conflictos, conocerse a sí mismos, relativizar los éxitos y los fracasos, tener una visión realista de la vida, recibir mensajes coherentes, junto al sentido de pertenencia.

Un tercer elemento relevante tiene que ver con la percepción del riesgo por parte de los y las adolescentes. Como señala una de las hipótesis emergentes en esta dimensión, *los/las adolescentes no se perciben a sí mismos como grupo en riesgo o en conflicto social, siendo esta etiqueta, y los efectos de la misma, impuesta por terceros. Esta situación explica la ausencia de demanda o de ayuda profesional.*

Tienen muchas veces la imagen de... a mí no me va a pasar, o de Superman (P23: G_GDP_1).

Tienen un sentimiento de invulnerabilidad y ven el futuro muy lejano (P15: M_GDP2_S3).

En realidad la mayor parte de ellos no tiene conciencia del problema (...). Ante la pregunta ¿en qué te puedo ayudar? Durante la primera conversación la puedes formular siete veces de siete formas diferentes: «¿en qué te puedo ayudar?», «en nada», «vale» (P14: M_GDP2_S2).

El colectivo profesional intuye que una de las mayores dificultades para la autonomía de estos adolescentes son precisamente estas etiquetas impuestas que los representan como problemáticos y únicos responsables de su vida, de sus actos.

En este sentido, resultan interesantes las reflexiones aportadas sobre los efectos de la *deserción pedagógica*, que en lugar de culpar a las adolescencias, visibiliza las serias limitaciones que tiene hoy el derecho a la educación, tanto a nivel escolar como familiar, y apunta a la génesis social y no exclusivamente individual de los conflictos sociales.

Educadoras y educadores ponen de manifiesto la deserción educativa de la escuela, en forma de fracaso escolar; de las familias, manifestando que no educan en deberes, que no marcan límites, y reflejando cierta inconsistencia educativa por parte de madres y padres; e incluso reconociendo la imposibilidad de los profesionales de asumir en su totalidad la responsabilidad educativa en esta etapa. Pero parecen apuntar también, aún sin referencia concreta, a los efectos devastadores que la actual crisis económica tiene sobre la juventud y también sobre sus familias. Denuncian que es precisamente en esta etapa caracterizada por estar en un proceso de crecimiento personal, de maduración, de asunción de nuevas responsabilidades, cuando hay menos intervención del mundo adulto, como si se pudiera madurar sin apoyo, sin guía educativa, sin referentes educativos adultos, lo que conceptualizamos como *deserción pedagógica*.

Sí, sí y un poco creo que la causa es esta, una falta de figura paterna, de figura materna, de roles más o menos claros, de modelos educativos ¿no? Entre la crisis del modelo más duro de padre-madre, al modelo más amistoso de padre-madre. No se sabe ahora mismo si ser muy duro, muy blando (...) ahí hay un vacío (...) ahora los adolescentes están resintiéndose de él. Y tampoco hay estructuras sociales, como eran las escuelas taller, los centros de formación ocupacionales, más allá de la FP que tenían que tener a nivel de bachillerato, que en el caso de nuestros jóvenes no tienen en un 90%. Todo eso va minando las posibilidades de ir encontrando huecos y espacios de aprendizaje que hagan puente a la madurez a los 21-22, es decir ese tránsito (...) (P17: M_ERI).

Principalmente la escasa supervisión y la falta prolongada en el tiempo de normas y límites por parte de los padres (P18: M_ERI).

Por último, se constata a lo largo de la investigación que la variable género influye en las identidades adolescentes y, por tanto, en los procesos socioeducativos, al confirmarse y considerarse como hipótesis emergente el hecho de que *las diferencias de género se acentúan en situaciones de riesgo, especialmente en las variables relacionadas con la organización familiar, la escolaridad, el ámbito laboral y la relación educativa*.

E1: Sí, yo creo que es bastante normal, o sea la mujer madura antes que el hombre y su paso a la madurez a veces significa asumir ciertas responsabilidades, «adultizar» a estas niñas. Por ejemplo, comerte el marrón de cuidar a tu hermano pequeño, salir del cole o directamente dejarlo para mantener la casa en orden. Ahí es donde yo veo que hay la diferencia, que quizá en otros estratos sociales por suerte, cada vez se da menos, un poco cada uno sigue su camino, seas mujer, seas hombre, estudias o no estudias, pero no hay esa imposición (P20: C_GDP_2).

Yo pienso que los chicos, hombres en general, son mucho más dependientes del educador, creo yo; las chicas son más independientes en el tema de los estudios. Los chicos necesitan que le esté alguien detrás (P24: G_GDP_2).

En esta investigación constatamos que el conflicto social está protagonizado en mayor medida por los chicos, coincidiendo con estadísticas oficiales (INE, 2013) y con investigaciones en el ámbito (Iglesias, 2008). Por otro lado, la variable género es percibida por los y las profesionales como un elemento que condiciona la relación educativa, donde los estereotipos masculinos y los femeninos siguen estando presentes.

3.3. ENTORNOS DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Con el objetivo de profundizar en las características del riesgo de exclusión social, nos adentramos en los principales escenarios de vida de los adolescentes, con la intención de identificar los principales factores de riesgo y protección presentes en los mismos. En la siguiente red conceptual (fig. 3) se presenta la caracterización de los diferentes entornos de riesgo.

Familias

Para este elemento de análisis se concretaron tres categorías centrales que hacen referencia a la culpabilización del grupo familiar como importante factor de riesgo para sus hijos adolescentes y la consecuente des-responsabilización social, al predominio de estilos educativos fuertemente sexualizados y a las dificultades de madres y padres para ejercer sus funciones educativas.

Como acabamos de señalar, las familias son consideradas por profesionales y responsables institucionales un entorno importante de riesgo, derivado de la carencia de los recursos necesarios para ejercer su función protectora y educadora. Aunque se identifica la pobreza como factor de vulnerabilidad de las familias y

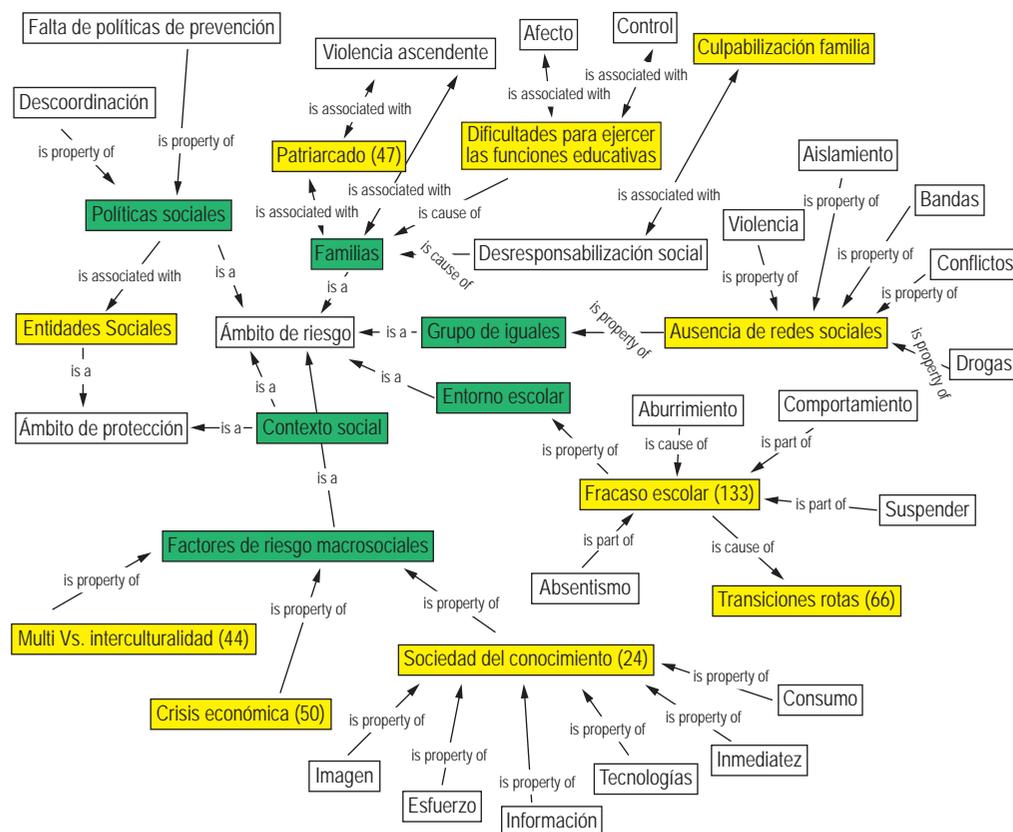


Figura 3. Entornos de riesgo y protección.

las adolescencias, las dificultades percibidas para desarrollar las funciones educativas son interpretadas como si dependieran solo de éstas, de su exclusiva responsabilidad. Incluso se identifica el entorno familiar como el principal obstáculo de la intervención socioeducativa con adolescentes, siendo la respuesta más frecuente (15,7%) en el cuestionario aplicado a profesionales.

El chico es el cabeza de turco de los problemas familiares (P13: M_GDP2_S1).

Lo que es común (no ha cambiado tanto) es la dificultad de los padres con los hijos, abandono, no siempre físico, pero sí de distanciamiento (P30: C_ERI).

Como apunta Iglesias (2008) las exigencias a las familias no parecen acabar nunca, de modo que madres y padres experimentan constantemente una especie

de ansiedad acerca de lo acertado o de lo equivocado de sus orientaciones. Cuando aparecen problemas en la adolescencia, se asumen como resultado de los modos de socialización familiar, sin considerar las posibilidades reales de hacerlo de otra forma. Paradójicamente las familias asumen como culpa propia muchos de los conflictos que la actual lógica política genera, pues carecen de la información suficiente para tomar conciencia de que «la sociedad del mercado realizada es también una sociedad sin niños, a no ser que los niños crezcan con padres y con madres móviles, solos» (Beck, 1998, 153).

Por otra parte, otra de las hipótesis subraya cómo *el estilo educativo familiar no responde a un modelo de organización democrática, sino asimétrica, caracterizada por funciones educativas claramente sexuadas, que se traducen en una fuerte deserción paterna y una sobre-responsabilidad y desbordamiento materno.*

Identificamos así dos factores que tienen un peso relevante en el cumplimiento o incumplimiento de las responsabilidades familiares; estos son: la deserción paterna y la sobreimplicación materna. Factores que refieren al «patriarcado» como modelo de organización familiar asimétrica, en el que la paternidad sigue sin estar asociada obligatoriamente a los cuidados y tareas domésticas.

Las palabras de esta madre son suficientemente ilustradoras.

M6: De criar, las madres (...) No entiendo, es que no me entrará jamás en la cabeza que haya que decirle [al padre] ‘oye tienes que llevar al niño a esto, anda llévalo tú’, [y que el padre conteste] ‘no, no, llévalo tú que es que hoy no puedo’. Vamos a ver ¿de quiénes son los hijos? ¿De las madres? (P31: M_GDM_1).

La mayor implicación materna es narrada como sigue por adolescentes y un grupo de madres:

A5: Me pongo el despertador, me despierto a las siete y media, desayuno, me quedo cinco minutos viendo la tele y me quedo dormido (Risitas).

E: ¿Y no están tus padres en casa?

A5: Mi madre suele estar, pero cuando no están, me quedo dormido.

A6: A mí me despierta mi madre (P26: M_GDA).

M4: Los hombres que tenemos pasan de todo.

M3: El padre de mi hijo dijo que era un sinvergüenza.

M5: Cuesta, eh, ¡cuesta de que se incorporen al tema! Yo la primera vez que le comenté mis sospechas de que mi hijo fumó un porro, o sea que a pesar de

que mi hijo tiene unos ojos muy grandes, los traía caídos, achinados o casi. Cuando se lo conté a P. cuando vino del trabajo, me dice ‘anda ya’, y yo le digo ‘que sí que sí’, y luego tuve que insistir porque al principio era yo, como si estuviera un poco desquiciada ¿sabes? o sea paranoica (P31: M_GDM_1).

Las madres muestran su preocupación por el cuidado y educación de los hijos, algo que en la adolescencia se convierte en una angustia constante, y se constata cómo estas funciones las ejercen en solitario, ante la generalizada deserción paterna. Las y los adolescentes en los grupos de discusión se refieren únicamente a las madres en los temas relacionados con su cuidado y educación. Se confirma así la tesis apuntada por Flaquer (1999) sobre la decadencia de los vínculos conyugales y la feminización de los filiales en el surgimiento de la figura de los *padres desvanecientes*.

Se aprecia también con claridad en esta investigación el cambio en las estructuras familiares, siendo la «monomarentalidad» la configuración más destacada, así como el cambio en las relaciones internas de las familias, cada vez más marcadas por los sentimientos, donde se valora especialmente la ausencia de conflictos. Se hace una especial referencia en los grupos de discusión a estilos educativos tipo «laissez-faire», caracterizados por una fuerte laxitud en relación a cumplimiento de deberes y poca exigencia. Apuntaba Iglesias (2008) que, cuando la vida es precaria, los afectos posiblemente sean lo que las madres se resisten a perder. De ahí que tiendan a ser condescendientes con los deseos de sus hijos y débiles en su corrección, por más inconvenientes que les produzca este proceder en su vida cotidiana.

Como se formula en una de las hipótesis emergentes de esta dimensión, *el sentimiento de culpabilidad que experimentan las familias, con independencia de los recursos de que disponen, hace que rebajen constantemente las exigencias educativas al valorarse, por encima de todo, la carencia de conflictos*.

Las familias están desorientadas en relación a las pautas educativas. Refieren problemas relacionales, de comunicación, de desconfianza, de miedos, fundamentalmente en la etapa adolescente. Funes (2005) expone cinco sentimientos familiares, que inciden en la configuración de la identidad adolescente: incomprensión derivada de miradas que observan poco, no despreocupadas pero sí demasiado focalizadas en determinados aspectos perdiendo de vista otros también importantes; desconcierto ante la ausencia de perspectiva, de no saber cómo mirar; miradas desde el conflicto, que trascienden de la consideración de una

situación conflictiva al adolescente como sujeto conflictivo; sentimiento de angustia que promueve una mirada del adolescente no como lo que es sino como el desastre que puede acabar siendo; y una mirada irritada al tener delante un personaje autosuficiente, que cree saberlo todo. Así lo cuentan las madres:

M3: sí, pero a mí no me..., no exterioriza nada, no quiere que yo me entere de nada. Todo lo oculta, lo oculta; todos los días a mediodía se va una hora y media, digo:

- ‘pero donde vas J, ¿vas a ver a la novia?’
- ‘no, yo voy, me voy’ (...) ‘Me voy a E.’
- pues en E.... hay por ahí mucho tráfico de drogas’,
- ‘buah, ya ves, yo no me drogo, yo no me drogo.’

Conmigo no tiene confianza ninguna, para hablar y claro estamos como dos extraños en casa (P31: M_GDM_1).

M1: que no la dejo vivir su vida (...) si no la guío yo quién la va guiar, si no estoy encima de ella; ‘No te metas en mi vida’ (P31: M_GDM_1).

Se hace patente también en los grupos de discusión de madres y profesionales, el incremento de la violencia ascendente, que en parte tiene que ver con estilos educativos familiares asimétricos, no democráticos y caracterizados por estructuras de patriarcado, donde la violencia como forma de relación es percibida en positivo. Los y las adolescentes de los grupos de discusión, por su parte, también manifiestan estos problemas relacionales, esta falta de confianza.

Precisamente, la valoración sobre la comunicación familiar y su confianza en el éxito escolar, constituyen las variables peor puntuadas en los cuestionarios aplicados a adolescentes en riesgo, alcanzando valores medios de 6,38 y 6,15 puntos sobre 10 y desviaciones típicas elevadas (2,810 y 3,022 respectivamente).

Grupo de iguales

En cuanto a lo que se refiere al grupo de iguales, a partir de su análisis se formula la siguiente hipótesis emergente: *la ausencia de redes sociales positivas y de oportunidades para practicar un ocio educativo, unido a la falta de habilidades sociales, favorece relaciones basadas en la violencia como respuesta para afrontar la situación.*

A través de las opiniones de profesionales, madres y adolescentes, podemos ver lo que Castel (1997) caracterizó como vulnerabilidad social, siendo una de

sus dimensiones la fragilidad de los soportes relacionales. Tezanos (1998) y Subirats (2004) también contemplan en sus investigaciones la escasez, la debilidad de redes sociales de apoyo y el aislamiento como factores de exclusión social.

Una de las preocupaciones manifestadas por las madres se refiere a las compañías de sus hijos, a su grupo de iguales, conscientes de su influencia en la construcción de la propia identidad. Consideran que «no tienen amigos buenos», que parece que «les huyen», que «no hay feeling». Los y las profesionales también señalan la dificultad para diversificar las redes sociales y para crear redes nuevas. En palabras de Funes (2005, 85), las formas de ser adolescente dependen de cómo se conforman los contextos vitales: *«las adolescencias son el producto de las interrelaciones que en un determinado momento se dan en sus vidas. Convivir con unas u otras formas de ser adolescente supone ser adolescente de una u otra forma»*. En contextos delimitados como la escuela o el barrio donde se vive, cuya configuración no es casual (presencia mayoritaria de chicos y chicas de determinados clases sociales, culturas y estilos familiares, minorías...), se limitan las «presencias» de diversas formas adolescentes, condicionando, a su vez, las posibilidades de construir la propia identidad, por imitación o afirmación contrapuesta. Madres y profesionales lo expresan así:

M4: Hombre, es que las amistades hacen mucho.

E: ¿No tienen amigos buenos?

M2: No.

M4: Es que parece que los amigos buenos les huyen. Ellos dicen ¡uy qué pijos!

A veces las chicas han comentado: «estos niños son encantadores aquí en las colonias, pero cuando vamos al colegio se ponen un disfraz de soy el más chungo del colegio y nos tratan como una mierda». Entonces, claro, ellas decían: «¡Es que con éste ahora puedo reír, puedo jugar a ping-pong, pero luego vamos a otro entorno y ahí son una mierda, que nos tratan fatal, unas faltas de respeto!» Y luego, ellos mismos, los chicos, hacían la reflexión: «¡Bueno yo soy el más chungo en el cole o no soy nadie!» Entonces, ahí puedes ser íntimo, porque es que eran íntimos en las colonias y luego en el colegio tienes que jugar otro papel, porque si no los compañeros van a decir, ¡mira este que está hablando y simplemente tiene amistad con una niña... y las chicas lo veían como una agresión (P21: C_GDP_3).

Yo creo que funcionan mucho por grupitos..., a veces se juntan según su origen o por género: el grupito de los que les gusta la rumba, el grupito de los

que van de banda, el grupito de los que les gusta jugar a frontón, el grupito de los que los viernes tal, el grupito que empieza a fumar porros, el grupito que fuma tabaco... Son poco permeables (P20: C_GDP_2).

Finalmente, resaltar también que tanto desde un punto de vista profesional como familiar, se apuntan problemas de comportamiento (violencia entre iguales y violencia ascendente), consumo de drogas, conductas predelictivas... Precisamente, una de las variables relacionadas con las formas de violencia es la carencia de habilidades sociales básicas, específicamente de toma de decisiones autónomas, de reflexividad, de criterio propio.

Entorno escolar

Respecto al entorno escolar como elemento de análisis, las hipótesis emergentes en este ámbito perfilan el riesgo procedente del entorno escolar con las siguientes formulaciones:

- *El sistema educativo no consigue conciliar la obligación de un currículum común con el logro del éxito de todo el alumnado.*
- *El riesgo social es uno de los factores que más influye en las trayectorias de fracaso escolar, dificultando la transición al mundo adulto y limitando gravemente el ejercicio de una ciudadanía plena.*
- *La responsabilidad del sistema educativo en la construcción del fracaso escolar se hace descansar bien sobre el alumnado, bien sobre las familias; quedando el resto de los elementos implicados al margen de dicha responsabilidad.*
- *El proceso de interiorización de la responsabilidad del fracaso por parte del alumnado, como si dependiera solo de su falta de trabajo, es uno de los efectos injustos del sistema educativo.*

La información recogida en esta investigación nos permite apreciar la diversidad de explicaciones que se utilizaron para dar cuenta del fracaso de estos adolescentes en el contexto escolar y que se organizan en torno a cuatro tipos: abandono, repetición, aprender que no se vale para el estudio y cambio de centro. El análisis cuantitativo refuerza al cualitativo, observándose que el 75% de la muestra afirma haber repetido algún curso; cambiaron de centro dos o más veces el 51,4%. Un 55,7% de las y los adolescentes recibe refuerzo escolar, que no correlaciona positivamente con un mayor éxito académico, quizás porque han empe-

zado con el refuerzo demasiado tarde, quizás por la calidad de dicho refuerzo, quizás porque abordar el tema solo con refuerzo no es suficiente.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de ítems referidos a la experiencia escolar de los adolescentes

REPETICIÓN	FC	%
No	37	25
Sí	111	75
Total	148	100
N.º DE CENTROS	FC	%
Uno	20	13,89
Dos	50	34,72
Tres o más	74	51,39
REFUERZO	FC	%
No	83	55,7
Sí	66	44,3
Total	149	100

El fracaso escolar es, además, uno de los principales factores de riesgo identificados por educadoras y educadores. Las medias alcanzadas en los ítems referidos a la experiencia escolar de los adolescentes con los que trabajan, así lo reflejan.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para los ítems referidos a la experiencia escolar de los adolescentes con los que trabajan los profesionales

	N	MEDIA	DESV.
El fracaso escolar repercute en la trayectoria vital de los/las adolescentes	89	8,34	1,541
Los adolescentes tienen un nivel elevado de fracaso escolar	89	8,13	1,509
Los adolescentes muestran interés por estudiar y mejorar su nivel formativo	89	4,92	1,829

Consideran que incluso constituye un obstáculo en su práctica profesional. Tanto es así que, ante la afirmación del cuestionario: «La intervención socioeducativa disminuye el absentismo y el fracaso escolar», existe poco acuerdo entre

profesionales ($s = 1,767$ y $1,998$ respectivamente), alcanzando las medias más bajas en relación a los ítems referidos a la intervención educativa.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos para los ítems referidos a la intervención socioeducativa con adolescentes

	N	MEDIA	DESV.
La intervención socioeducativa disminuye el absentismo escolar	90	7,41	1,767
La intervención socioeducativa disminuye el fracaso escolar	90	6,69	1,998

Las voces recogidas, tanto desde la perspectiva profesional como adolescente, parecen coincidir en el hecho de que entienden que se produce fracaso en la escuela, tal y como apunta Puig Rovira (2003), cuando el rendimiento es bajo, cuando la adaptación social es deficiente y también cuando se destruye la autoestima del alumnado. En la escuela deben aprenderse conocimientos y debe aprenderse a vivir de acuerdo con un mínimo de normas compartido, pero la escuela también debe de concederles un vivo sentimiento de valor, de capacidad, de fuerza, de convencimiento de que pueden conseguir muchas de las cosas que se proponen. La escuela no debe crear personas apáticas, desanimadas o desmoralizadas y, no obstante, con estos adolescentes, tiene con frecuencia estos efectos: convence de que se vale para muy poco y de que no se puede hacer nada. Las voces profesionales no dejan lugar a duda:

‘Me porto mal en el cole porque soy malo, soy inquieto, soy travieso, contesto a mi madre’. Los mayores yo creo que sí, que todos los mayores se sienten señalados y se lo creen (P15: M_GDP2_S3).

En relación a la formación vienen de procesos totalmente estigmatizados, con una autovaloración... no se sienten capaces de hacer. En la mayoría de los casos, por las experiencias que narran, directamente o adoptan un perfil digamos de «monaguillo del aula», que es el simpatiquillo y hace las gracias; o el más chungo, y por tanto es el que marca las pautas (P24: G_GDP2).

Lo que se aprende durante la experiencia escolar es mucho más amplio, profundo y complejo que el proceso de instrucción; algo que cala mucho más hondo en el alumnado y produce efectos mucho más duraderos que una información que, en la mayoría de los casos, olvidarán (Iglesias, 2008). Chicas y chicos experimentan en sus vidas lo que explican profesionales críticos con el actual

orden social, que alertan sobre el hecho de como «la socialización escolar favorece a unos y penaliza a otros, contribuye a crear identidades sociales marcadas por el éxito y consigue que los fracasados asuman esto como personal» (Varela y Álvarez-Uría, 1991, 257).

El fracaso escolar es entendido, por una parte importante de los profesionales que han participado en los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, como dependiente de la ausencia de ciertas capacidades o competencias por parte de los y las adolescentes: capacidad intelectual, falta de trabajo y esfuerzo, falta de adaptación, conductas disruptivas. Los mínimos escolares, exigidos para toda la población, en este caso se ven rebajados. Aunque en menor grado, los profesionales destacan también la escasez de recursos y la responsabilidad del sistema educativo en su conjunto en dicho fracaso.

No todos tienen que tener una formación. No podemos seguir siempre el mismo proceso: «Vienes y a ti te matriculo en esto, a ti en esto y a ti en esto, porque es lo que hay». A lo mejor tenemos que mirar otras cosas o a lo mejor hay alguien que no vale para estudiar, pero es muy bueno trabajando, realizando cualquier otra cosa (P24: G_GDP_2).

Las opiniones vertidas por los y las profesionales al referirse al profesorado son oscilantes. Por un lado, muestran su desacuerdo con la actuación de éste, al considerar que están excesivamente preocupados por el comportamiento, en detrimento de garantizar el aprendizaje, lo que lleva a que opten en los casos más conflictivos por la expulsión o la derivación a otros centros; también con las metodologías que utilizan, y en muchos casos con su falta de implicación. Si bien, entienden aunque no justifican el «queme» y la renuncia del profesorado a educar al alumnado en conflicto social, al considerar que se trata de una tarea en solitario debido al abandono de las familias, a su pérdida de autoridad, y a cierta negativa adolescente a ser educada. Consideran relevante la importancia de los prejuicios del profesorado en la confirmación de las expectativas.

Los y las profesionales caracterizan al alumnado adolescente con problemas en la escuela como: principalmente chicos, introvertidos, inseguros, desmotivados, sin expectativas de éxito, de futuro. Demandan un apoyo constante, lo que repercute en una gran dependencia de la opinión del educador y a su vez en una menor práctica de la autonomía.

En relación al conjunto del sistema educativo, educadoras y educadores evidencian algunos de los indicadores que alejan las prácticas escolares de los mode-

los educativos inclusivos: agrupamientos homogéneos, itinerarios rígidos, falta de posibilidades de ida y vuelta, de oferta formativa, ausencia de espacios de aprendizaje más allá de la escuela, etc.

Luego la escuela no ha crecido, no ha madurado lo suficiente en los últimos diez años. Tantas leyes LOGSE, LOE..., con tantos cambios yo diría que no se ha asentado un modelo moderno en la escuela que permita que ese 30% [que fracasa] se reduzca a un 12% (P17: M_ERI).

Yo pienso que tenemos un problema muy serio de fracaso escolar y que no se está haciendo absolutamente nada más que analizar las estadísticas de cuánto fracaso escolar tenemos, pero no hay programas específicos para intervenir, para incidir... Yo pienso que el fracaso escolar es especialmente grave en el caso de tutelados. El fracaso escolar en tutelados es altísimo, y no hay articuladas ningún tipo de medida (P29: G_ERI).

En cuanto a la percepción de los y las adolescentes sobre su experiencia escolar, la califican como: tediosa, poco o nada interesante, pérdida de tiempo, siendo la principal finalidad que acabe cuanto antes. Los suspensos son interpretados en clave individual, como si dependiesen exclusivamente de su falta de trabajo, de su vagancia, por lo que cuando se les pregunta que tendrían que hacer para tener éxito, la respuesta es única y repetitiva: estudiar, estudiar, estudiar; en segundo lugar, aunque con mucha menos frecuencia, se refieren al hecho de mejorar el comportamiento.

A: ¿Sabes por qué estudio? Porque si me porto mal me ponen parte, y por eso estudio (P22: C_GDA_1).

A: ¿Cómo os gustaría que fueran las clases?

W: No ir.

A: ¿hay alguna materia que te guste más que otra?

W: Todas me son igual (...). No me gustan.

A: ¿Por qué no te gustan?

W: Son aburridas.

A: ¿Y aburridas tiene que ver con que las entiendes o no?

W: No.

A: ¿En general entiendes lo que se te está explicando?

W: Claro.

A: Si aprobaras, ¿entiendes que te podrían gustar un poco más?

W: Sí, eso fijo. (P27: G_GDA).

E: ¿Por qué os resultan difíciles las asignaturas?

A5: Por vaga.

A2: Es que nunca estudié en la primera evaluación (P26: M_GDA).

AN: Es que yo no hago los deberes.

A: ¿Por qué?

AN: Porque no tengo tiempo.

A: ¿Sólo por esa razón?

AN: Y tampoco los sé hacer (P27: G_GDA).

En el cuestionario a adolescentes en el ámbito de la ESO, las respuestas a la pregunta de si les gustaba estudiar alcanzan la media más baja (3,60 sobre 10, con $s=3,131$). Existen diferencias significativas para alumnado identificado como en situación de riesgo y el resto. Así, el que está en riesgo puntúa más bajo ésta y otras cuestiones relacionadas con la escuela. También se les preguntaba por lo que más y menos les gusta del instituto. Lo que más les gusta son los compañeros y amigos (24,9%); también existen diferencias en relación a la situación de riesgo. Categorías como «deporte» y «nada» son principalmente señaladas por quien está en riesgo. Respecto a lo que menos les gusta, queda referido a un perfil concreto de profesorado.

Se corrobora así la apreciación de Fernández Enguita (1990a) de que es en la escuela donde se aprende a aceptar como legítimo que, sobre la base del logro diferencial, se distribuyan oportunidades escolares desiguales y, aún más oportunidades desiguales de vida, al tiempo que se aprende también a aceptar la exclusión como culpa propia.

El paso por la institución escolar parece tener el mismo significado para todo el alumnado que vive en procesos de riesgo social: genera identidades que, al estar muy condicionadas por las valoraciones escolares en forma de fracaso, coloca a los menores en situaciones de desventaja para diseñar sus proyectos de vida. La distancia infranqueable entre su tipo de vida y lo que es considerado como deseable para ejercer la ciudadanía en un estado de bienestar, los deriva a la cola de candidatos a describir trayectorias sociales y profesionales caóticas, perdiendo inclusive la capacidad de convertir en pensables otros futuros.

Son chicos y chicas que desarrollan itinerarios de fracaso en la escuela y, en este sentido, son una fotografía de lo que Casal (2002, 84) teoriza para explicar la transición de la escuela al trabajo de un tercio del alumnado que no consigue el título de Graduado en Secundaria y que cuenta con los siguientes indicadores:

una escolarización más bien corta, con atrasos de edad en la escolaridad obligatoria, sin alcanzar el graduado en Secundaria.

Los adolescentes conceden importancia a los estudios para encontrar trabajo. Aunque las expectativas de futuro difieren entre los más pequeños y los mayores, todos tienen expectativas de trabajar en alguna profesión y no coinciden con las preferencias de sus padres, algunas veces la suyas son más altas y otras menos cualificadas. Los profesionales ponen de manifiesto las *transiciones rotas a la vida adulta*, caracterizadas, entre otros factores, por la «obligación» de aceptar trabajos precarios.

Servicios de atención a la infancia

Se plantean aquí dos categorías centrales que focalizan la discusión, una referida a las *políticas sociales* y otra a las *entidades sociales*.

En cuanto a la primera, las políticas sociales, se formula una hipótesis emergente que afirma que *«la disminución en las políticas sociales de prevención, de promoción de las personas, grupos y comunidades, unido a las dificultades de trabajo en red y a las carencias en cuanto a criterios compartidos de actuación, contribuyen a incrementar la desprotección de familias y adolescencias»*. En estos momentos se manifiesta claramente un adelgazamiento del *Estado Social*, evidenciado en las medidas de recorte de recursos y servicios, en el abandono de políticas universalistas de prevención, empleo, juventud, igualdad de género... en la apuesta por modelos más asistencialistas que de promoción de la autonomía. Estos elementos se convierten en importantes factores de riesgo que dificultan la intervención socioeducativa, de acuerdo a los planteamientos de las y los profesionales. Se une a ello la falta de coordinación, de criterios compartidos entre niveles y servicios, pudiendo derivar en algunos casos en situaciones de maltrato institucional. Dos de los principales obstáculos en la acción socioeducativa, señalados por los y las profesionales en el cuestionario, refieren, precisamente, la descoordinación a nivel macro y micro (14,8%) y el déficit de apoyo y recursos institucionales (14,4%).

Por otra parte, como contrapartida, tal y como se subraya en la segunda hipótesis emergente de este grupo de categorías, *las entidades del tercer sector dan respuesta a muchas de las necesidades derivadas de la desprotección social, convirtiéndose con sus propuestas en un importante factor de protección*. Esto es algo reconocido por las y los adolescentes, por las familias y por los propios profesionales. Se observa, por ejemplo, en los resultados del cuestionario de adolescentes: las puntuaciones me-

días alcanzadas por todas las variables referidas a los programas desarrollados por las entidades, se sitúan en un notable alto, siendo la valoración general media de un 8,77.

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones recogidas de los adolescentes sobre los aspectos que más les gustan del programa

	FC	%
Actividades	142	46,3
Profesionales	58	18,9
Relación de ayuda	41	13,4
Clima	37	12,1
Diversión	10	3,3
Aprendizajes adquiridos	8	2,6
Nada	4	1,3
Librarse de ir a clase	3	1
Proximidad al domicilio	2	0,7
Todo	2	0,7
Total	307	100

Entorno sociocomunitario

En cuanto al entorno sociocomunitario, se ha definido la siguiente hipótesis: *el riesgo social suele concentrarse en zonas socialmente deprimidas, convirtiéndose el propio contexto comunitario en un importante factor de exclusión.*

Los y las adolescentes en riesgo habitan en barrios periféricos, empobrecidos, manifestación de la dimensión territorial de la exclusión social, en la que se hace patente el menor acceso a recursos sociales. La ciudad cumple así deficitariamente su función como escenario social y educador, como facilitadora de un conocimiento relevante y un proceso de socialización inclusivo; más bien al contrario, actúa como un factor disuasorio y des-educador, de forma que vivir en estos barrios marginales y deprimidos constituye un importante factor de riesgo (Subirats, 2004).

Se trata de una variable en la que coinciden profesionales («parece que tengamos que sacar el pasaporte para ir a la calle de abajo»), madres («el barrio marca mucho») y adolescentes, quienes aluden a un espacio degradado, conflictivo, pe-

ligroso, empobrecido. Son barrios en los que se acumulan las desigualdades en el acceso a los diferentes recursos, aunque centrar la intervención en estos espacios, a modo de ingeniería social, difícilmente reduce la exclusión social y en ocasiones contribuye a incrementar el efecto estigmatizador, a reproducir la estructura social, porque se actúa sobre las personas, los grupos y los territorios mediante estrategias sectoriales, como si fueran realidades autónomas, separadas del sistema que las produce (García Roca, 2006).

M: ¿Qué es lo que os gusta del barrio?

A: Me gusta porque tengo amigos.

A: A mí me gusta porque hacemos fiestas y cosas.

A: A mí me gusta porque he nacido aquí, y porque nos dan churros (Ríen).

M: ¿Qué es lo que no os gusta?

A: Que tiran la basura en el suelo.

A: No me gusta porque a veces hay yonkis.

A: Mi calle está llena de «mierda» de perro.

A: Es un poco solitario.

A: Antes podíamos jugar a fútbol, ahora ya no.

M: ¿Pensáis que es peligroso? ¿Tenéis miedo?

(Algunos dicen que sí).

A: Más por la noche.

A: Dicen que hay un señor con una furgoneta, que elige a una niña que les guste y cuando sale la cogen y la violan.

A: Hay personas en el parque de abajo que te roban el dinero.

A: Y también se ponen Latin Kings a beber...

A: Querían poner policía en cada escuela para vigilar (P22: C_GDA_1).

La inclusión solo es posible si se desarrollan acciones dirigidas al conjunto de la sociedad, de manera transversal y global, mediante la movilización de los distintos actores, el fomento de partenariados, nuevas relaciones entre las administraciones y las iniciativas sociales. Son necesarias políticas que superen la intervención sectorial, promover la participación comunitaria, las relaciones vecinales dentro y entre barrios, el asociacionismo, fortalecer las redes de ayuda mutua, crear lazos que ejerzan de colchón ante las dificultades... Así lo consideran los y las profesionales, haciendo referencia a lo que Tezanos (1998) define como factores de inclusión a nivel residencial: la pertenencia a asociaciones, la residencia en zonas de expansión, de desarrollo cultural y social, la interacción territorial.

Factores macrosociales

En relación a los factores macrosociales que inciden en el riesgo de exclusión social adolescente, se han destacado tres categorías centrales relacionadas con las características y la incidencia de la *sociedad de la información y el conocimiento*, el debate *multiculturalidad versus interculturalidad* y los efectos de la *crisis económica*.

Una primera hipótesis emergente señala cómo *en una sociedad de tendencia neoliberal los riesgos sociales se transforman en individuales, y por tanto en una mayor presencia del control frente a la protección social. Esto, unido a la situación de crisis actual, se traduce en un recorte de servicios sociales públicos, en una mayor externalización y competitividad entre entidades*.

Es necesario analizar los procesos de exclusión social desde una visión macrosocial y estructural, confiriéndoles un sentido más allá de lo particular. A este respecto, en los grupos de discusión se señalaron como principales características de la sociedad actual la exaltación del consumo, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y la crisis económica. Los cuatro rasgos inciden tanto en la definición de los procesos de exclusión social como en las posibilidades de la acción socioeducativa.

En la sociedad de la información y el conocimiento, en que cada vez más se visualiza la ubicación de las generaciones futuras, hoy aún adolescencias, prima la inmediatez, el acceso en cualquier momento y lugar a la información, y entre otras cuestiones se dificulta el desarrollo de cualidades resilientes. Esta representación social se caracteriza por un exceso de información que es necesario aprender a gestionar, ya que el mero acceso a ella no garantiza el conocimiento. Profesionales, madres y adolescentes refieren un incremento en el *(ab)uso* de las nuevas tecnologías, convirtiéndose el acceso y su utilización en un factor contradictorio, tanto de inclusión como de exclusión social. Las redes sociales virtuales reemplazan a las físicas, que proliferan con escaso o nulo autocontrol, reflexión crítica o acompañamiento por parte de los adultos.

No tienen una red social, un grupo de pares, entonces lo buscan a través de Internet, aparte de la problemática familiar que tiene, que muchas veces utilizan las nuevas tecnologías para cubrir eso que les falta (P14: M_GDP2_S2).

A: Me han comprado una consola y un juego.

A: Para los Reyes me van a traer la Tablet.

A: Yo tengo Blackberry y una Tablet.

A: Yo tengo la Tablet, la Wii... (P22: C_GDA_1).

Junto a eso, la situación de crisis es analizada en un doble sentido: en relación a las repercusiones para las familias y adolescencias, y para las entidades. Las condiciones laborales que caracterizan el momento actual afectan especialmente en negativo a las personas con poca formación académica, situación en la que se encuentran estos adolescentes, por lo que las posibilidades de incorporación laboral de la juventud y de alcanzar su autonomía, disminuyen. A esto se añade una sensación de pesimismo, y cierta resignación, ante unas expectativas de futuro negativas.

En cuanto a las entidades, entienden que la crisis afecta a las políticas sociales, recortándose los recursos, aunque no es una valoración compartida por todas ellas, en tanto que en alguna apenas se ve mermado el presupuesto. Además, la crisis afecta en otro sentido: la competencia económica es mayor entre entidades con la misma finalidad, al reducirse las aportaciones de las que depende su funcionamiento, básicamente subvenciones públicas. Esto implica trabajar con un importante grado de incertidumbre económica.

Finalmente, como elemento macrosocial relevante, se añade que vivimos en una sociedad cada vez más multicultural, que garantiza muy limitadamente la práctica de la interculturalidad. Como se plantea en la hipótesis emergente relacionada con esta temática, *el hecho de vivir en una sociedad cada vez más multicultural no garantiza la práctica de la interculturalidad. Parece más bien que está ocurriendo todo lo contrario, lejos de la inclusión, la organización de la diversidad cultural acentúa los sentidos de pertenencia, lo que dificulta la intervención socioeducativa.* Los y las profesionales ponen de manifiesto en este sentido el trauma de la experiencia migratoria, el choque cultural y las dificultades de integración de los y las adolescentes con los que trabajan.

En síntesis, se confirma la existencia de importantes desigualdades en todos los ámbitos, lo que dibuja un esquema global de riesgo creciente, con escasos elementos estructurales, contextuales, que aporten una visión en positivo del entorno en que crecen los y las adolescentes. Destacan como rasgos o características compartidas de estos procesos de exclusión social, los siguientes:

- Dificultades de las familias para desarrollar las funciones educativas, haciéndose más patentes en la etapa adolescente, concebida como conflictiva por el conjunto de la sociedad. Predomina una configuración patriarcal de las estructuras familiares, caracterizadas por una deserción paterna y una sobre-responsabilización materna.

- Cierta exclusión del derecho a la educación, evidenciada en el fracaso escolar que, bajo diferentes manifestaciones (repetición, abandono, problemas de conducta, aburrimiento...), se convierte en el principal denominador común de las adolescencias en riesgo; pero también en el limitado acceso a otras oportunidades educativas.
- Carencia de redes sociales positivas en el grupo de iguales, lo que incide en la configuración de la propia identidad adolescente.
- Convivencia en un entorno deprimido que limita el acceso a los derechos sociales fundamentales: educación, ocio, cultura, sanidad...
- Carencia de políticas integrales de prevención y promoción de la autonomía.
- Estructura social excluyente que maneja como parámetros de éxito el esfuerzo individual, la capacidad de consumo, la primacía de la imagen, en el marco de una sociedad neoliberal que sitúa en la exclusión social a quienes no siguen sus patrones.

Comprobamos junto con Jolonch (2002), como las características que permiten hablar de riesgo afectan al entorno y al medio, pero los objetivos que se han de conseguir se centran, en gran medida, en los individuos, en las y los adolescentes. Así, se constata la caracterización realizada por Buckingham (2002, 93) respecto a la infancia más pobre: tiene menos oportunidades educativas y rinde peor en la escuela, dispone de menos opciones para su tiempo libre y de menor movilidad, y sus desventajas son evidentes cuando se trata de adquirir el tipo de productos y de servicios de consumo que para muchos constituyen el símbolo definitorio de la infancia actual.

CAPÍTULO 4

LOS PROFESIONALES Y EL SENTIDO DE LA INTERVENCIÓN

Un segundo objetivo de la investigación aquí descrita consistió en *delimitar y caracterizar el contexto institucional en que se desarrolla la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo*. Cumplir con este objetivo supuso profundizar en dos dimensiones relativas a *los profesionales intervinientes y el sentido de su intervención*. Al profundizar en ellas surgieron cuatro grandes familias de categorías que nos ayudaron a describir y establecer el debate en torno al *perfil de los profesionales* que intervienen socioeducativamente, a abordar el *marco teórico y conceptual* en el que se desarrolla esta intervención y a avanzar en el conocimiento del *papel de las entidades, de los equipos y el trabajo en red*.

4.1. EL PERFIL DE LOS PROFESIONALES

La discusión en torno al perfil de los profesionales parte de la hipótesis emergente de que *la gran diversidad de los perfiles profesionales y del tipo de formación con que se accede a las diferentes prácticas de la intervención socioeducativa, si bien repercute negativamente en el reconocimiento e identidad profesional, pudiera ser uno de los elementos que promueva la innovación socioeducativa*. En diferentes estudios (Riera, 1998; Ayerbe, 2000; ASEDES, 2007), se definen una serie de requisitos de toda práctica profesional, como son la existencia de un cuerpo de conocimientos específico y especializado; de un colectivo constituido en torno a una cultura e identidad profesional diferenciada; de un reconocimiento social de las acciones que se desarrollan; de un código de deontología y ética profesional; y de un espacio socio-profesional propio.

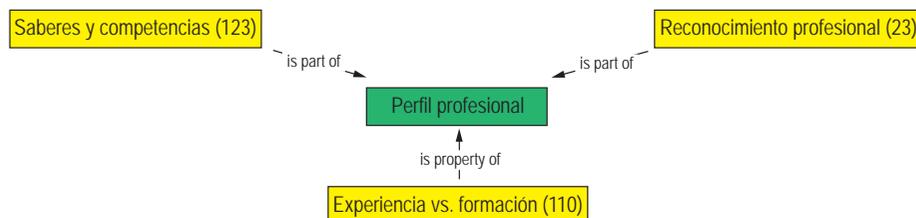


Figura 4. El perfil profesional.

La experiencia profesional versus la formación

En los grupos de discusión emergieron dos posturas diferentes, entre los que enfatizan más la experiencia como principal referencia, y los que resaltan la importancia de la formación, de trabajar desde un modelo específico, de la necesidad de la especialización. Dos posturas que ponen de manifiesto el juego dialéctico existente entre teoría y práctica. Este conflicto entre la teoría y la práctica, entre la reivindicación de un modelo específico o de la experiencia como única referencia, Jolonch (2002) lo sitúa entre lo que sería por un lado la especialización y por otro la implicación personal cuando se construye o se improvisa en la acción socioeducativa.

Entonces a veces nos aporta más alguien con poquísima formación y que sea una persona creativa, dinámica (...) que gente con un montón de información y de formación (P15: M_GDP2_S3).

Creo que este es un trabajo y tiene una responsabilidad que exige una formación experiencial (P15: M_GDP2_S3).

Yo creo que este trabajo implica una responsabilidad que necesita una formación, al igual que otro tipo de trabajos que tienen otro tipo... (P15: M_GDP2_S3).

Los responsables de las entidades reflejan este tema a menudo como una dicotomía a la hora de seleccionar a los profesionales, moviéndose entre si valorar más la experiencia o la formación. Valoran de entre los aspirantes, aparte del título requerido para el puesto de trabajo, toda una serie de competencias personales (descritas en el siguiente apartado) y, además, tener experiencia en alguna otra entidad y/o su participación en alguna asociación.

E: ¿Cuáles son los criterios fundamentales a la hora de seleccionar profesionales en tu entidad?

M: Bueno, entiendo que la experiencia y la formación. Yo creo que prevalece más la experiencia que la formación, en esta entidad en concreto. Pero vamos, ambas cosas (P18: M_ERI).

Referente a la formación inicial, las entidades trabajan principalmente con el perfil derivado de las titulaciones de educación social y psicología, y en menor medida se encuentran otros perfiles con titulación superior, según el resultado de los cuestionarios. La media de años de experiencia se sitúa alta, alrededor de los 8 años.

En la valoración que el colectivo profesional hace en los grupos de discusión en relación a la importancia de la formación inicial se encuentran diferencias, y esto concuerda con la variedad de perfiles profesionales observados en los cuestionarios. Asimismo, en el análisis de las respuestas de los cuestionarios no se observan diferencias significativas en función de la titulación de los profesionales —y muy pocas en función de los años de experiencia—, dato interesante que completa este panorama.

A: Diplomado, licenciado y tres años de experiencia en temas de infancia y familia (P17: M_ERI).

E: ¿Qué titulaciones?

S: Educadores, o en su defecto que tenga un Ciclo Formativo. Pero ahora deben ser de Educación Social (P30: C_ERI).

En general, en las preguntas abiertas de los cuestionarios, la formación es uno de los aspectos menos mencionados. Referente a las cuestiones relacionadas con el trabajo profesional con adolescentes (bloque de preguntas a valorar en una escala de 0 a 10) el ítem que tiene menor puntuación es el referido a que las y los profesionales reciben formación de forma frecuente y sistemática (media de 5,4 sobre 10, $s=2,195$).

Paralelamente, en los grupos de discusión hay consenso en cuanto a la opinión profesional sobre la necesidad de la formación a lo largo de la vida; piensan que es importante, reconocen que no reciben demasiada, que no tienen tiempo y observan una falta de adecuación de las ofertas formativas a la realidad de su trabajo. Esto conlleva que la información prime sobre la formación, pues necesita de menor presupuesto, tiempo y conocimientos.

Yo creo que sí que hay que tener una inquietud en esta profesión, por lo menos en este sector, una inquietud de estar aprendiendo constantemente y de estar formándose siempre, porque trabajamos con personas y las personas son cambiantes y las circunstancias sociales y el contexto en el que trabajamos es cambiante, entonces yo creo que sí que hay que tener un afán por reciclarse (P15: M_GDP2_S3).

Bueno yo pienso que luego tenemos una realidad que: primero, le damos una importancia relativa y segundo, que tenemos un tiempo muy relativo también, con lo cual empleamos más el tiempo en actuar o en reflexionar, que en formarnos... que el ritmo de trabajo del día a día nos come el 90% de nuestras vidas y entonces el resto del día está bien dedicarlo a tiempo de ocio y no a formación (P21: C_GDP_3).

En este sentido, las necesidades de formación detectadas por las y los profesionales en los grupos de discusión giran en torno a cuestiones técnicas que aporten soluciones a su trabajo cotidiano: cómo tratar con los problemas de conducta de algunos adolescentes, las enfermedades mentales, la educación afectivo-sexual, así como el propio cuidado del profesional. En las respuestas abiertas de los cuestionarios (tabla 9), proponen como aspecto formativo básico trabajar la *metodología de la intervención*, incluyendo la resolución de conflictos, habilidades sociales y de comunicación, y la mediación. También aparece el conocimiento de la realidad de adolescentes en riesgo como aspecto importante de la formación.

Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones recogidas de los profesionales sobre qué aspectos consideran básicos en la formación de los profesionales que trabajan con adolescentes

	FC	%
Metodología de la intervención ¹⁰	97	41,1
Conocimiento de la realidad de los/las adolescentes en riesgo de exclusión	39	16,5
Características y competencias personales	32	13,6
Temas específicos	23	9,7
Prácticas y formación sobre la experiencia	14	5,9
Otros aspectos relacionados con la formación	12	5,1
Modelos teóricos	11	4,7
Estudios reglados	8	3,4
Total	236	100,0

Los responsables de la entidades reconocen, por su parte, que la formación es una asignatura pendiente y también la prefieren «a medida», a través de temas como la sistematización de la información, herramientas de dirección, trabajo en equipo, habilidades comunicativas y de negociación.

E4: La experiencia es un grado, pero la formación también y una de las cosas que creo que como entidad nos falta es potenciar más el tema de la formación (P21: C_GDP_3).

¹⁰ Resolución de conflictos, habilidades sociales y de comunicación, mediación...

Saberes y competencias profesionales

En los grupos de discusión se abordó el tema de las competencias específicas que deben desarrollar los profesionales para poder intervenir eficazmente con adolescentes en riesgo y para hacer frente a situaciones de incertidumbre. Las y los profesionales hacen una referencia muy amplia en este sentido a la formación en torno a características de su personalidad y se refieren menos a los saberes y conocimientos pedagógicos. Esta cuestión queda explicada por Ayerbe (2000), quien apunta que la enfatización de las características personales de los profesionales de la educación debe desarrollarse conjuntamente con otro tipo de formación, ya que de lo contrario se entendería que todas las personas con implicación y motivación pueden desempeñar funciones educativas, cuestión en parte heredada de lo que ha acontecido históricamente en este ámbito. Es decir, estas cualidades deben ir acompañadas de unas orientaciones educativas.

En los grupos de discusión, los profesionales destacan las siguientes competencias imprescindibles en su práctica socioeducativa: cercanía, apoyo, habilidades de comunicación, transparencia, flexibilidad, capacidad de adaptación, trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y hacia los valores del otro, paciencia, creatividad, sentido del humor y coherencia.

Estos resultados se muestran en concordancia con los obtenidos a través de los cuestionarios a profesionales, en los que el vínculo y la empatía aparecen como competencias, habilidades y/o características personales de los profesionales que facilitan el trabajo con adolescentes; así como las habilidades sociales y de comunicación, la implicación, motivación y apoyo y conocimiento y experiencia en este ámbito.

M: ¿Qué tipo de competencias, habilidades y valores consideráis imprescindibles en este tipo de trabajo?

E2: La flexibilidad quizá ¿no? yo creo que es importante

E4: La empatía

E1: La escucha activa

E6: La capacidad de adaptación

E1: Las habilidades de comunicación diversas

E2: También la capacidad de trabajar en equipo ¿no? y de saber y de saber escuchar no solo a los chavales si no al resto de profesionales, no solo de tu propio equipo sino de fuera (...) (P12: M_GDP1_S3).

E5: Yo creo que, la principal, paciencia (P15: M_GDP2_S3).

Por su parte, responsables de las entidades destacan como competencias clave la madurez entendida como la capacidad de combinar afectividad y firmeza, la adaptación al cambio, el respeto hacia los compañeros y usuarios, la tolerancia a la frustración, la capacidad de crítica y autocrítica, la capacidad comunicativa, de trabajo en equipo y de compromiso con la entidad, la flexibilidad y la planificación. Persiste, en algún caso, la idea de tener predisposición más allá de las horas oficiales de trabajo, cuestión que no presenta consenso entre el colectivo profesional.

A: Por parte de la entidad, lo que buscamos es gente empática o gente con capacidad de vincular (...) (P17: M_ERI).

M: Te voy a decir cinco (...) Trabajo en equipo, es para nosotros fundamental, el hecho de que sepas aportar a un equipo y que el equipo sepa que tú vas a aportar (...) La capacidad comunicativa, estamos en unas edades críticas, tienes que saber ser asertivo y a la vez empático (...) La planificación, el romper ese falso mito de, creo que es más falso que otra cosa, que en este sector las cosas se hacen sobre la marcha, yo creo que es más falso que real (...) Y el siguiente que teníamos es la flexibilidad, el hecho de que tengas una planificación no significa que seas capaz de adaptarla o no a las circunstancias que estas reconociendo, Y teníamos el respeto, el respeto por compañeros, por los propios usuarios, por las personas que te rodean, el entorno (...) (P28: G_ERI).

En los cuestionarios que cumplimentaron, los y las adolescentes valoran especialmente de sus educadoras/es el buen trato y la empatía, y el apoyo que reciben de ellos/ellas (tabla 9).

Tabla 9. Lo que más valoro de un educador

	FC	%
Buen trato y empatía	132	50,0
Apoyo	67	25,4
Simpatía	26	9,7
Referentes educativos	19	7,2
Profesionalidad	14	5,3
Presencia física	2	0,8
Nada	2	0,8
Poco exigentes	1	0,4
Todo	1	0,4
Total	264	100

En las valoraciones sobre los programas (tabla 10) destacan con puntuaciones especialmente elevadas los ítems referidos a aquellas cualidades o habilidades de educadores y educadoras que favorecen la práctica socioeducativa, entre ellas la facilidad de comunicación (8,78), su paciencia y amabilidad (8,65) y la clara idea de que son profesionales que «saben lo que hacen» (8,82).

Tabla 10. Valoraciones en relación al programa

	N	SIN DATOS	MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Los/las educadores/as saben lo que hacen	145	4	8,82	10	1	10	1,747
Los/las educadores/as hablan con mi lenguaje, me entienden	148	1	8,78	10	2	10	1,898
Son pacientes y amables	147	2	8,65	10	0	10	1,85
Me valoran, tengo confianza con ellas	148	1	8,44	10	1	10	1,96
Me ayudan a solucionar mis dudas cuando tengo un problema	149	0	8,34	10	0	10	1,954
Me ayudan en mi situación personal	147	2	7,94	10	0	10	2,288

En los grupos de discusión, los adolescentes que han participado en ellos valoran en positivo de los educadores: el respeto, la paciencia, la comprensión, la escucha, la ayuda, la confianza, la claridad en las explicaciones y el sentido del humor.

A: Tener muy claro que no somos personal de despacho, que somos personas, tampoco digo de calle, ese sentido... pero de estar con los jóvenes y de ir a donde haga falta, sobre todo de acompañarles y seguirles (P17: M_ERI).

El reconocimiento profesional

En el ámbito social, la falta de reconocimiento profesional por parte de la sociedad, en gran medida derivada de la escasa valoración que se le otorga socialmente al «cuidado» de personas o grupos vulnerables, constituye uno de los denominadores comunes, lo que se suma a la dificultad de constatar resultados positivos del proceso socioeducativo a corto plazo, incidiendo en la identidad profesional.

A mí me gusta pensar en largo plazo. Pensar que dentro de 10 años el chico valore o piense 'jo, pues aquello sí que me pudo ayudar un poco o sí que sacó de

mí algo que no tenía o que estaba muy escondido. Entonces el corto plazo sí que es a veces más difícil, más estar pendiente del corto plazo, de cómo, claro... (P11: M_GDP1_S2).

Esto contrasta con la percepción de los y las adolescentes obtenida a través de los grupos de discusión y en los cuestionarios, donde éstos reconocen y valoran positivamente el trabajo que educadoras y educadores desempeñan con ellos, pensando que es útil y necesario.

A: Son buenos y nos respetan (P22: C_GDA_1).

A: Son simpáticos, si tienes problemas te ayudan (P22: C_GDA_1).

En cuanto a las estrategias de reconocimiento por parte de las entidades que deben mejorarse, destacan las siguientes: la comunicación, la crítica constructiva, la flexibilidad y las facilidades de formación; algunos responsables valoran también que los educadores deberían estar mejor remunerados, tanto por el reconocimiento como por la valoración de su trabajo.

4.2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En relación al marco teórico y conceptual de la intervención se han destacado dos categorías centrales: *la relación entre teoría y práctica y la acción socioeducativa como proceso complejo*. La hipótesis emergente de este grupo de categorías destaca que *«dada la complejidad de las prácticas socioeducativas, conviven elementos de diferentes modelos teóricos, siendo la educación inclusiva un reto no siempre explícito, que exige seguir ahondando en la necesaria relación dialéctica entre teoría-práctica»*.

La relación entre teoría y práctica

A partir de los resultados del estudio, se observa la toma de conciencia por parte de los profesionales de las dificultades para conexionar teoría y práctica, y demandan espacios de reflexión, debate y formación para, en definitiva, mejorar su profesión. Estos resultados concuerdan con Caride (2005) cuando nos recuerda que a pesar de que se puede ejercer la práctica sin la teoría, la primera sin la segunda contiene un alto grado de riesgo y problema. Entendemos la reflexión como parte necesaria de la acción, para que esta última tenga sentido, plantee un compromiso ético, tenga una perspectiva crítica, y promueva contextos de equidad y justicia social. También Ortega (2005a) afirma que la práctica debe retroalimentarse de la reflexión y la ciencia, ya que si no la repensamos, reconceptua-

lizamos y revitalizamos, llega a desaparecer. De este modo, incluir la teoría en la praxis supone incluir la investigación sobre la acción, la reflexión y análisis crítico acerca de las prácticas profesionales y la evaluación. En este sentido, si se conexionan adecuadamente teoría y práctica se puede avanzar en producción de conocimiento y modelos de intervención eficaces.

En los grupos de discusión se percibe a menudo la acción socioeducativa como una actividad práctica separada de la acción teórica. También se plantea la necesidad de que haya una reflexión sistematizada acerca de lo que se hace y por qué, una práctica en relación dialéctica con la teoría, que resulta imprescindible para la innovación educativa. A pesar de que hablan poco de teoría, su ámbito profesional parece moverse entre los planteamientos sistémicos y los de inclusión educativa, destacando conceptos clave como resiliencia o empoderamiento, y se alejan marcadamente de planteamientos de tipo asistencial.

Me parece que sería una mezcla de las dos, de la parte práctica y de la parte teórica. De la parte práctica porque es lo que más nos hace falta porque es lo que aplicamos, pero cuando aplico algo, creo que es muy interesante y muy importante saber por qué aplico. Me parece que sería muy interesante que hubiera una unión de las dos. Que tuviéramos unos conocimientos de la parte también teórica. Directamente, lo que puedes leer, ves que se está aplicando día a día. Pero hay veces que simplemente somos ejecutores, que simplemente lo haces porque te lo dicen... o porque el método que he visto es este, pero no sé por qué hago esto. Y a mí eso me parece muy interesante (P24: G_GDP_2).

Se manifiestan dificultades para conceptualizar la intervención socioeducativa, a nivel teórico, y una gran facilidad en definir en profundidad las prácticas que llevan a cabo y lo que entienden que «no debe ser».

Referente a las cuestiones relacionadas con el trabajo con los/las adolescentes valoradas por los profesionales en los cuestionarios (grado de acuerdo en una escala de 0 a 10), las preguntas relacionadas con el establecimiento de criterios de evaluación en la intervención socioeducativa no obtienen puntuaciones demasiado altas (las medias obtenidas oscilan entre 6,37 y 6,79), reflejando insatisfacción en su práctica profesional referida a la evaluación.

Referente a las preguntas abiertas del cuestionario sobre la valoración de distintos aspectos de la práctica socioeducativa, los profesionales coinciden en que el modelo más extendido en la intervención socioeducativa con adolescentes es el enfoque eco-sistémico, seguido del cognitivo-conductual, junto con enfoques

genéricos de denominación variada (tabla 11). Cabe destacar que este apartado fue el que obtuvo menos respuestas, resultado que refuerza la idea de que una vez ubicados de lleno en el mundo profesional, se alejan de la teoría, siendo conscientes de ello pero con dificultades para encontrar la fórmula para integrarla en la acción.

Tabla 11. Frecuencias y porcentajes de las afirmaciones recogidas de los profesionales sobre cuáles son los principales modelos teóricos que se utilizan en la intervención socioeducativa con adolescentes

	FC	%
Eco-sistémico complejo	42	25,8
Enfoques genéricos ¹¹	33	20,2
Cognitivo conductual	32	19,6
Otras perspectivas teóricas ¹²	25	15,3
Asistencial-caritativo	10	6,1
Modelo de competencias	5	3,1
Humanista	5	3,1
Constructivista	4	2,5
Ausencia de modelos	1	0,6
Mixto-ecléctico	6	3,7
Total	163	100,0

La acción socioeducativa como proceso complejo

A pesar de las frecuentes alusiones a la dificultad para conceptualizar la acción socioeducativa, destaca el consenso en el conjunto de la profesión a la hora de enumerar lo que consideran elementos imprescindibles de la práctica socioeducativa: es un proceso, está orientado al cambio y la mejora, es intencional, flexible, integral y funcional. Quedan claros los objetivos de desarrollo personal y de integración social y familiar, que se interviene en diferentes áreas y que debe ser útil, centrado en el aporte de estrategias y herramientas. Asimismo, hay un alto consenso acerca de la complejidad como elemento inherente de la acción socioeducativa con esta población. En este sentido Meireiu (2001) relaciona la

¹¹ Multifactorial, familiar, en función del contexto, intervención socioeducativa...

¹² Psicología emocional, psicología del aprendizaje, resolución de problemas, Gestalt. Modelo comunitario...

educación con la gestión de la incertidumbre, la negociación continua del riesgo, y la asunción que toda acción supone aleatoriedad. Si la entendemos así, según Morin (1994) será más rica y menos mutilante.

Yo creo que lo que diferencia la intervención social de lo que no lo es, es precisamente eso, que ayudas a los chavales a generar procesos de cambio, y que sean ellos los protagonistas de esos procesos con tu apoyo o con tu seguimiento (P11: M_GDP1_S2).

Lo que quería aportar yo es que en ese proceso en las distintas áreas que intervenimos el objetivo es dotarles de estrategias, herramientas que en su vida no han podido adquirir o aprender o no han sabido cómo hacerlo o no ha habido una persona que les haya facilitado ese aprendizaje. Yo creo que es dotarle de una serie de estrategias que en el futuro les sirva, le hagan autónomo (P14: M_GDP2_S2).

Entonces bueno pienso que ahí la estrategia es compleja, o por lo menos a mí se me plantea como educador porque me encuentro bloqueado en qué respuesta darle a esa persona en concreto... ¿no? No apporto mucho, más que dudas... pero... (P19: C_GDP).

En general, en los cuestionarios, las afirmaciones mejor puntuadas vienen de la mano de profesionales de las entidades que están cada día con los y las adolescentes, encontrándole un mayor sentido a su intervención socioeducativa.

4.3. EL PAPEL DE LAS ENTIDADES

Dos hipótesis emergentes orientan la discusión en torno a este tema:

- *La eficacia y la valoración positiva de las entidades que intervienen con adolescentes en riesgo de exclusión social son directamente proporcionales a la consistencia de su organización, la competencia, formación y estabilidad de sus profesionales y el compromiso de sus responsables con la misión de la entidad.*
- *La consistencia en la organización de las entidades está protagonizada por la labor comprometida de sus responsables y por la defensa de una filosofía compartida y corresponsable, centrada en el protagonismo de los adolescentes y en la capacidad de adaptación y la flexibilidad de la organización al contexto en que desarrolla su acción.*

De los resultados de los grupos de discusión se desprende que la calidad de la intervención socioeducativa de las entidades depende, en gran medida, del tipo de selección de sus profesionales, de la formación proporcionada, de la estabilidad de los equipos y de la labor de los responsables de la entidad.

Entidades con profesionales competentes

Uno de los aspectos que define una buena entidad es disponer de profesionales competentes. Para ello, es importante realizar una buena selección de personal. Esta selección, como apuntábamos en la familia anterior sobre perfiles profesionales, se hace a partir de los requisitos formales, como acostumbra a ser la titulación, formación y años de experiencia, junto con otros elementos relacionados con las competencias profesionales muchas veces incluidas en la formación reglada (como el saber trabajar en equipo) y otros elementos «informales», de más difícil valoración, como son la capacidad de empatía y de vinculación, la identificación con una jerarquía de valores, la madurez, la afectividad, la firmeza, el dinamismo, la creatividad, la flexibilidad, el asociacionismo y la participación social, junto con las demás ya enumeradas en el punto anterior. En esta selección de personal se deja entrever una impronta que depende de la experiencia del responsable de cada entidad. Se tienen en cuenta cuestiones de género, intentando un equilibrio en ellas, y queda al descubierto, como ya apuntábamos anteriormente, la disyuntiva entre valorar más la experiencia y las características personales o la formación, cuando por otra parte se reconoce que la formación es esencial para mejorar la eficacia de la intervención.

E3: El puesto más complicado que hay en esta entidad, y me imagino que en cualquier otra que se dedique a esto, es el de recursos humanos (P25: G_GDP_3).

Es sobre esta formación profesional donde las entidades deben ejercer, en parte, una tarea de capacitación, para contar con profesionales competentes. En las variables sobre el perfil profesional se han tratado ya los puntos débiles de este tema: la falta de tiempo, de presupuesto,... o incluso la falta de interés de una parte de los profesionales si no se facilita formación que incida directamente sobre la experiencia y el trabajo cotidiano.

Las entidades distinguen entre la formación interna que llevan a cabo con sus profesionales, y la formación externa apoyada económicamente por parte de la entidad. La formación interna puede ser «ad hoc», partiendo de los contenidos

emergentes en función de las características cambiantes de la intervención, o bien una formación-acción a través de reuniones de trabajo con equipos, que incorporan temas formativos a su agenda o profesionales expertos con los que debatir, o finalmente a través del intercambio de información, a partir de los conocimientos de los propios profesionales de la entidad.

Las temáticas acostumbran a partir de las necesidades formativas expresadas por el colectivo de profesionales, como pueden ser: violencia ascendente, bandas juveniles, mediación familiar, género, redacción de informes, resolución de conflictos... Y el profesorado puede proceder de diferentes ámbitos, desde la universidad hasta profesionales de otras organizaciones.

RI: Bueno, pues los profesionales de la entidad por un lado vienen ya formados, bastante bien formados y luego hay todo un programa de formación interna, anual, donde entre mucha gente se define qué líneas de formación son necesarias en cada momento (...) Luego, todo lo que tiene que ver con las reuniones de equipos, de los distintos equipos de intervención, donde muchas veces traemos profesionales concretos o para monográficos concretos... O lo que ahora se está dando mucho es que dentro de la entidad, hay gente que sabe mucho de muchas cosas y entonces lo que hacemos es un intercambio. Nos reunimos, alguien se prepara el tema o alguien nos expone a los demás, con lo cual, bueno, todo ese intercambio de información se está dando bastante bien y además no hay ninguna reticencia para traer formación externa, o sea, para montar formación externa que nos haga falta (P17: M_ERI1).

En general, en los grupos de discusión se plantea que es necesaria una formación que sirva para para actualizar la competencia profesional, mejorar la eficacia y facilitar herramientas para la intervención. Los espacios de formación sirven también como espacios cualificados de encuentro y de relación entre los diferentes equipos que trabajan en las entidades, poder llevar a cabo un análisis de la realidad desde distintas perspectivas y un foco de motivación para seguir avanzando.

Un tercer elemento referente a las entidades con profesionales competentes es la estabilidad de los profesionales y de la entidad, especialmente en ámbitos de trabajo complejos como es éste. En los grupos de discusión se afirma que la estabilidad de los equipos permite construir y mantener unas líneas de intervención socioeducativa sólidas. Si no hay estabilidad, se contribuye a incrementar los cambios en el entorno del adolescente, a la inestabilidad familiar y

escolar se le añade la de la entidad, cuestión que hace imposible trabajar, por ejemplo, la vinculación y la relación de confianza con los adolescentes. Esta cuestión está muy presente entre los profesionales, y está en su intención reducirla. De hecho, en los cuestionarios a profesionales se aporta una media de experiencia de éstos de casi ocho años, dato que sin referirse a la antigüedad en la entidad, sí hace referencia a la estabilidad en la profesión. Según el colectivo de profesionales, las causas más frecuentes de abandono del trabajo en la entidad tienen que ver con motivos personales asociados a la búsqueda de mejoras laborales o a situaciones personales y familiares determinadas, así como a las escasas posibilidades de promoción en un trabajo que produce un enorme desgaste personal.

RI2: Muy estables, cosa que repercute muy positivamente en el trabajo diario (...). Yo creo que es una de las cosas que más valoran positivamente de nuestra entidad, la estabilidad de los equipos (P18: M_ERI1).

E3: Es que para mí, esto es fundamental... es una de las ventajas que vemos en nosotros... o sea, una de las ventajas, primero es que en el barrio, así trabajando en lo social, educativo, infantil, juvenil, básicamente estamos nosotros. En realidad todo el mundo termina pensando en nosotros, para lo bueno y para lo malo, y luego que somos estables y que ya de una manera u otra, hace 25 años que estamos (...) (P19: C_GDP_FPM_1).

Finalmente, aparte de la remuneración recibida y el reconocimiento laboral, ya apuntados en la familia del perfil profesional, se añaden los aspectos de la calidad de la intervención que se desarrolla, la valoración externa de la propia entidad, o la capacidad de iniciativa que se reconoce a los profesionales, como elementos importantes para mantener una estabilidad de plantilla.

El papel de quienes ejercen la responsabilidad de las entidades es otro aspecto clave para conseguir entidades con profesionales competentes. El hecho de que en las tres entidades se encuentren en los puestos de responsabilidad profesionales con muchos años de experiencia en la propia organización, explica buena parte de su largo recorrido.

RI1: Somos una cooperativa de iniciativa social, eso significa que los beneficios cuando los haya o cuando los hay, se reparten, es decir, revierten en el objeto social de la cooperativa, que es la atención social a adolescentes y jóvenes en riesgo social (...) (P17: M_ERI1).

La estructura de toma de decisiones es diferente en cada entidad, y las funciones de los y las responsables acostumbran a ser de facilitación, de apoyo, de coordinación, de animación del equipo. En los grupos de discusión, educadoras y educadores valoran positivamente cuándo el responsable ejerce de receptor-gestor de la información y ésta circula en el sistema de forma fluida, a la vez que valoran que el responsable garantice el funcionamiento de la entidad y su planificación. Los responsables, por su parte, reconocen que su tarea se enfrenta a un elevado nivel de incertidumbre, que deben integrar como parte de su trabajo.

RI1: ... sí, claro, claro, creo que la incertidumbre es algo que hay que aceptar, tolerar y cuanto antes incorporar, mejor, porque es lo que te permite trabajar, tal vez sin angustia. Es decir, una vez que aceptas la incertidumbre trabajas con menos angustia porque sabes que tienes que estar flexible, ágil y disponible a los cambios (P17: M_ERI1).

Organizaciones consistentes

Al analizar esta categoría central, emergen dos cuestiones principales: la que versa sobre la filosofía de la flexibilidad y/o el protagonismo del adolescente como componente organizativo, y en segundo lugar, la referente a la corresponsabilidad entre profesional y entidad, para ver hasta qué punto se produce ese grado de acuerdo en objetivos y actuaciones entre responsables y profesionales de las entidades.

En cuanto a la filosofía de la flexibilidad y/o el protagonismo del adolescente como componente organizativo, a partir de los grupos de discusión puede afirmarse que todas las entidades tienen una determinada filosofía de actuación, descrita por los responsables de las entidades pero también por parte de las educadoras y educadores.

El principio relativo al protagonismo del adolescente está presente del mismo modo en los grupos de discusión de las tres entidades. Esto sin embargo contrasta con los resultados del cuestionario de adolescentes, en el que uno de los ítems peor valorados es el que se refiere a su participación activa en las actividades de la entidad (6,87 sobre 10, $s = 2.99$). Es decir, que aunque el interés de los profesionales, o al menos el que estos manifiestan, tiene que ver con potenciar el protagonismo de los adolescentes, estos perciben que su participación en las actividades de la entidad es baja.

Por otro lado, el criterio de flexibilidad de la organización tiene distintos sentidos, manifestados por ejemplo cuando se plantea el debate entre seguridad/formalidad y flexibilidad/informalidad en las formas de organizar la acción socioeducativa, algo que tendrá sus repercusiones en el tipo de intervención que finalmente se realice. Por una parte, está la tendencia a formalizar y sistematizar todo de forma recurrente, o a mantener sin revisar viejos patrones, que ofrecen seguridad a los profesionales pero también una excesiva rigidez y burocratización de las actuaciones. Aparece también la ausencia de planificación y grandes dosis de informalidad en la intervención socioeducativa, sin estructurar demasiado, improvisando a menudo y con falta de objetivos. La voz profesional, recogida en los grupos de discusión, apuesta por encontrar el término medio.

E2: Sí que es verdad que la filosofía de la entidad yo creo que es la flexibilidad..., yo he estado en otros sitios en los que la forma de intervenir era mucho más marcada y había una política y una filosofía de intervención mucho más marcada, que a veces lo agradecía y a veces no, tiene sus cosas buenas y tiene sus cosas malas (P12: M_GDP1_S3).

También en los cuestionarios a profesionales aparece como intervención inadecuada o poco eficaz la ausencia de flexibilidad. En referencia al trabajo profesional con adolescentes, el ítem con puntuación más alta es el que se refiere a que los profesionales «diseñan y desarrollan con los adolescentes itinerarios personales flexibles y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno» (8,05 sobre 10 y $\sigma = 1,72$), resultado que refuerza este principio de flexibilidad (tabla 12).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems referidos a los profesionales que trabajan directamente con los/las adolescentes

	N	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DESV. TÍP.
... diseñan y desarrollan con ellos itinerarios personales flexibles y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno	88	2	10	8,05	1,728
... disponen de recursos y estrategias ante imprevistos	87	1	10	7,02	1,635

En cuanto a la corresponsabilidad entre profesional y entidad, en los grupos de discusión se plantea que entre ambos se comparte perfectamente tanto los objetivos como la manera de funcionar. Este engranaje supone, entre otras cues-

ciones, que los educadores disfrutaran en general de una gran autonomía en la intervención.

Primero definimos la participación, porque muchas veces la participación se identifica como decisión y puede generar muchísima frustración, eso ya lo aprendimos. La participación no es solo decidir. Participación es co-decidir, participación es opinar, participación es estar informado... por lo tanto estando informado también participas, dando tu opinión también participas, codecidendo también participas... Hay muchos ámbitos en los que no puedes decidir (P29: G_ERI2).

4.4. LAS ENTIDADES Y PROFESIONALES VALORADOS POR ADOLESCENTES Y SUS FAMILIAS

En cuanto a la valoración adolescente, en general dicen acudir a la entidad porque quieren y se sienten a gusto participando en la misma. Hay quienes reconocen que vinieron obligados y quienes vienen por recomendación de un amigo o un profesional. Lo que más valoran del programa de la entidad es que pueden hacer amistades, desconectar del instituto, divertirse, hacer deberes, y relacionarse con educadoras y educadores que les ayudan y les respetan. Les gustan las actividades que realizan, como música, deporte, excursiones a la montaña, visitas a centros recreativos o culturales, colonias de verano, actividades de refuerzo escolar, cocina, radio... aunque reconocen que algunas deberían mejorar.

Estos resultados están en sintonía con los obtenidos en los cuestionarios de adolescentes, donde lo que más les gusta tiene que ver con las actividades (46,2%), el buen trato recibido por parte de los/as educadores/as (18,8%), la relación de ayuda (13,4%) y el clima existente (12,1%).

En los grupos de discusión valoran el hecho de haber aprendido, por ejemplo, a controlarse, tener menos problemas y a mejorar la relación en casa. Valoran de los/as educadores/as especialmente que son personas pacientes, que les ayudan, les escuchan y les comprenden. En los cuestionarios (tabla 13) valoran haber mejorado en autonomía, en el comportamiento, y las relaciones con los demás, cuestiones que responden a los objetivos planteados por las tres entidades.

M: ¿Qué habéis aprendido en la entidad? ¿Para qué os ha servido ir a sus actividades o estar con sus educadores/as?

- A relacionarnos con los amigos.
- A no pelearnos unos con otros ni insultarnos. Aprender más cosas.
- A educarnos. Nos educan.
- A portarnos bien. (P22: C_GDA).

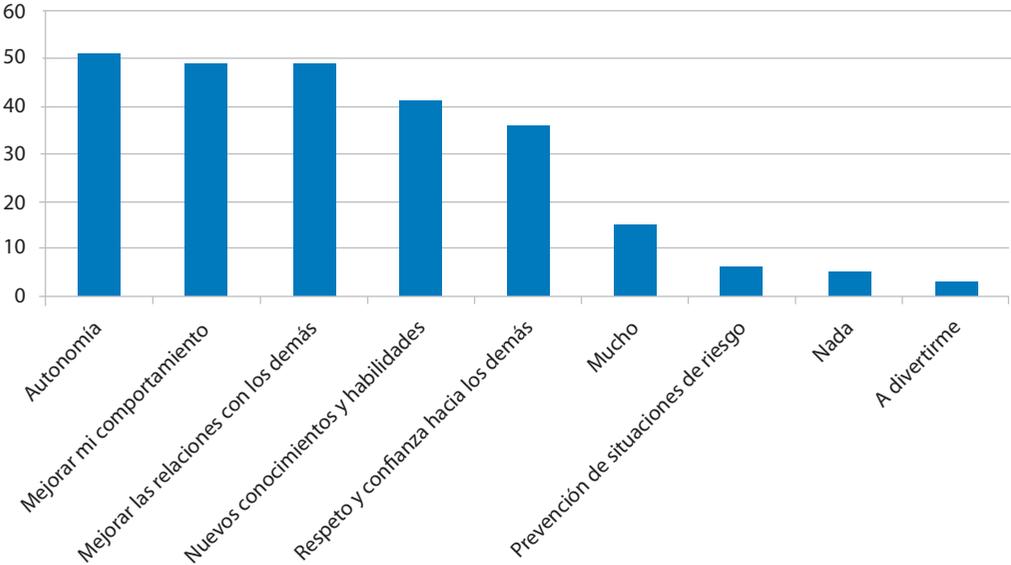


Gráfico 1. Frecuencias de todas las afirmaciones sobre lo que aprendí.

En los cuestionarios, educadores y educadoras, en referencia a lo que piensan que valoran los adolescentes de un buen educador, apuntan a la empatía, comprensión, sensibilidad, acompañamiento, apoyo, información, orientación, escucha activa, comunicación y en menor medida el sentido del humor y la paciencia (ver tabla 6).

Referente a las cuestiones relacionadas con el trabajo profesional con adolescentes, destacan las afirmaciones sobre que los adolescentes participan en las decisiones que se toman sobre su futuro, asisten a los programas de intervención

educativa de forma voluntaria, y muestran un grado importante de empatía y confianza con los profesionales, aspectos que denotan percepciones positivas sobre la población con la que trabajan.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes de las afirmaciones recogidas de los profesionales sobre actuaciones de los profesionales más valoradas por los/las adolescentes

	FC	%
Acompañamiento y apoyo	70	29,3
Escucha activa	31	13,0
Empatía y cercanía	31	13,0
Flexibilidad y coherencia	27	11,3
Actividades y talleres	25	10,5
Mediación y resolución de problemas	22	9,2
Implicación	20	8,3
Habilidades sociales y de comunicación	5	2,1
Sentido del humor	4	1,7
Promoción de la autonomía y la responsabilidad	4	1,6
Total	239	100,0

Paralelamente, los y las adolescentes en los cuestionarios valoran con puntuaciones altas los programas desarrollados por las tres entidades y destacan como aspecto más valorado la labor que desempeñan los profesionales, y como menos valorado su propia participación en el desarrollo de las actividades, como comentábamos anteriormente. Entre los aspectos más valorados de la labor de los profesionales se encuentran el buen trato recibido, la confianza, la comunicación con ellos/ellas, su optimismo y buen humor, su capacidad de resolver conflictos y la relación de ayuda.

- Bueno (silencio), sí, sí los educadores son importantes porque te ayudan, te escuchan, te comprenden.
- Son casi como un amigo.
- Igual, son muy felices, no vienen amargados... como amigos, molan (P26: M_GDA).

En cuanto al del grupo de madres, éstas valoran que los/as educadores/as ejerzan de mediadores de confianza entre ellas y sus hijos/as, pero saben que con facilidad pueden verse implicados en el conflicto familiar. En general, piensan de sí mismas y de sus hijos que deben aprovechar este recurso, como una oportunidad que tienen.

4.5. LOS EQUIPOS Y EL TRABAJO EN RED

Tres hipótesis emergentes orientan la discusión en torno a esta temática:

- *El perfil del educador o educadora ideal se mueve entre una relación personal y otra más profesional, que demanda trabajo en equipo y una cierta distancia que permita a cada uno situarse sin confusiones en su rol.*
- *Se valoran especialmente los equipos muy cohesionados y coherentes en el discurso y en los principios de intervención, y se destaca también el trabajo en equipo realizado informalmente.*
- *El trabajo en red se plantea como una necesidad, a la vez que se cuestiona su funcionamiento, ya que no es todo lo fluido que se requeriría, pero al que se reconoce la evolución positiva que va teniendo.*

Los resultados extraídos de los grupos de discusión y de las entrevistas aportan buenos ejemplos de coordinación entre servicios y se reconoce su evolución positiva y su relevancia para el trabajo con adolescentes en situación de riesgo. Asimismo reconocen que queda camino por recorrer y que todos pueden animar a que el proceso mejore. Se señala que quizá se ha centrado el trabajo más en la coordinación de recursos y estrategias y menos en crear complicidades más de tipo reivindicativo, de creación de modelos y de investigación. Afirman que trabajar bien supone trabajar no solo con las personas del equipo sino también con el adolescente y con profesionales de los otros servicios.

A: Satisfactorio sí, porque, es verdad que ha evolucionado bastante el concepto del trabajo en red, es verdad que se ha desarrollado en las actividades sociales y trabajamos muchísimo más en red, hay un mayor compromiso entre todas con el objeto común, sí, yo creo que ha evolucionado y que es satisfactorio. Bien es verdad que queda camino por hacer ¿no? (...) (P17: M_ERI_ASPA).

A: (...) pero es complicado entre las entidades sociales; todavía somos muy dispares y bueno, pues la dependencia de las administraciones públicas también dificulta o complejiza mucho las relaciones (P17: M_ERI_ASPA).

El tema de coordinación no es nuevo, sin embargo parece que sea uno de estos temas «de alto consenso y baja intensidad» (Casas, 1998). Hay un acuerdo generalizado de que es ineludible en este ámbito, pero aparecen limitaciones, contradicciones y maneras casi opuestas de entenderlo. Ubieto (2012) y Díaz-Gibson et al. (2011) sostienen que es muy diferente un modelo que se fundamenta en compartimentar las intervenciones en función de a quién le corresponde el caso (ahí parece que la derivación del caso sea un fin en sí mismo), a un modelo de cooperación centrado básicamente en el caso y el trabajo interdisciplinar y que se preocupa de cómo cada profesional y servicio puede colaborar con la persona usuaria estableciendo objetivos comunes. Este último es el que parece predominar entre los equipos de profesionales que han participado en la investigación.

Referente a la valoración —en las preguntas abiertas de los cuestionarios— por parte de los profesionales sobre distintos aspectos de la práctica socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo social, una de las principales limitaciones que aparece es la descoordinación institucional, aspecto que reclama propuestas de mejora y que aparece como una constante a lo largo de la investigación. También en los cuestionarios hay referencias a la intervención parcelada como una intervención inadecuada y poco eficaz.

P2: Ahí volvemos a lo del trabajo en red. Lo que nos pasa es que no tenemos ese trabajo en red, porque depende de con quien te pongas en contacto, te da la información o no te la da. O simplemente no está. O te la da distorsionada (P23: G_GDP_1).

En los grupos de discusión aparecen los distintos modelos, de forma más o menos explícita, pero en todo caso consideran que debe mejorar su eficacia cuando son varios servicios los que trabajan con el mismo adolescente y familia: cuestiones relacionadas con compartir información, transparencia, dirección del caso, colaboración entre distintos departamentos de la administración, colaboración entre entidades, reconocimiento por igual de los distintos servicios, y demandas adecuadas a la capacidad y posibilidad del servicio.

E4: No, yo pienso que es buena, pero también es verdad que a veces nos piden cosas que nosotros no podemos conseguir, que a veces se nos demandan

cosas que la propia institución no es capaz de hacer y que nosotros no vamos a poder hacer. (P20: C_GDP_FPM_2).

Sobre el trabajo en equipo, en los grupos de discusión sobresale la idea de que los equipos acostumbran a estar de acuerdo y a tener una línea común de trabajo, lo que valoran muy positivamente, a la vez que se muestran como equipos cohesionados. Destaca como buena práctica la dedicación de los trabajos que requieren profesionales con más experiencia y el proceso de aprendizaje que hacen las nuevas incorporaciones. Valoran que se pueda compartir en equipo el análisis de los casos y evitar trabajar en solitario, como elementos facilitadores. Así mismo se identifica como positivo que haya diferentes perfiles profesionales en el equipo, las relaciones de confianza y la capacidad de autocrítica. A pesar de tener reuniones de equipo periódicas, se valora también la importancia de los espacios informales. Se reconoce que para construir la interdisciplinariedad en algunos equipos es necesario este intercambio de conocimientos para elaborar un marco común, y se señala como una pérdida importante que dejen de existir estos espacios, tanto formales como informales. También se identifica como una buena práctica el hecho de consensuar protocolos en equipo, como algo que no tiene por qué estar reñido con la flexibilidad de la intervención.

P4: Yo lo pondría como equipo. A mí me parece muy importante la penetración. Somos perfiles diferentes, caracteres diferentes y eso hace que el equipo funcione muy bien. Y luego, sobre todo, que haya confianza en el equipo. Yo tengo plena confianza en ellas. Me parece muy importante de cara al coordinador como a los propios chavales, que nos vean como un equipo (P23: G_GDP_1).

En general se reconoce que el trabajo en equipo requiere de un proceso largo de construcción, que no es tarea fácil y siempre se debe estar muy coordinado para no dar mensajes contradictorios a los adolescentes y sus familias.

P2: Lo que lleva es todo un proceso anterior muy largo para crear ese equipo, y crear esa confianza, y una vez que han conseguido eso, se nota muchísimo cuando se ha conseguido eso (P25: G_GDP_3).

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS EFICACES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Tras la completa descripción del contexto de intervención, básica para entender la realidad a la que nos enfrentamos y diseñar adecuada y eficazmente las actuaciones socioeducativas correspondientes, había otros dos objetivos que cumplir en nuestro trabajo. Por una parte, era necesario *describir y tipificar, de forma operativa y contextualizada, las estrategias utilizadas para la inclusión social, familiar, educativa y laboral de la población objeto de la investigación*. A partir de ahí, un siguiente paso aludía a la necesidad de *analizar y valorar la incidencia de las estrategias utilizadas, desde criterios de eficacia y triangulación de perspectivas*.

La figura 5 indica, en forma de *network* o red conceptual, la estructura de la intervención socioeducativa desde parámetros estratégicos y de efectividad. En ella se resume lo que de forma detallada vamos a reflejar en este capítulo, parte central de la investigación y de este volumen.

5.1. CONTEXTO Y ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN

Como referencia importante en la fundamentación de este trabajo, hemos de destacar que las entidades participantes en la investigación son entidades del tercer sector conocidas y valoradas en sus respectivos territorios por su amplia experiencia y sus buenas prácticas en el ámbito de la intervención socioeducativa con adolescentes en dificultad social.

Se trata de entidades sobre las que los propios adolescentes encuestados tienen una valoración muy positiva (tabla 14). Así se pudo comprobar cuando se les solicitó que valorasen su experiencia en los programas desarrollados por ellas. La valoración media global rozó el sobresaliente, 8,77 puntos sobre 10, alcanzando valoraciones muy elevadas aquellos ítems que muestran el grado de satisfacción de los/las adolescentes con los profesionales que trabajan con ellos y con la utilidad de los aprendizajes realizados.

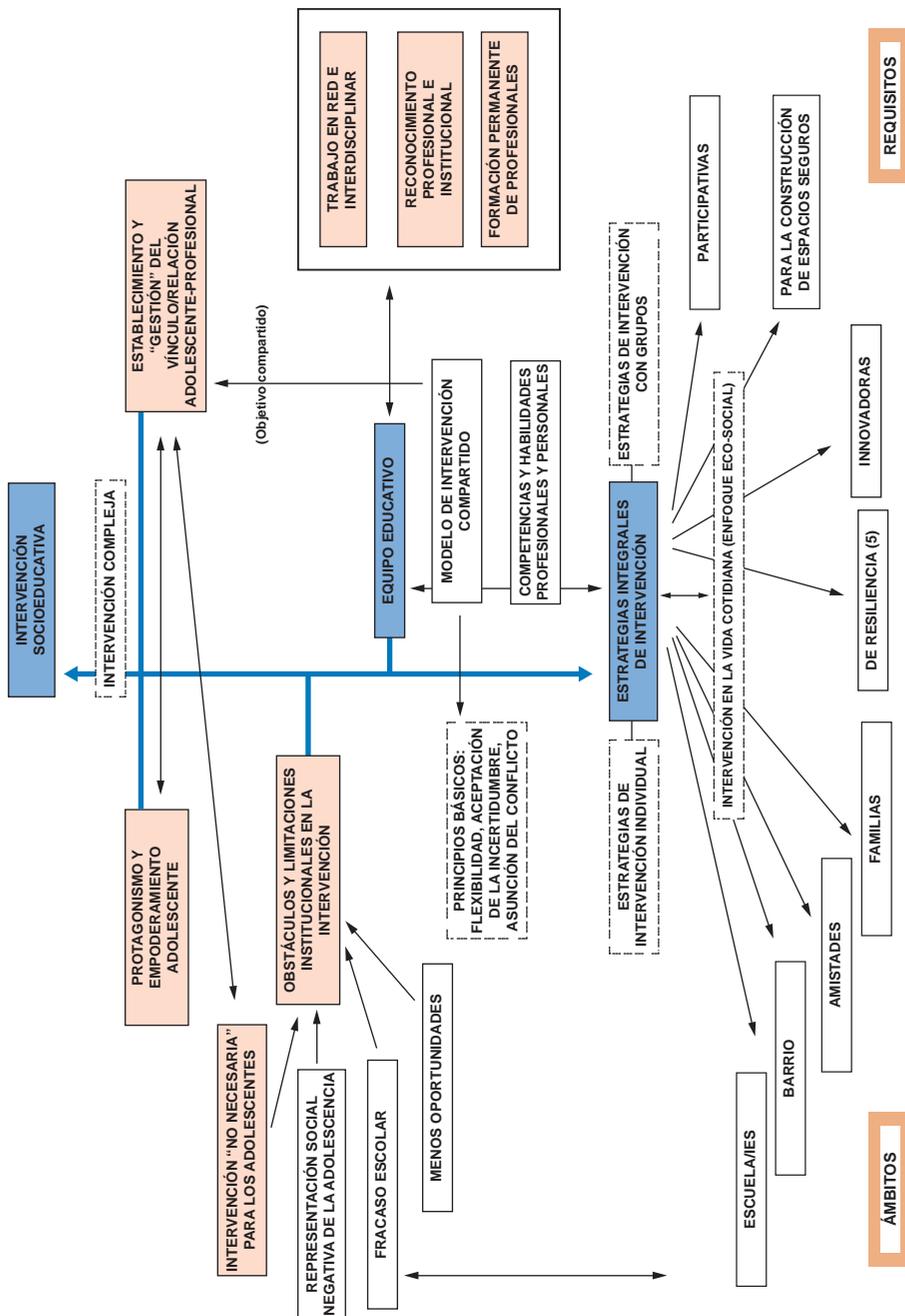


Figura 5. Network / Red Conceptual central.

Por otra parte, la valoración media de los participantes sobre si «en relación con el programa, aprendo cosas útiles y necesarias» fue de 8,31 sobre 10 puntos posibles. Este es un resultado muy elevado, que se aproxima a lo que podemos entender por un «notable alto» y que muestra la excelente valoración que los adolescentes realizan de los aprendizajes adquiridos a través de la intervención socioeducativa.

Tabla 14. Valoraciones en relación al programa (2)

	N	SIN DATOS	MEDIA	MODA	MÍN.	MÁX.	DESV. TÍPICA
Los/las educadores/as saben lo que hacen	145	4	8,82	10	1	10	1,747
Aprendo cosas útiles y necesarias	148	1	8,31	10	0	10	1,955
Valoración general	145	4	8,77	10	5	10	1,212

Estos datos sintetizan la perspectiva que los propios adolescentes implicados en la intervención socioeducativa tienen de ésta y de los profesionales que la llevan a cabo. Por otra parte, refuerzan en gran medida el valor de los argumentos que se irán exponiendo a continuación, y que son una síntesis de los principales resultados obtenidos en la investigación, desde el cruce de la información cuantitativa con los análisis cualitativos efectuados.

Otro elemento de contextualización y estructuración importante, útil para enmarcar y destacar estrategias eficaces tiene que ver con el tipo de intervención que se desarrolla. En el análisis cualitativo se ha podido establecer una secuencia entre intervención individual e intervención grupal, y los propios profesionales nos han ofrecido el marco para diferenciar tres tipos de estrategias en este ámbito de intervención:

- a) Estrategias de intervención individual.
- b) Estrategias de intervención con el grupo de adolescentes.
- c) Estrategias comunes a los diferentes tipos de intervención individual-grupal con adolescentes en riesgo y su entorno.

Esta clasificación ha tenido un papel fundamental en la estructuración del estudio, ya que aunque no deja de obedecer a un constructo teórico, en ocasiones poco definido, sí obedece a una forma de organizar la actividad y a las características y requisitos a través de los que se desarrolla esa acción socioeducativa con adolescentes y, en este sentido, resulta realmente operativa.

Nuestro trabajo, según lo veo yo... hay como dos áreas ¿no? El área más individual y el área más de grupo. El área más individual, yo creo que casi todos lo que hacemos es desplazarnos, como ha dicho L., a los lugares de referencia de los chavales, a sus domicilios, a sus institutos, (...) pero el tema más difícil es el tema de cuando quieres mover actividades grupales o quieres que los chavales sientan el centro como un lugar de referencia, entonces ahí no te queda otra estrategia que enfocar para la gente del barrio, que es lo que acabamos un poco nosotros... (P12: M_GDP1_S3).

El espacio de intervención es aquí un elemento fundamental, que puede marcar diferencias muy importantes en las estrategias a desarrollar. Precisamente una característica diferencial entre las entidades analizadas tiene que ver con su mayor o menor dedicación a uno u otro tipo de acción socioeducativa, o a la ubicación misma del centro en el que se trabaja con los y las adolescentes. El colectivo de profesionales analiza, por otra parte, la influencia de los enfoques sociopolíticos en el tipo de intervención desarrollada, más o menos centrada en el sujeto en función del momento, los recursos y los enfoques en la acción socioeducativa. Se plantea así que la forma de intervenir cambia con los tiempos y en sus aspectos más globales parece decidida más allá de los profesionales que intervienen. Estos consideran los diferentes tipos de intervención como necesarios, y su peso marcado desde la necesaria flexibilidad en la intervención y el protagonismo del/de la adolescente.

Reforzando esta idea del protagonismo adolescente, es destacable también cómo en cualquiera de los tres tipos de intervención señalados siempre es remarcada la necesidad de establecer vínculos, hasta el punto de modificar la estructura de los grupos en función de las necesidades de intervención individual, y viceversa, utilizando el grupo para la vinculación personalizada.

Un enfoque que puede considerarse muy cercano a los planteamientos de Vygotsky sobre las que denomina «zonas de desarrollo próximo», que marcan *«la distancia entre el nivel actual de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con los pares más capaces»* (Vigotsky, 1986, 133). Un planteamiento que potencia la idea de que los aprendizajes realmente significativos se explican en términos de interacción social, lo que a su vez implica un conocimiento profundo del entorno en que se desarrollan los/las adolescentes y la competencia para vincular con ellos. Y también de acuerdo con esa idea de *«intervención integral»*, como señala Mercer, no

podemos olvidar que existen diferencias muy significativas intersujeto e intergrupos en cuanto al nivel de maduración y experiencia en las tareas y relaciones, por lo que debemos individualizar el desarrollo de la práctica educativa, situándola en un nivel de exigencia que ajuste los requerimientos de la tarea a las posibilidades personales (Mercer, 2002).

Sin embargo, quizás lo más destacado en este análisis son las referencias al doble juego individual-grupal y sus posibilidades (y limitaciones) en la intervención socioeducativa. Así, las categorías centrales destacadas en esta parte de la investigación y que a continuación vamos a analizar, encajan y a su vez son resultado de esa secuencia entre intervención individual-grupal, que hemos interpretado finalmente como una «*intervención integral*», imprescindible para que las estrategias implementadas sean realmente eficaces. Estamos refiriéndonos a una intervención sumamente compleja, en la que las claves de su eficacia giran en torno a la puesta en funcionamiento de una serie de estrategias que parten del protagonismo del/de la adolescente en la toma de decisiones que le son vitales, desde la construcción de los tiempos y espacios de intervención para habilitar procesos de empoderamiento y participación. Y que se complementan, como hemos visto, con diversas estrategias relacionadas con la resiliencia y con la planificación flexible de las intervenciones.

M: ¿Qué estrategias pueden ser más eficaces en la intervención con adolescentes en dificultad social?

E1: Claro, yo creo que también, ver desde donde se interviene, ¿no?, si se interviene en un grupo o si se interviene a nivel más personal, porque las estrategias también cambian; si nosotros intervenimos básicamente con un grupo de chavales que vienen, son fijos, o si intervienes (...) o si intervienes más desde la calle, con ciertos personajes que son del barrio, pero que no vienen a lo que es algunas de las actividades que nosotros realizamos. Ahí también tendríamos que mirar, ¿no?, creo yo... son estrategias también diferentes, ¿no? porque si empezamos a trabajar con chavales que ya vienen aquí por voluntad propia, pues ya tienes un paso, si trabajas desde la calle también hay otro tipo de dificultades ¿no? para hacer un seguimiento, para hacer un trabajo con ellos (P19: C_GDP_FPM_1).

E5: Y además lo bueno del trabajo grupal es que muchas veces te vale para poder vincular, esa vinculación de la que hablábamos y que no has conseguido a nivel individual, y a través del trabajo grupal sí que nos sirve de ayuda (P14: M_GDP2_S2).

M: Respecto a las bases de funcionamiento de la entidad. ¿Qué principios o líneas de trabajo o estrategias destacarías como definitorias de tu entidad?

RI2: Pues yo creo que la flexibilidad, el saber mezclar la intervención individual y la intervención grupal y destinar a cada acción la que mejor... bueno, tiene que ver un poco con la flexibilidad, como que nos amoldamos un poco... y no sé, el protagonismo del adolescente en nuestro caso, por encima de todo lo demás. O sea, se le da el peso a él y él es el protagonista de su proceso. No se le saca de su itinerario, sino que se le intenta incluir en todo (P18: M_ERI2).

De hecho, en relación a la complejidad de la intervención y sus elementos centrales, hay un aspecto interesante a destacar que tiene que ver con los enfoques estratégicos de las tres entidades participantes en el estudio. Como se puede apreciar en el análisis de la información recogida en la parte cualitativa de la investigación, las entidades participantes siguen líneas de acción socioeducativa que, aunque presentan múltiples elementos comunes, pueden diferenciarse claramente. Esto ha aportado una gran riqueza y diversidad tanto en cuanto a las categorías presentes en la investigación, como a las reflexiones y argumentaciones en torno a ellas, y ha ayudado a construir un marco amplio, rico, contrastado y bien fundamentado de «buenas prácticas» e intervenciones socioeducativas eficaces con esta población.

En concreto, se puede señalar que mientras en la entidad de Madrid se sigue una línea de acción socioeducativa integral (individual-grupal) relacionada con la flexibilidad, la creatividad y el manejo de tiempos y espacios, en el caso de Galicia, la tendencia reflejada apunta a una línea de acción socioeducativa preocupada por el protagonismo y el empoderamiento de los adolescentes, y centrada también en el desarrollo de aspectos formales, como la planificación, evaluación, procesos de acogida y cierre de intervenciones. Finalmente, la entidad de Cataluña está más centrada en una línea de acción socioeducativa próxima a la resiliencia y a la vinculación estrecha entre educadores/as y adolescentes, junto a un enfoque marcadamente ecosocial. Todos ellos enfoques estratégicos complementarios, con muchos elementos compartidos aunque desarrollados desde perspectivas distintas, pero a partir de los que se obtienen, en los tres casos, buenos resultados con las intervenciones realizadas. Como se indica en el estudio cualitativo de la información, en la memoria final de la investigación (461):

Madrid (53% de aportación media de información sobre el total), aporta una información mucho más abundante que el resto de territorios sobre las categorías

centrales «trabajar con/en el conflicto» (81%, sobre el 53% indicado), «uso del lenguaje y el humor» (78%). En cuanto a las frecuencias por categorías (códigos sustantivos), destaca su aportación respecto a la «interacción entre intervención individual e intervención grupal» (78%), «estrategias innovadoras-creativas» (70%) y «elementos de flexibilidad durante la intervención» (68%).

Galicia (32% de aportación media de información sobre el total) aporta una información mucho más abundante que el resto de territorios sobre la categoría central «protagonismo adolescente y participación» (56%). En cuanto a las frecuencias por categorías (códigos sustantivos), destaca su aportación respecto a «la necesidad de planificación» (89%), la «importancia de la evaluación» (50%), los temas relacionados con la «autoridad flexible (vs autoritarismo o implicación afectiva)» (100%) y las «estrategias de acogida» (100%) y «cierre de la intervención» (47%).

La entidad en Cataluña (15% de aportación media de información sobre el total) aporta una información mucho más abundante que el resto de territorios sobre la categoría central «resiliencia» (27%), en la que duplica su propia media. En cuanto a las frecuencias por categorías (códigos sustantivos), destaca su aportación respecto al «acompañamiento y acercamiento informal» (27%) y a las diferentes categorías relacionadas con la resiliencia, especialmente en cuanto a los modelos de identificación para los/las adolescentes: «modelos de identificación significativos» (47%) y las «limitaciones de la identificación con profesionales» (53%).

5.2. CONSTRUCCIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN

Como subraya una de las *hipótesis emergentes*, *la construcción, de-construcción y re-construcción de tiempos y espacios de intervención es una característica central de una intervención socioeducativa eficaz con adolescentes en riesgo de exclusión social, y hace referencia fundamentalmente a estrategias que abordan escenarios de futuro desde un enfoque ecosocial, que toma en consideración el entorno de los/las adolescentes en sus diferentes niveles (micro, meso y macrosistémico), tanto como las características personales de estos/as.*

Este es un aspecto central, por tanto, de los procesos de *intervención integral* con esta población y sin embargo ha sido escasamente estudiado y tratado en la literatura sobre el tema, aunque forman parte del quehacer cotidiano de los educadores y profesionales y determina en gran medida la eficacia, incluso la posibilidad, de sus intervenciones.

Como se indica en el estudio cualitativo de la información, en la memoria final de la investigación (467):

Si analizamos la tabla en la que se recogen los datos cuantitativos sobre los términos más citados en este PSB (Proceso Socioeducativo básico) sobre «Estrategias comunes a los diferentes tipos de intervención individual-grupal», encontramos que tanto los términos «tiempo» (351 citas) como «espacio» (196 citas) son los más mencionados en las respectivas categorías. Respecto a la categoría «D2.07. Estrategias con el tiempo de intervención» {174 citas}, encontramos algunos términos muy citados que indican características muy concretas sobre la percepción del tiempo, por una parte como un «proceso» (145) y por otra con una carga mucho más acentuada en el «pasado» (149) que en el «futuro» (46) —junto al término «expectativas» (18), directamente relacionado con la perspectiva de futuro o en el «presente» (23), este último escasamente mencionado. En cuanto al tiempo de intervención, se citan también con relativa frecuencia los términos «acogida» (25) y «cierre» (29) o «baja» (33), que indican el principio y el final de esos procesos, aunque la diferencia con el término «intervención» (397), más relacionado con el desarrollo de ésta, es notable.

Hemos comprobado a lo largo del análisis de esta categoría central, que se trata de un enfoque enormemente complejo, que exige mucha flexibilidad a la vez que rigor en la actuación, y que diferencia de forma relevante la intervención socioeducativa de otro tipo de intervenciones —terapéuticas, escolares, sociales... con este colectivo.

El tiempo en la intervención

Respecto a las estrategias con el tiempo de intervención, se trata de un tema relevante, que supone también un elemento de debate importante en torno a las condiciones de trabajo de las y los profesionales. Tiene que ver con su disponibilidad y con la consideración del factor *tiempo* como elemento clave de la intervención, planteado como una necesidad en relación al colectivo atendido. Y como una carencia fundamental cuando el número de casos y el tipo de intervención no permite disponer del tiempo necesario.

RI1: Una de las cosas que más nos condicionan a nosotros es la falta de tiempo para trabajar con los chavales. Tenemos poquísimo tiempo para trabajar con ellos. (P29: G_ERI1).

E1: a mí hubo alguien en una reunión que dijo una cosa que me gustó bastante y que estoy de acuerdo, que lo más que les podemos ofrecer a los chavales es nuestro tiempo, y es que es verdad, es nuestro tiempo y estar ahí y estar en ese espacio como decía V., y ofrecerles una oreja que le escuche y que no les juzgue y que les pueda ayudar en lo que pueda, nuestro tiempo (P15: M_GDP2_S3).

M: ¿Eso requiere flexibilidad de horarios?

RI1: sí.

M: ¿De tiempos, de espacios, de movilidad?

RI1: Y de agenda.

M: Y de agenda, claro, disponibilidad, por ponerlo en palabras...

RI1: Disponibilidad, exactamente. Capacidad de priorizar ¿qué hago hoy, con quién voy? Le llamo, voy a buscarle, etc.

M: ¿Y eso ocurre con los profesionales de la entidad, en general?

RI1: Sí, ahora mismo yo te digo, sin mentir, que yo estoy muy contento con todos (P17: M_ER11).

En cuanto a las estrategias para el manejo adecuado de los tiempos en la intervención, inicialmente supone ponerse en el lugar del otro, en la diferente percepción de esos tiempos por los/las adolescentes y también por sus familias.

Los procesos de acogida supondrán un momento muy importante en la intervención con adolescentes, y en muchos sentidos las estrategias que se utilizan entonces determinarán el futuro de esa intervención. En términos generales, se indican como apropiados los planteamientos que promueven la confianza y relativizan los acontecimientos del pasado, y se ofrecen indicaciones sobre las diferentes formas de abordar los perfiles más conflictivos de adolescentes.

Al utilizar el tiempo como medida del interés y del vínculo que se puede establecer con cada adolescente, éste se convierte en un elemento muy presente en el diseño de actividades: buscando el resultado tangible, próximo, que afiance la intervención, trabajando la espera como estrategia, en muchas ocasiones unida a la intervención en momentos de crisis, especialmente en los casos más complicados, más «resistentes» a la intervención. En este sentido, en algunos equipos preocupa la *cronificación*, que se ve potenciada por las intervenciones de baja intensidad y excesivamente prolongadas en el tiempo. Surge como algo importante también calibrar la tremenda *influencia de internet* y las nuevas tecnologías en nuestra percepción de los tiempos, en la inmediatez y la atemporalidad que pro-

voca. Otro ejemplo de cómo la sociedad actual está transformándose, y con ella las estrategias de intervención.

E7: pero la inmediatez sí que es una cosa... que estoy muy de acuerdo contigo.

M: ¿qué estás?

E7: mucho, o sea y ahora en el mundo en el que vivimos, sobre todo con internet, que todo es inmediato, todo es... y también en relación con lo que decías antes de la resiliencia, yo creo que en general no se generan modelos resilientes porque todo es inmediato... entonces esto, en relación con lo inmediato, con el ahora, yo creo que es una cosa que nosotros podemos trabajar... a posponer un poco la recompensa, a esperar, a hacerles esperar (P15: M_GDP2_S3).

El *trabajo sobre expectativas y escenarios de futuro* es otra de las claves estratégicas en la construcción de los tiempos. Una tarea que se enfrenta a la ausencia de expectativas y de perspectivas de futuro de la mayoría de los adolescentes, cuando no a sus fantasías sobre cómo serán sus vidas. En ocasiones esos escenarios se apoyan, para poder convertirse en expectativas reales, en el trabajo con el pasado reciente y con el logro, con la consecución de pequeñas —o grandes— metas en el tiempo que dura la intervención.

Un aspecto que preocupa a los profesionales se refiere a cuándo tiene que producirse el fin de la intervención, cuándo «cerrar» la atención a los/las adolescentes, y cómo hacerlo. La diferencia entre los diferentes tipos de programas a la hora de finalizar la intervención es notable, y supone desde protocolos y estrategias bien delimitadas, hasta procesos sin planificar o que incluso no tienen un sentido en sí mismos, en los casos por ejemplo en que los programas que se encuentran muy insertos en un barrio concreto.

Por último, en los grupos de discusión con profesionales se plantea también cómo, en el caso concreto de adolescentes en riesgo que residen en centros de menores, la percepción del futuro es diferente y la ansiedad que supone una mayoría de edad forzada, y el miedo a la ausencia de apoyos condiciona fuertemente la intervención. En el caso de los adolescentes ya mayores, que residen en pisos tutelados, la salida de la vivienda, sin ser una medida forzada, si es esperada y preparada. Las reacciones adolescentes son muy variadas, desde quien no asume la situación a quien la fuerza por inmadurez, o quienes siendo los más preparados no desean abandonar la vivienda.

Cuando la intervención finaliza, en muchas ocasiones los resultados son inciertos, y la información sobre el futuro de los adolescentes con los que se traba-

jó es parcial y, en demasiadas ocasiones, inexistente. En otros casos, sin embargo, los propios adolescentes que han dejado el programa hacen de «referentes» para otros adolescentes que están en él.

A lo mejor como persona bien, pero quiero decir, a nivel económico, a nivel de determinadas cosas muy mal. Y otros en cambio que dices «*buf, que viaje se va a pegar*» y te llegan al cabo de un año y dicen, «no, bien», como cualquiera de esta edad (P24: G_GDP_2).

Yo pienso que casi todos quieren seguir... Y muchos sí que siguen volviendo a la vivienda, bueno, con el programa de M., a hacer de referente para los otros chicos. Y sí que suelen llamar de vez en cuando para... (P25: G_GDP_3).

Estrategias en/con los espacios de intervención

En cuanto a las estrategias con/en los espacios de intervención, las categorías que delimitan sus principales características tienen que ver fundamentalmente con el enfoque ecosocial de la intervención, como proceso que se desarrolla con el adolescente y/en su entorno, junto al valor y las limitaciones de las intervenciones en el espacio físico en que se reúnen los adolescentes, el «local».

El enfoque ecosocial de la intervención tiene que ver con una acción socioeducativa que implica conocer el entorno adolescente —físico y humano— acompañándoles en las actividades de la vida cotidiana. Como señala Lahire, (2007), hay que destacar la importancia de la proximidad del educador y su presencia en el entorno más inmediato, en la vida cotidiana del/de la adolescente, para ayudarle a elaborar cuestiones fundamentales en su vida, en ocasiones en momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una carga emocional o competencial enorme.

M: ¿Se funciona en tu entidad con algún modelo o modelos teórico-prácticos, teóricos de referencia? Si los hay, ¿cuáles son y puedes comentar brevemente en qué consisten, cuáles son sus aportaciones?

RI1: Silencio. Pues yo creo que, un poco todos, trabajamos con un concepto ecosocial... esa concepción de que el chico está dentro de un entorno amplio, donde existen elementos llamados familia, barrio, escuela, amigos, estructuras sociales, etc., etc., y dentro de ese ambiente o dentro de ese entorno es donde hay que comprender al chico, para poder interpretarle, para poder comprenderle y para no pedirle cosas que no sean posibles, dentro de sus capacidades o potencialidades (P17: M_ERI1).

E6: Y hacemos una intervención que no está como localizada en un área. En el colegio intervienen en el área educativa, el médico en un área, y nosotros somos como la unión entre todos ellos. Hablas con los padres, hablas con los profesores, hablas con la trabajadora social, con todo el entorno. Haces un poco de vínculo entre ellos también, de unión (P11: M_GDP1_S2).

Es un tipo de intervención muy característica, diferente a la de otros profesionales o áreas de intervención, que incluye estrategias diversas relacionadas con la educación y el trabajo de calle como: intervenir desde actividades cotidianas como ir a la compra o jugar al fútbol en el barrio; acompañarles a los lugares con los que se encuentran implicados emocionalmente; ayudarles a conocer su entorno más allá del barrio donde viven, a través de actividades culturales, de ocio; utilizar los desplazamientos con ellos; aprovechar para tratar temas como el consumo o la ecología; conocer a su familia, a sus profesores... hasta construir una «cartografía» de la intervención. Implica también adaptar esas estrategias a las características de la población atendida, en muchos casos adolescentes de otros países, con una percepción del entorno muy diferente.

[...] los que trabajan en medio abierto también se utiliza mucho, es decir, según, mira, a un rapaz no es lo mismo atenderlo en un despacho que a lo mejor, coger y pasear con él por un parque. Yo a veces lo hago. Un compañero de otra entidad decía, «yo lo que hago es montarlos en un coche», y el viaje... es decir, cuando tiene que ir a un sitio... y me decía «prueba tú que a mí me está funcionando muy bien. Cuando tengo un desplazamiento largo, ¡cómo sueltan por la boca!

E10: Cuando sales de trabajar te voy a recoger y te acerco a tu casa, es una estrategia...

E3: Esa es una estrategia a usar que... Yo la tengo usado de vez en cuando y la verdad es que creo que... Su parte de razón tiene (P24: G_GDP_2).

Por otra parte, la utilización del centro de trabajo, el «local», presenta unas características diferenciales en función del tipo de programa desarrollado. Así, hay programas que trabajan con población diseminada por un amplio territorio (Madrid), mientras otros concentran la intervención en un espacio acotado y próximo, en el propio barrio donde se ubica el local (Cataluña). Esto crea algunas diferencias, aunque en muchos aspectos el tipo de intervención es muy similar. La distancia, por ejemplo, supone un uso diferente de los espacios del local y adoptar estrategias diferentes, así como la realización de desplazamientos más largos por parte de los profesionales. Aunque la sensación de estos es la de que lo

deseable sería que el local estuviera ubicado en el mismo barrio de procedencia de los adolescentes. La proximidad facilita la tarea: son, por ejemplo, los propios adolescentes, sus profesores o sus familiares quienes buscan a los profesionales en su centro.

El tiempo y el espacio se adecúan, como comentábamos, entre otras cuestiones para facilitar la construcción del vínculo, otro de los procesos socioeducativos básicos en este ámbito de intervención.

5.3. PROCESOS DE VINCULACIÓN Y RESILIENCIA

Como señala una de las *hipótesis emergentes* relacionadas con esta categoría central:

[...] la intervención socioeducativa se apoya en el establecimiento del vínculo del/de la profesional con el/la adolescente, desde una doble orientación de la intervención socioeducativa, que combina factores potenciadores del vínculo y la toma en consideración de los intereses de los adolescentes con la confrontación de esos intereses con la realidad y el establecimiento de límites a sus comportamientos.

Se plantea así mismo aquí una interconexión muy presente en otros elementos de la intervención socioeducativa: la interacción entre el rechazo o la negación de los adolescentes a la intervención —en algunos casos también la ausencia de demanda explícita al respecto— y la imperiosa necesidad de establecer vínculos que ayuden a superar esta situación y a transformar el rechazo en aceptación. Esto tiene mucho que ver con la identificación de los profesionales, y de las organizaciones que los agrupan, como modelos de referencia, un aspecto clave para que se desarrollen auténticos procesos de resiliencia.

El establecimiento del vínculo

Efectivamente, el establecimiento del vínculo en la relación educativa será el primer paso para poder interactuar con el adolescente, para acceder a esa interacción y mantenerla en el tiempo. Esta vinculación, en la opinión profesional, está directamente asociada a la constitución de relaciones empáticas, que van unidas a su vez a procesos de asertividad, el afecto y la escucha activa de los/las adolescentes (figura 6). Un planteamiento que, en gran medida, las

propias entidades sociales afirman buscar y potenciar. Tal y como se indica en el estudio cualitativo de la información, en la memoria final de la investigación, haciendo referencia a las principales estrategias de intervención individual (435):

El mayor número de citas hace referencia al primer PSB (Proceso Socioeducativo Básico) identificado, denominado «construcción del vínculo» (169 citas), cimentado en una serie de categorías relacionadas con el establecimiento del vínculo y la empatía (54), la escucha activa y la toma en consideración de los intereses y las demandas de los/las adolescentes (73) y el apoyo incondicional y el criterio de no juzgar los comportamientos adolescentes (42).

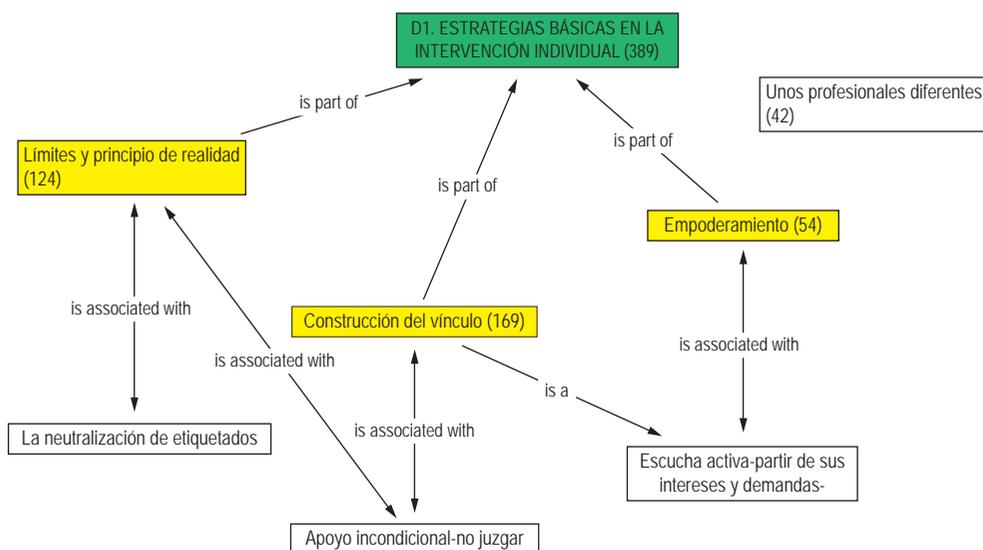


Figura 6. Estrategias básicas de intervención individual.

La escucha activa servirá de respuesta a la ausencia habitual de escucha del mundo adulto hacia los adolescentes, que es reconocida por los profesionales y por los propios adolescentes. Evitar mensajes que supongan juicios previos, así como la necesidad de proximidad física para conocer y «vivir» su realidad y sus necesidades, buscando la resolución de sus demandas y la atención a sus intereses manifiestos, abrirán las posibilidades de establecer el vínculo con ellos. Algo que se irá construyendo y consolidando a través de una actitud de *apoyo incondi-*

cional que no suponga, como podría entenderse en un primer momento, la ausencia de crítica, sino la permanencia de la relación y la incondicionalidad del apoyo, incluso tras momentos de crisis graves, así como las valoraciones sobre hechos reales, no sobre prejuicios. Esta actitud de apoyo incondicional de los profesionales hacia los adolescentes tendrá mucho que ver con la transmisión de confianza hacia ellos, acerca de su capacidad para resolver problemas y para cambiar.

Por parte de la entidad lo que buscamos es gente empática o gente con capacidad de vincular, esta palabra está muy usada pero es así, de vincular, de empatizar con el chaval, de poder conocerle y de que les apetezca ir a sitios con ellos. Digámoslo así un poco simbólicamente, que no ser tanto mi papel el de oficinista o mi papel de súper profesional que te da citas, que te hace esquemas o que te hace tareas, te escribe las tareas y luego te las revisa, etc., etc., sino que haya cierta cercanía, relación y vinculación real, cariño por los chicos, porque cuando hablamos, también muy manido, de los proyectos de trabajo individualizado, trabajo personalizado, bien, está muy definido, pero hay que llevarlo a la práctica y en el práctica es cuando alguien trata a un adolescente de forma personalizada, es decir, tiene muy claro quién es esa persona, qué le pasa, qué no le pasa, qué siente, si ahora necesita un empujón o ahora necesita una paz de tres semanas hasta que se le pase el momento. Toda esa vivencia con el chico y la chica es realmente lo que pensamos que es útil (P17: M_ERI1).

Una vez me dijo *«es evidente que si un niño se porta mal debemos ser estrictos, pero después debemos de ser capaces de decirle, has hecho esto mal, pero ahora vuelves al grupo»*. Debemos reñir cuando toca, pero debemos ser capaces de hacer sentir a ese niño que nos importa por encima de todo, por mucho que le regañemos cuando toque. Porque en sus familias esto no ocurre: los regañan y se llevan un castañazo y después *«no me quieren»*, es esta la vivencia que tienen. Y nosotros tenemos que reñir, porque hay cosas que no se pueden hacer, pero deben seguir viniendo, y trabajar para que sigan viniendo (P30: C_ERI1_FPM).

Estar ahí es otra estrategia; se quedan embarazadas y en vez de llamar a sus padres te llaman a ti, y estás ahí, aunque no hablen (P10: M_GDP1_S1).

Las voces adolescentes (gráfico 2) hacen referencia a estos argumentos en sus respuestas al cuestionario, al manifestar que lo que más valoran de un educador es su buen trato y empatía (50%), su apoyo (25,4%) y simpatía (9,8%), todos ellos claros indicadores de establecimiento del vínculo.

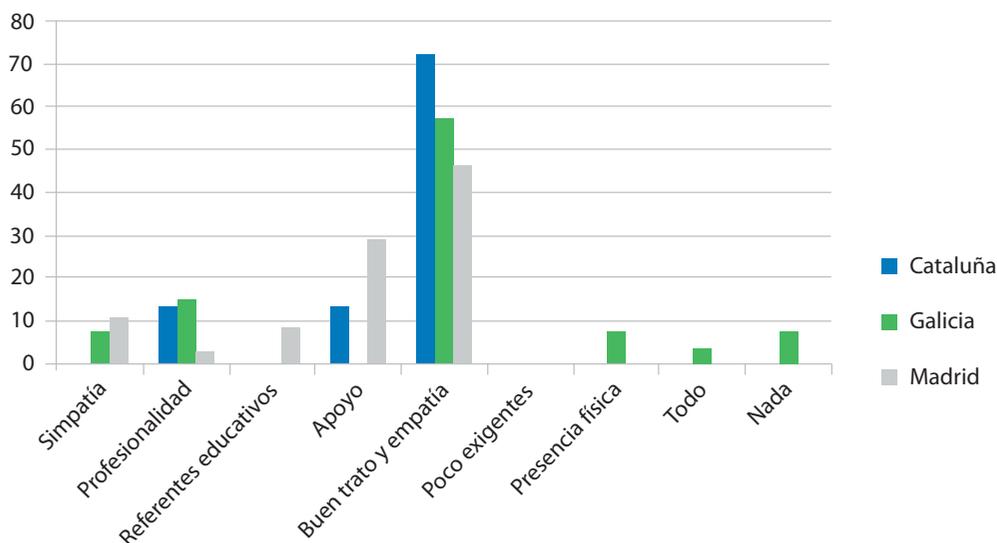


Gráfico 2. Lo que más valoran de los/as educadores/as por CCAA (%).

Por otra parte, los profesionales encuestados, al referirse a los «aspectos considerados más eficaces por los profesionales en su intervención con adolescentes» (tabla 15), responderán mayoritariamente que estos tienen que ver con «facilitar el vínculo entre educador y adolescente» (34,8% de las respuestas), caracterizado por la empatía, la escucha activa, la comunicación, el respeto... En segundo lugar, a más distancia, mencionarán las «habilidades y recursos de los/as educadores/as» (16,1%), entre ellas las habilidades personales y sociales, la firmeza en las decisiones, la implicación, el cariño o el sentido del humor. En tercer lugar están los «aspectos relacionados con la planificación y la coordinación» (11,6%).

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones recogidas de los profesionales sobre los aspectos más eficaces en su intervención con adolescentes

	FC	%
Facilitar el vínculo entre educador/a y adolescente ¹³	93	34,8
Habilidades y recursos de los/as educadores/as ¹⁴	43	16,1
Aspectos relacionados con la planificación y coordinación	31	11,6

¹³ Caracterizada por la empatía, escucha activa, comunicación, respeto...

¹⁴ Habilidades personales y sociales. Firmeza en las decisiones, implicación, cariño, sentido del humor...

	FC	%
Protagonismo del/de la adolescente	25	9,4
Conocimiento del/de la adolescente y su entorno	24	9,0
Uso adecuado de recursos e información	16	6,0
Fomento de la autonomía, resiliencia y estabilidad emocional	14	5,2
Intervención individualizada y flexible	10	3,7
Intervención con grupos de adolescentes	5	1,9
Mejora de la formación de los/as educadores/as	3	1,2
Intervención con la familia	2	,7
Sin datos	1	,4
Total	267	100,0

Los mismos profesionales, en respuesta a otro de los ítems del cuestionario que cumplimentaron, resaltan entre las actuaciones profesionales que consideran más valoradas por los adolescentes, el «acompañamiento y apoyo» (29,3% de las respuestas) realizados a partir de tutorías y orientación individualizada, así como manteniendo una actitud de apoyo incondicional hacia ellos; seguido de la escucha activa (13%) y la empatía y cercanía (13%), que implican la ausencia de prejuicios en la comunicación, la sensibilidad, la confianza, la autenticidad y el afecto. Y en cuanto a las competencias, habilidades y/o características personales de los profesionales que facilitan de forma más relevante el trabajo con adolescentes, la primera de ellas es, así mismo, el «vínculo y empatía» (25,8%).

En síntesis, tanto los profesionales como los adolescentes sitúan el establecimiento del vínculo, el buen trato y la empatía en el centro de sus valoraciones sobre una relación socioeducativa deseable y eficaz. Un planteamiento estratégico que resulta efectivo, que produce resultados, y que aporta además algunas estrategias concretas que aportan resultados tangibles, como pueden ser: partir del ofrecimiento de información relevante sobre la intervención y sus espacios, la transparencia en los mensajes y la explicitación de sentimientos y consecuencias de las acciones, así como de la observación activa. Junto a ello, la necesidad de evitar en la intervención los mensajes que supongan juicios previos, así como la importancia de la proximidad física para conocer y «vivir» las realidades y necesidades adolescentes. Algunas estrategias que favorecen la «escucha activa» se refieren a cómo resolver sus demandas y atender a sus intereses manifiestos, hacerles protagonistas de la intervención o crear espacios «ad hoc» que favorezcan la co-

municación fluida, entre otras. Finalmente, respecto al «*apoyo incondicional*», ya comentamos que no puede identificarse, y de hecho ni los profesionales ni los adolescentes lo hacen, con la ausencia de crítica, sino con la permanencia de la relación y la incondicionalidad del apoyo, incluso tras momentos de crisis graves, así como con las valoraciones sobre hechos reales, no sobre prejuicios. El apoyo incondicional tiene mucho que ver con la transmisión de confianza a los adolescentes acerca de su capacidad para resolver problemas y para cambiar, con el acompañamiento y el trabajo con escenarios de futuro.

Resiliencia

Otra de las *hipótesis emergentes* que nos ayudan a construir teoría en torno a este tema señala cómo «*en el lenguaje de los profesionales se identifican numerosas estrategias relacionadas con el concepto de resiliencia, fundamentalmente ligadas a la actitud de los/as educadores/as y su rol —y el de otros modelos de pares y adultos— como figura de identificación, pero sobre todo como un constructo íntimamente ligado a las actuaciones para potenciar el establecimiento del vínculo en la relación educativa*». Junto al establecimiento del vínculo en la relación socioeducativa, para superar las características situaciones iniciales de desconfianza o rechazo a la intervención por parte de los adolescentes y poder avanzar hacia su protagonismo real, los planteamientos relacionados con la resiliencia resultarán fundamentales.

Inicialmente, la resiliencia se muestra como un concepto «en construcción» en la práctica socioeducativa; un término sobre el que se utilizan aproximaciones conceptuales diferentes, y sobre el que se reconoce la necesidad de incrementar la formación de los profesionales. La literatura científica internacional acentúa la importancia del desarrollo operativo de este término, la resiliencia, que aún es discutido por diversos autores (Rutter, 1985; Luthar, 2003; Masten & Powell, 2003) debido a la ausencia de un consenso sobre el mismo. Recientes investigaciones en este ámbito, como las de McMurray et al. (2008), avanzan esta idea de que los profesionales de lo social tienen dificultades para la conceptualización del término «resiliencia», utilizando explicaciones superficiales, generales y poco expertas y, en algunas ocasiones, la tendencia a magnificar el optimismo en la base de sus intervenciones. Con este problema de ambigüedad y desconocimiento exacto del constructo, limitado a su vez por las percepciones de los profesionales, los investigadores constatan cómo se ven influidos, por un lado, el ajuste de las intervenciones y, por otro, las evaluaciones sobre las necesidades del colectivo en riesgo social con el que se interviene.

E2: ... hay veces que los términos se ponen muy de moda ¿no? y pasa muchas veces, pasa, pues nosotros mismos yo creo que a veces cuando algo se pone de moda como que se tiende a utilizar en muchos espacios y en muchos sitios, y realmente a veces no lo utilizamos con el significado que realmente eso tiene...

E6: ... yo creo que sí que todo el mundo lo tiene en el fondo de base, lo que pasa es que hay veces que no lo sabes ver, no lo has desarrollado...

E1: ... creo que hablamos de la familia y muchas veces situaciones que no son modificables y justo quizás lo que tenemos que hacer es armar a los chicos de herramientas para, digamos, sobrevivir en esa situación ¿no? Entonces, en ese sentido, me parece un concepto que deberíamos tener más presente, sería un tema para la formación (P12: M_GDP1_S3).

Algunas de esas aportaciones más destacadas sobre resiliencia en nuestra investigación tienen que ver con el trabajo con/desde diferentes *modelos de identificación*, figuras de referencia/resiliencia necesarias especialmente entre los más jóvenes, en su construcción de la identidad personal y social. Es además un elemento destacado por los profesionales a lo largo del estudio, como un enfoque estratégico de amplias repercusiones y que ocupa una gran parte de los tiempos de intervención. Se destaca, en este sentido, la dificultad adolescente para encontrar esos modelos de identificación en su propio entorno, y también la diversidad de figuras de referencia que pueden encontrar. No se puede hablar de un único modelo, ni de figuras de referencia determinadas en todos los casos. En este sentido resultan interesantes las aportaciones enfocadas a resaltar las características de los y las «adolescentes resilientes» y de otros modelos de identificación adultos —como las denominadas «madres coraje», junto a profesores y a los propios educadores— y aquellas referidas al buen trato como mecanismo eficaz de intervención.

E5: luego lo bueno que tienen las mamás coraje colaboradoras es cuando haces intervenciones conjuntas de la mamá con el menor y le dices al chaval ‘pero escucha la vida que ha vivido tu madre, que también las ha pasado mal, lo que ha hecho por ti’, entonces en el momento en que escucha a su madre, sin gritos, sin amenazas, su experiencia de vida y luego le dice «si yo hijo, te quiero y te entiendo y voy a ayudarte» y tal, a los chavales se les hace un mundo, cuando ven así a sus padres, y sobre todo les empiezas a decir que a sus padres no tiene que juzgarlos sino intentar entenderlos y que también apoyarlos y tal. Yo creo que ahí también los chavales cambian un poco el punto de vista y ahí sí que buscan la resiliencia, y dicen pues hombre si mi madre ha luchado por mí, voy a intentar yo también luchar por ella, voy a intentar modificar... que luego a lo mejor le

dura un mes, pero bueno es un mes donde ya el chaval no ha sido juzgado ni machacado, con lo cual en algunos casos se consigue restablecer un vínculo o una confianza (P15: M_GDP2_S3).

M: ¿vuestros chavales son resilientes o no, y hasta qué punto?

E5: hombre si pensamos que no, mal vamos

E3: algunos

E3: «¿estas vivo con todo lo que llevas?», y todavía eres capaz de reírte, y de seguir adelante ¿no?

M: ¿tenéis muchos chavales así, pocos, algunos?

E5: ¿el 90%?alguna risa

M: el 90% son capaces de tirar adelante a pesar de todo lo que...

Dos asienten

E3: no sé yo si el 90 ¿eh? (Risas)

M: ¿tú en cuanto lo dejarías?

E3: yo creo un 60% que tiran para adelante, hay otros que lo pueden intentar, otra cosa es que lo consigan. Pero vamos, es que yo estoy pensando en un caso, en A., y es que vamos a esa chica no le puede pasar más, y ahí sigue para adelante, bueno, desde un consumo abusivo, desde un maltrato, desde un maltrato por la pareja con ingreso hospitalario, desde que la han echado de casa, de un aborto y la niña sigue para adelante... (P15: M_GDP2_S3).

Todo ello en línea con las aportaciones de Tisseron (2007), Barudy y Dantagnan (2005) o Cyrulnik (2002). Estos últimos destacan el papel de los sistemas más cercanos y significativos al niño/adolescente e insisten en la importancia de promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración como herramientas para superar las dificultades de proyección en el futuro o ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes, así como de la presencia de personas adultas significativas que puedan influir positivamente en su desarrollo, denominadas «tutores de resiliencia» por Cyrulnik (2002).

Por su parte, García Barriocanal, Imaña y De la Herrán (2007), en su investigación sobre jóvenes extutelados y su relación con el sistema de protección, incluyen entre las «buenas prácticas» a desarrollar en los dispositivos de atención y protección la disponibilidad y el apoyo a los jóvenes y adolescentes por parte de sus educadores. Goyette (2004, 2007), señala también cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte de los equipos socioeducativos con adolescentes y jóvenes, de forma que el educador se convierta en una persona significativa, clave para ellos y ellas. Más aún cuando, como manifiestan

de forma repetida los profesionales, los adolescentes no sienten inicialmente que esa intervención sea necesaria (Rees, et al., 2010).

E1: Ayer estaba yo con un chaval y me contaba que va a la ciudad de la justicia una vez por semana, y le pregunté cuando rato estaba, y me decía: *«¡muy poco!, porque ya he pillado el truco, yo entro, meto los pies debajo de la mesa y como el pavo no soporta el olor me dice que me pise... y así va cada día...»* Y yo le decía: *«pues aquí harás lo mismo...»* (Ríen). Ellos, en el fondo, también lo detectan, éste tío, que lo veo una vez a la semana, ya sé cómo irme rápido.

E5: Sí, ellos hacen estas cosas inconscientemente, o sea no quieren estar contigo, y a lo mejor buscan la manera, encuentran la manera, no hace falta que la piensen, es una cuestión de intuición...

E2: Sí claro, esto lo hacemos todos (Ríen) (P21: C_GDP_FPM_3).

En nuestra investigación, los profesionales y las propias organizaciones que atienden a los/las adolescentes se convierten para ellos con facilidad en modelos de identificación; algo que constituirá un aspecto clave en la intervención socioeducativa y el papel que tienen en ella los procesos de resiliencia. Una identificación con los profesionales que puede suponer también conflicto y limitaciones, en la que emergen las dificultades para potenciar referencias constructivas y positivas en los contextos de riesgo en que se producen. Entre estas dificultades se destacan la influencia determinante en ocasiones del propio contexto de procedencia, el carácter institucional de la derivación, la estigmatización y etiquetado a que puede conducir, el riesgo de crear dependencias de los educadores o, al contrario, de que los cambios en los equipos o la salida de profesionales de los programas puedan vivirse como abandonos. El concepto de autoridad y su ejercicio tendrá mucho que ver con esa identificación de los adolescentes con los profesionales que trabajan con ellos. Analizando la información recogida, se puede comprobar que existen diferentes modalidades y estrategias de afrontamiento de este tema, aunque domina el planteamiento de una autoridad coherente, democrática y flexible, pero que no renuncia a la directividad, la exigencia moderada y el valor del esfuerzo.

Otros modelos de identificación importantes para los adolescentes tendrán que ver con sus propios pares, el grupo de iguales, que juega un papel relevante como espacio de relación y de identificación en esta etapa evolutiva. Y entre ellos, como señalábamos anteriormente, los «adolescentes resilientes» o las «madres coraje», madres cuya experiencia vital es, en sí, una experiencia de resiliencia; ejemplos cercanos de resiliencia para los propios adolescentes y por ello mismo parte

interesante del desarrollo de estrategias de intervención, aunque como se señala también esta figura no es fácil de encontrar ni resulta sencillo trabajar desde ahí. Son mencionados también como modelos de identificación, aunque con mucha menos fuerza y frecuencia, el profesorado y otras figuras que proceden de la televisión, de la música... Entre los programas de intervención socioeducativa alguno incluso se encarga de localizar y preparar específicamente a personas para desarrollar este papel de «referentes» con adolescentes y jóvenes en dificultad social.

M: Esa sería otra pregunta, si realmente veis que conseguís convertirlos en referentes para los chicos y las chicas, tanto en la vivienda como después. Por lo que decís parece que sí, en muchos casos por lo menos, a lo mejor no en todos. ¿Tienen figuras adultas estables de referencia?

E2: Normalmente no. Estamos trabajando ahora en ello, con el tema de referentes.

E3: Un programa importante.

M: ¿En qué consiste?

E6: Gente que a nivel... para tener una persona con la que pasar su tiempo, que sea adulta, que le pueda aportar, darle un consejo en un determinado momento...

M: ¿Son personas con las que ya tuvieron algún contacto, o personas voluntarias?

E2: Se publicó en prensa, por diferentes medios de comunicación, Internet, y es gente que demandó y después pues se hacía una valoración de lo que buscábamos y demás, había entrevistas con ellos.

E6: Son varias entrevistas, con la entidad, después con los educadores.

E2: Y después mirábamos, también conociendo a los chicos que tenemos, pues quién se podía adaptar a qué referente mejor, que no iban a chocar.

E: ¿Cómo es el proceso una vez que tenéis las entrevistas, de acoplamiento?

E6: Ellos se conocen y tienen un pequeño momento que tú medias, en plan, para presentarlos, para tal, pero se deja ese día, y después ellos ya determinan cuándo quieren quedar, a qué hora quieren quedar, o si quieren quedar.

E2: Se estipula, al principio se marcaba pues que fueran... y después te van demandando.

M: ¿Y es voluntario por parte de los chicos?

E2: Voluntario, sí, sí. Primero se le pregunta, «mira, ¿tú estás interesado en esto?», se le explica y demás, y después deciden. Igual que en el momento que consideréis, mira, esto no funciona, es mejor dejarlo. Y lo que buscábamos es una cosa, que no sea también, «tengo aquí este referente, que si me hace falta un día, o

quiero ir a tomar un café o tal, me lo va a pagar él». Buscamos que sea, «*vale, quedamos hoy, en tal, para hacer tal cosa, o tal actividad, o lo que sea, y no es...*», «*yo hoy te invito a ti al café, mañana me invitas tú*», que no sea algo de interés.

E2: Y lo que sí miramos es que, procuramos que no sea alguien ni que sea trabajador social, ni educador, que esté fuera del contexto de lo que son los servicios sociales. Es otra visión externa, para que no, «*es que esto es lo mismo, otra vez vuelve a ser lo mismo*» (P25: G_GDP_3).

Se plantean también, a lo largo del debate, algunas estrategias que apoyan esos procesos de resiliencia, más allá de los modelos de identificación. Promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración será una de ellas, como vía para superar sus dificultades de proyección en el futuro y para ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes. Otras propuestas tienen que ver con manejar los «tiempos», y especialmente los tiempos de «espera» en función de las situaciones y los contextos; intervenir aprovechando situaciones de crisis como camino de acceso a los casos más difíciles; ayudar a proyectar al/la adolescente y con ellos, escenarios de futuro; reconocer y valorar cada pequeño logro en lugar de remarcar lo negativo, y en muchas ocasiones, simplemente, «pasarlos bien juntos».

E5: A veces falta de conciencia y un poco el sentido que tienen algunos, por lo menos los resistentes, que son muy macarras, el sentido de invulnerabilidad que tienen, de que no les va a pasar nada... y cuando les pasa sí que, en los momentos de crisis, sí que te acogen y es donde puedes estar. Entonces muchas veces nuestro trabajo es estar en estado de espera... y aunque suene mal, pues a veces sí que tenemos que intervenir, bueno a veces no, muchas veces, en momentos de crisis, eh. Yo creo que si tú sabes darle la respuesta en ese momento de crisis, es una forma también de vincular con los chavales, y a partir de las necesidades éstas de urgencia, luego ya ellos van cogiendo confianza y van saliendo ya más cosas ¿sabes? Si tú has dado una respuesta diferente a las que les dan en un momento de estos, de mucha tensión, yo qué sé, pues acompañamiento a un juicio... yo te hablo de los resistentes, pues eso, acompañamiento a un juicio, una pelea, una intervención de embarazo (P15: M_GDP2_S3).

Límites y principio de realidad

Como señalábamos en una de las *hipótesis emergentes* mencionadas, el establecimiento del vínculo combina y pone en contraste en la intervención todos los

factores mencionados con el establecimiento de «límites y el principio de realidad», otra categoría central de nuestra investigación.

Por una parte, se describe la demanda de límites —explícita o implícita— por parte de los propios adolescentes y cómo la coherencia en el establecimiento de esos límites generará confianza y facilitará la intervención. Directamente relacionado con este tema, se destaca la compleja interacción entre el establecimiento de límites, el castigo y el ejercicio de la autoridad en sus diferentes concepciones. Un punto en el que no todo el colectivo profesional muestra su acuerdo, y que supondrá un elemento fundamental para evitar y resolver situaciones conflictivas.

Tanto más en cuanto que los propios adolescentes ven ese establecimiento de límites como un elemento poco deseable. En el cuestionario que cumplimentaron, a la pregunta sobre «lo que menos me gusta» de los programas en los que participan, las afirmaciones más repetidas tienen que ver con los «normas y control» (16,7%), especialmente en lo que se refiere a la necesidad de contar con un horario establecido (11,3%).

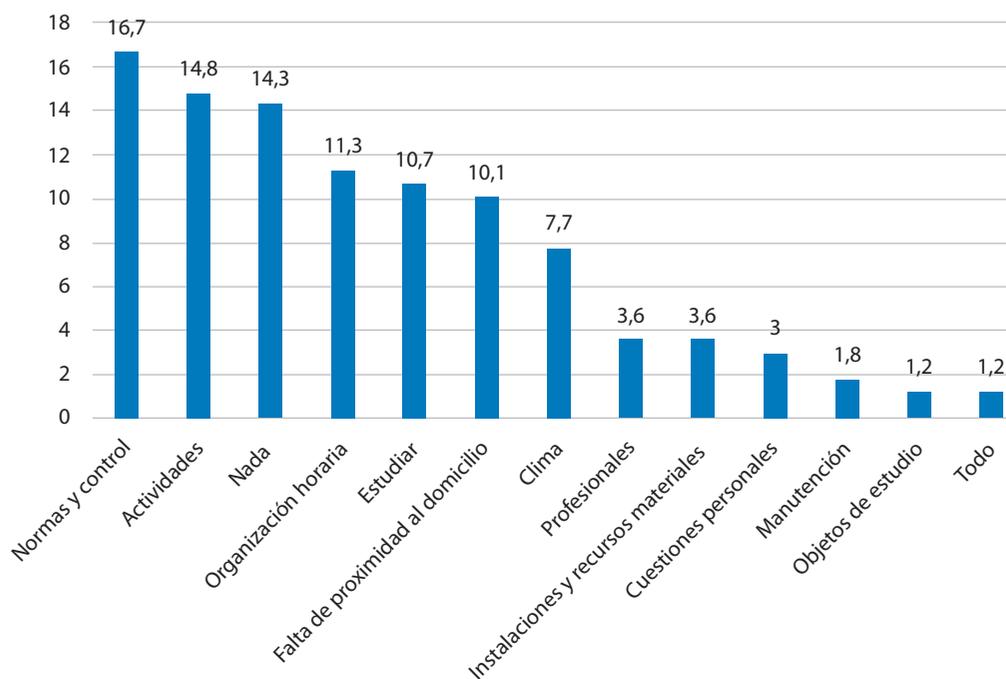


Gráfico 3. Frecuencias de las afirmaciones sobre «lo que menos me gusta».

A la luz de los datos, parece que una de las funciones asumidas por todas las entidades en las que participan estos adolescentes, destaca como un denominador común la necesidad de establecer límites y promover el respeto a diferentes normas, en cuanto dimensiones de todo proyecto educativo.

Por otra parte, respecto al trabajo socioeducativo en torno al principio de realidad, los profesionales que participaron en los grupos de discusión señalan cómo los adolescentes asumen difícilmente la realidad en la que viven, planteándose escenarios de futuro improbables y resaltando las vivencias del presente como centro de su comportamiento. Entre las estrategias concretas para trabajar con el principio de realidad, se citan: cuestionarles sobre su futuro y cómo van a afrontarlo, aportarles reflexiones sobre quiénes son y cómo se comportan, utilizar ejemplos reales sobre situaciones problemáticas en la adolescencia, llevar a cabo «tutorías muy crueles» sobre su realidad familiar y/o personal...

Lo que deberíamos hacer es preguntarles qué deberíamos hacer para conseguir lo que quieren. Quiero estudiar una carrera, vale, ¿tienes la ESO? Y empezar a desmontar desde ahí, para que ellos vean la propia realidad (P23: G_GDP_1).

A nosotras lo que nos funciona muy bien en el aula es utilizar ejemplos reales de lo que pasa en los centros con los chavales, o casos reales que hablen con ellos. Por ejemplo, los inmigrantes, cuando trabajamos temas de inmigración, los propios chavales cuentan su historia de cómo se sintieron y eso les llega mogoollón... Nosotras con los niños de clase, si trabajamos con ellos los temas de acoso, ellos piensan que en su centro no hay. Nunca les damos datos y utilizamos casos de un centro X por otro, para que no puedan cruzar. Y ellos alucinan, ven como que les es lejano. Entonces cuando les pones un ejemplo real de lo que pasó, de cómo se hizo, pues lo ven como que aquí también pasa (P23: G_GDP_1).

E7: Pero, en general, sí es uno de los temas más complicados, lo del apego a familia. Bueno familia entre comillas, que aunque no estuvo ahí nunca, ese apego repentino es súper complicado.

M: ¿Cómo trabajáis eso?

E7: Con tutorías muy crueles, como dice P, «*hoy he sido muy cruel*». Pero sí, es lo que más nos cuesta.

E2: Enfrentarlos con su realidad, y verles ese problema que van a tener. Tratarlos, por lo menos que puedan resolverlo.

M: Resaltando lo cruel, lo negativo, e intentando también que haya una imagen positiva de la familia.

E4: Pienso que más que una imagen positiva, que asuma, mi madre es así, y yo voy a poder contar con ella, y es normal que tengas pues cierta afectividad hacia ella, o que la quieras, o no sé, y que puedas quedar con ella para tomar un café, eso es una cosa. Por ejemplo en este caso siempre se lo ponemos, una cosa es que vayas a visitar a tu madre, y que quedes para tomar un café, un helado, una tarde, pero no esperes que tu madre, cuando te pongas enferma, te vaya a acompañar al hospital, porque tu madre no va a... no puede, o no quiere, depende del caso. Entonces, sobre todo, que asuman eso. Tampoco pienso que es positivo darle esa visión, que a veces le dan el equipo técnico de «*tu madre es no sé qué*». No, tú madre es así, también por sus circunstancias, y analizarlo con ellos (P25: G_GDP_3).

Cada vez que te ocurra algo no puedes acudir a mí; no soy tu madre, no soy tu hermana mayor, voy a desaparecer, no soy tu amiga; soy un técnico profesional que trabajo con personas, con trato humano, no trabajamos en una oficina; tenemos trato humano, pero es una intervención puntual (P10: M_GDP1_S1).

Empoderamiento y neutralización de etiquetados

Por último, una categoría próxima al tema de los límites y el principio de realidad se refiere a la labor de «*neutralización de etiquetados*» que han de realizar los profesionales. Con ella se tratan los procesos de «etiquetado» y prejuicios a que son sometidos tanto los/las adolescentes como las propias entidades que les atienden, y se aportan algunas estrategias para romperlos. Si bien la idea de «*etiquetado*» es ampliamente conocida en el ámbito de la intervención socioeducativa y en general en el ámbito de los servicios sociales, no lo es tanto la referencia a actuaciones concretas relacionadas con ella, y al carácter «*de-structor*» y «*re-structor*» de estándares sociales muy arraigados y de difícil abordaje que supone llevar a la práctica este tipo de estrategia de intervención socioeducativa.

Como factor «*re-structor*» precisamente tiene un papel clave la idea de «*empoderamiento*», otro proceso socioeducativo básico. *Empoderamiento* definido como el proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven (Pérez de Armiño, 2001). Se trata de un concepto muy vinculado a los planteamientos de la educación popular de Paulo Freire y a los enfoques sobre participación en el ámbito del desarrollo y educación para la sostenibilidad. Posteriormente autores como Friedman (1992) y Rowlands (1997) señalan cómo el empoderamiento está relacionado con el acceso y control de tres dimensiones:

una dimensión de desarrollo personal, una dimensión social que tiene que ver con la capacidad de negociar e influir en la toma de decisiones en las relaciones de proximidad, y finalmente una dimensión política relacionada con la participación y acción colectiva.

Este concepto aparece reflejado en los objetivos de las entidades participantes en nuestra investigación. Así, se formula la importancia de «acompañar a los jóvenes en su proceso de empoderamiento para que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos, de una manera coherente y adaptada a la realidad de cada joven». Mientras en las entidades, el empoderamiento se refleja como una filosofía de trabajo con adolescentes y con profesionales, se puede observar, como ha ocurrido con otras categorías, como la de resiliencia, un discurso de los profesionales poco trabado en torno a este concepto, compatibilizando su terminología con la de otros aspectos más conductuales, asociados a la idea de refuerzo.

[...] Todos trabajamos desde un enfoque, digamos de empoderamiento y en las reuniones es lo que nace. Todo lo que nace en las reuniones y todo lo que sale es en torno a un modelo de autonomía. Entonces creo que el modelo lo tenemos ahí, y lo compartimos y lo defendemos (...) Efectivamente, como decía algún compañero, no es que cojamos algo y lo apliquemos a machete, porque evidentemente trabajamos con una realidad. Pero sí que, por decirlo de alguna manera, es un principio inspirador o motivador, que es lo que nos lleva a la intervención (P24: G_GDP_2).

[...] A partir del empoderamiento, la participación está muy ligada al empoderamiento, si estás dando empoderamiento tienes que dar cauces de participación, el trabajo en red, la transparencia y el aprendizaje (P29: G_ERI).

El enunciado de la siguiente *hipótesis emergente* nos indica, en relación con lo expuesto anteriormente, cómo «*la trama compleja y frágil de interacciones que se producen en la relación adolescente-educador/a, parte de la escucha activa y el apoyo incondicional al adolescente con la clara estrategia de favorecer procesos de empoderamiento y autonomía personal*», argumento que nos servirá de nexo para entender el tránsito del establecimiento del vínculo y el trabajo con elementos potenciadores de la resiliencia al protagonismo del adolescente y su participación activa en los procesos de intervención.

5.4. PROTAGONISMO ADOLESCENTE

Como hemos visto, el establecimiento del vínculo y los procesos de resiliencia, especialmente los relacionados con las figuras de identificación, son una de las primeras preocupaciones de los profesionales en el camino hacia la participación y el compromiso de los adolescentes. Un segundo aspecto destacado también por ellos es la necesidad de estimular su protagonismo y su participación activa en la toma de decisiones, tal y como lo manifestaron cuando fueron encuestados al referirse a los aspectos considerados más eficaces por los profesionales en su intervención con adolescentes: uno de ellos, mencionado como cuarta prioridad, se refiere al «protagonismo del adolescente» (9,4% de respuestas), ítem que incluye también su participación, interés y motivación.

Otra serie de preguntas de este cuestionario a profesionales, resultará especialmente interesante para el tema que estamos tratando; se trata de preguntas relacionadas con los comportamientos y actitudes de los adolescentes en relación a su grado de motivación, participación y protagonismo en la intervención socioeducativa que se desarrolla con ellos (tabla 16). Comenzando por la afirmación de que estos/estas adolescentes «asisten a los centros y programas de intervención educativa de forma voluntaria» (7,1 sobre 10) y «muestran un grado importante de empatía y confianza con los profesionales que intervienen socioeducativamente con ellos» (7,1), se avanza en la conclusión de que mayoritariamente «participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral (7,4, el valor más alto).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems referidos a los/las adolescentes con los que trabajan los profesionales (2)

	N	MÍN.	MÁX.	MEDIA	D.T.
Los adolescentes participan en las decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral	89	3	10	7,47	1,686
Los adolescentes asisten a los centros y programas de intervención educativa de forma voluntaria	59	3	10	7,15	1,710
Los adolescentes muestran un grado importante de empatía y confianza con los profesionales que intervienen socioeducativamente con ellos	88	2	10	7,13	1,567
Los adolescentes están motivados y se muestran activos y participativos durante la intervención socioeducativa que se desarrolla con ellos	89	4	9	6,55	1,178

Estos aspectos denotan en general percepciones positivas sobre la participación del colectivo de adolescentes en la intervención socioeducativa y de cierto éxito en ella, aunque también reflejan, a través de su valor más bajo, «los adolescentes están motivados y se muestran activos y participativos durante la intervención socioeducativa que se desarrolla con ellos» (6,5), la dificultad para movilizar a los adolescentes en este sentido. Algo que coincide con la valoración de los propios adolescentes, quienes en el cuestionario responderán también con un valor bajo a la pregunta sobre su participación activa en el desarrollo del programa (6,9 sobre 10), que cuenta además con una elevada desviación típica ($\sigma=2,996$), la mayor del grupo de ítems cerrados del cuestionario.

Esta variable, por otra parte, solo correlaciona positivamente con las variables «me gustan las actividades», «hacemos cosas divertidas» y «valoración global» de los programas, mientras que correlaciona negativamente con «me ayuda a mi situación personal». Es decir, a mayor valoración de la ayuda personal, menor puntuación en participación activa tienden a tener los adolescentes. En una primera interpretación, podemos considerar que la ayuda puede generar cierto sentimiento de menor autonomía; otra lectura posible podría remitir a la idea de que la participación se refiere prioritariamente a las actividades grupales, y la noción de ayuda personal a una intervención más individualizada.

Si acudimos al estudio cualitativo de la información, comprobamos que la categoría «protagonismo de los/las adolescentes y participación» no contiene un número elevado de citas en comparación con otras categorías, pero sin embargo la fuerza de los argumentos que la definen y estructuran y su importancia como categoría «bisagra» —que ofrece coherencia y consistencia a la intervención— es claramente resaltado, tanto por los profesionales como por los propios adolescentes. Efectivamente, el protagonismo de los adolescentes en la intervención, y por ende en la orientación de su propio destino vital, y su participación en la toma de decisiones a todos los niveles, marcan ese tránsito importantísimo que se produce entre el rechazo a la intervención y el establecimiento del vínculo, en dirección a una vida comprometida consigo mismo y con su sociedad.

El protagonismo de los adolescentes se refiere al papel de los propios adolescentes, la necesidad de contar con su implicación y participación en la intervención socioeducativa. Como reconoce el grupo de profesionales, sin este elemento, sin el «enganche» de/con los adolescentes, el resto de elementos de la intervención pierden en gran medida su eficacia. Proponen, partiendo de esta idea, una serie de estrategias aparentemente sencillas pero muy eficaces para fa-

vorecer esa participación, que supone un equilibrio inestable y delicado en las relaciones que se establecen entre profesionales y adolescentes, a la vez que implica una flexibilidad importante en sus actuaciones. Entre ellas, destaca la importancia de acompañar a los adolescentes en su proceso de empoderamiento, a fin de que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos, de una manera coherente y adaptada a la realidad de cada adolescente.

Otras estrategias se añaden como «reservas» que se van acumulando y aplicando de forma flexible, en función del adolescente, del momento, de la situación abordada. Entre las que se mencionan, algunas más sencillas de aplicar, como: acompañar para reconocer el «territorio» de la intervención o en actividades de la vida cotidiana, como ir de compras o pasar una entrevista de trabajo, planificar las actividades de forma compartida, hacer asambleas y reuniones para la toma de decisiones, explicitar y dotar de relevancia las decisiones tomadas, utilizar el método «socrático» de guiado de conversaciones, «*hoy tú eres el protagonista*», desarrollar actividades que suponen expresión plástica o escrita de sentimientos y actitudes... Y las que suponen una competencia y pericia importante de los profesionales, como la «construcción» de los tiempos con cada adolescente: desde la «espera» planificada, a la precipitación de acontecimientos relevantes para la toma de decisiones, la presencia en momentos críticos o el manejo de situaciones inciertas...

E6: También hacerles explícito que las decisiones las toman ellos, es decir, yo cuando empiezo en la primera entrevista con un chaval yo le digo ‘*yo no te voy a decir que, no te voy a obligar a hacer nada, es decir, yo te voy a proponer y soy muy pesado, eso sí, ahora, el que vas a tomar las decisiones vas a ser tú*’, entonces muchas veces pues esto tiene, la mayor parte de las veces a mí me resulta bien, incluso muchos chavales que empiezan la entrevista de una manera tensa, tal, no sé qué, no sé cuántos, cuando tú les dices esto se relajan ¿no? y evidentemente esto no sirve siempre, como todas las cosas ¿no? (P14: M_GDP2_S2).

Pero también se ponen en evidencia las dificultades con que se tropieza para iniciar esos procesos de participación, especialmente cuando las instituciones y los profesionales asumen un rol claramente directivo. Como se refleja en algunas discusiones, estas dificultades vienen en ocasiones ligadas a la dependencia institucional creada por los propios dispositivos de bienestar social, aun cuando uno de sus objetivos fundamentales sea profundizar en la autonomía de los adolescentes; lejos de ser trabajado en su clave procesual, este objetivo parece frecuente-

mente postergado a un segundo lugar, convirtiéndose en una urgencia al aproximarse la mayoría de edad.

De forma que el protagonismo mencionado anteriormente, que no «viene dado», sino que se construye, supone una parte esencial de la intervención y forma parte, a su vez, de los principios básicos de funcionamiento de las entidades que protagonizan esa intervención.

La acción socioeducativa, al menos en una parte importante de los casos, acaba siendo diseñada y realizada de forma compartida entre profesionales y adolescentes, en lo que pueden considerarse «estrategias democráticas» de intervención. Esto, unido a un protagonismo destacado de los adolescentes en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales para ellos, tanto individual como grupalmente, sean estas de menor o mayor envergadura (Rudduck y Flutter, 1998, 2001, 2007), se contempla en la *hipótesis emergente* que formula que «*el protagonismo de los adolescentes en la intervención y en la orientación de su propio destino vital, junto a su participación en la toma de decisiones a todos los niveles, marcan su tránsito a una vida adulta responsable e independiente*». Así, la participación activa del adolescente en la toma de decisiones es considerada claramente una condición necesaria para la eficacia de la intervención; una participación orientada como clave de continuidad y toma de decisiones autónoma posterior. Pero también es cierto que resulta complejo y difícil alcanzar esa participación, tal y como se plantea, por el gran cúmulo de dificultades —personales, institucionales, sociales— a las que es necesario hacer frente, comenzando por el propio concepto de participación y su forma de llevarlo a la práctica.

E: ¿Cómo concretas el principio de participación? ¿Cómo participan? ¿Cómo promueves esa participación?

RI1: Primero definimos la participación, porque muchas veces la participación se identifica como decisión y puede generar muchísima frustración, eso ya lo aprendimos. La participación no es solo decidir. Participación es co-decidir, participación es opinar, participación es estar informado...

E: La escalera.

RI1: Efectivamente, por lo tanto estando informado también participas, dando tu opinión también participas, codecidiendo también participas y decidiendo. Hay muchos ámbitos en los que no puedes decidir, esto casi se establece más en clave de trabajadores, es decir, «somos tal y defendemos la participación, pero cuando yo dije tal no hicisteis caso». Vale, vamos a decidir que es participación para entendernos (P29: G_ERI1).

En el proceso de participación otra *hipótesis emergente* hace referencia a la importancia de la primera fase, la fase inicial del proceso: «*La intervención socioeducativa con/en adolescentes requiere de estrategias de enganche inicial y de constitución de grupos estables, a partir de actividades asequibles, sostenibles y adecuadas al entorno y a los procesos grupales*».

Ese enganche inicial en la constitución de grupos de adolescentes es uno de los momentos más delicados de la intervención, ya que, salvo que la entidad se encuentre muy arraigada en el territorio y éste no sea excesivamente extenso, como ocurre en uno de los casos estudiados, constituir un grupo estable de adolescentes no es fácil. La propia inestabilidad en la estructura de estos grupos hará, además, que este sea un proceso inacabado permanentemente, o en sentido inverso, que forme parte habitualmente de las estrategias de intervención socioeducativa.

Por una parte se contempla la necesidad de partir de los intereses y motivaciones de los adolescentes. En este sentido, el grupo en sí, la mera presencia del grupo de iguales es uno de los elementos que motiva a la participación de los adolescentes. Como señalan los/as educadores/as, cuando el grupo ya está formado, la motivación inicial es fuerte y su dinamización es más fácil. Hacer actividades que les gusten, que les resulten atractivas, partir de sus intereses es un segundo elemento de motivación, bastante lógico pero no tan sencillo de lograr. Especialmente cuando se pretende ir más allá de las actividades conocidas y atractivas proponer actividades más complejas, más innovadoras, o con unos objetivos más específicos que los de agrupar y divertir.

No es tan importante la actividad como que el grupo sea grupo; muchas veces los chavales van, no porque les importe mucho lo que van a hacer, sino porque van a encontrarse, porque lo pasan bien (P10: M_GDP1_S1).

E2: Sí, yo pienso que surge de las necesidades que vienen de ellos, y nosotros le damos una forma y una estructura para que se puedan coordinar mejor, pero es una necesidad que surge de diferentes edades y, bueno, nosotros les damos una estructura para mejorar y potenciar esas capacidades y ese interés que tienen ellos '*que me gusta estar con los chavales y me gusta estar aquí*'. Pues estar con los chavales es lo que se hace aquí, entonces vamos a ver como se articula esto a nivel de formación, salidas y cohesión grupal, simplemente (P21: C_GDP_FPM_3).

El fomento de la participación en actividades grupales, por otra parte supone como se señalaba en la hipótesis emergente formulada, un proceso que se desarrolla en diferentes fases, no siempre consecutivas: desde niveles básicos de participación hasta la auto-organización y el compromiso, si bien este último difícilmente se alcanza con esta población, al menos de una forma generalizada. Continuando con la participación activa, en la que se comparte la toma de decisiones y la organización de la actividad entre educadores y adolescentes. Y finalmente, en ese camino trazado de la participación activa y el protagonismo adolescente hacia el compromiso, un paso más, un paso importante tiene que ver con la auto-organización de los adolescentes, a partir de la realización de asambleas, de la gestión directa de actividades por su parte... Aun cuando se produzca de forma parcial, poco generalizada, se destaca como un logro importante, de los educadores y de los propios adolescentes.

E6: es que yo creo que eso es verdad, que partimos, que parece una tontería, el hacer un listado del equipo de ping-pong y organizarse para una reunión, pero es que conlleva muchas cosas de base que ellos no tienen, ...conlleva respetar el turno de palabra, conlleva escuchar al otro, cosa que no suelen hacer, conlleva saber aceptar que el otro opina algo diferente... o sea es que son muchas cosas que ellos no las tienen, por eso están ahí, para trabajarlas... (P12: M_GDP1_S3).

M: O sea que... ¿tienen también un compromiso con su grupo?

E2: Yo creo que sí.

M: Con su grupo de iguales.

E2: Sí, con su grupo de iguales, yo pienso que sí. Es chulo, es el paso que se está dando con un par de cursos atrás, aparte de eso, porque se está promocionando que se formen, se hacen actividades lúdicas también para que se lo pasen bien... (P19: C_GDP_FPM_1).

M: ¿Tenéis algún mecanismo o alguna estrategia para movilizar que ellos sean los que organicen?

E5: Asambleas.

E1: ... Bueno, nosotros como estrategias aparte de alguna asamblea que hacemos de forma periódica para que surjan y den detalles de las actividades y revisión de las que se hacen (P15: M_GDP2_S3).

Un debate interesante se establece, necesariamente, en torno al papel de los profesionales en ese proceso de participación. Otras cuestiones, ya tratadas más ampliamente en otros apartados de este informe, surgen en relación a este tema: la necesidad de coherencia y transparencia de los educadores, la importancia de

establecer límites, de mediar en conflictos y de establecer pactos, el papel del educador «*en la sombra*»...

Se aportan también orientaciones más concretas sobre elementos deseables en la intervención de los/as educadores/as en relación a las actividades grupales, como la ya mencionada de estar atentos a las demandas de los adolescentes y re-conducirlas hacia actividades concretas; facilitar, posibilitar, aportar recursos —propios o externos— para favorecer la iniciativa de los adolescentes; estructurar la actividad desde el primer momento, establecer rutinas y pautas claras; trabajar la cohesión grupal, acomodar a cada adolescente al grupo y viceversa, para mantenerlo en el tiempo; utilizar el poder del grupo y su presión para avanzar en los objetivos; hacerles sentir las actividades como algo propio, que se mantiene en el tiempo, que se construye entre todos, educadores y adolescentes.

La procedencia de los adolescentes y la forma de incorporarse al grupo marcará diferencias en cuanto a la motivación, la participación e incluso la forma de abordar la intervención. Así, hay adolescentes que se acercan voluntariamente, otros que llegan derivados por otras entidades o instituciones, una parte que procede de la intervención individualizada o del trabajo de calle de los educadores...

Será también interesante comprobar cómo la actividad grupal no se agota en sí misma, y para el colectivo profesional consultado supone un elemento más de esa intervención integral que no puede prescindir de la intervención personalizada, individual. De hecho es común contemplar a aquellos adolescentes que solo acuden a las actividades grupales como «*masa integradora*», que ayuda a normalizar las relaciones y a trabajar con quienes requieren una intervención más individualizada. Y a la inversa, se menciona a adolescentes con «*perfil de actividades*», en referencia a aquellos que no tienen relaciones con iguales y a los que se invita a participar en el grupo para trabajar su socialización, o a quienes les resultaría conveniente cambiar de grupo de iguales.

M: Con *chavales con perfil de actividades* ¿a qué te refieres?

E5: Pues a chavales que no tienen un grupo de iguales, que no tienen ocio estructurado, es decir que a lo mejor está solo con una amiga, que está viendo una novela en casa todo el día, entonces ahí...

M: Que necesita relacionarse ¿no?

E5: Sí. Luego si tienes una niña que tiene un grupo de iguales que no es sano, pero tiene un grupo de iguales que su ocio los fines de semana es irse a la disco

o irse a patinar con las amigas, por mucha actividad que le propongas es que no va a ir, y no puedes tampoco romper esa rutina... es decir, a mí con 16 años me llegan *'vente a hacer un taller de jabones'* y es como *'¡no!'* (Risas) y no tengo ningún tipo de problema pero... ¿sabes? entonces yo creo que también es el perfil y no todos los chavales son para todas las actividades y no se les puede exigir ni obligar, porque para que vayan obligados sin ganas sin motivación, es que la actividad no la disfrutan y sufren (P15: M_GDP2_S3).

Algo que parece claro es que uno de los principales atractivos que los adolescentes encuentran en el grupo de iguales es el grupo en sí y la relación con sus pares. Partiendo de esta premisa, que como hemos visto también tiene sus matices en función de cómo llegan los adolescentes al grupo, mencionamos a continuación algunos elementos facilitadores de las dinámicas grupales que tienen que ver con la adecuación de la intervención al entorno y a los procesos en los que se desenvuelve el grupo. Así, será interesante plantear actividades que ofrezcan resultados próximos, tangibles y a corto plazo; tener muy en cuenta el momento del año en que se realiza la actividad, las características físicas del centro, la edad de los componentes del grupo...; valorar el tipo de actividad que se ofrece en cada momento del proceso grupal y su aceptación por parte de los/las adolescentes, con la recomendación de comenzar por actividades atractivas y sencillas; finalmente, adaptarse al entorno y aceptar lo que existe para trabajar con ello, más que una recomendación es una característica definitoria, también aquí, de la intervención con adolescentes. Y en esa línea, movilizar actividades asequibles y sostenibles para los/las adolescentes en su vida cotidiana y en previsibles escenarios de futuro, habría de ser un requisito previo.

E: Hay talleres que les gusta porque tienen pautas muy claras y resultados muy prácticos, por ejemplo el de cocina, que se comen lo que han hecho. Otros talleres, cuyos resultados los ves a final de curso, se terminan cansando. Necesitan ver resultados a corto plazo (P10: M_GDP1_S1).

E4: Sí, porque también depende del tiempo... llega el buen tiempo, verano, pues es un centro pequeño que quieras que no en verano no apetece tanto estar como a lo mejor en invierno, que a las cinco y media, a las seis es de noche, y tenemos las actividades que es que era *'pues vamos a dibujar un pato de colores'* y venían 200, no sé no lo entiendo... y ahora pues haces otro tipo de actividades y no aparece casi ninguno, también exámenes, buen tiempo... entonces te tienes que adaptar mucho también al proceso... (P12: M_GDP1_S3).

Si profundizamos en el tipo de actividad grupal, los educadores hacen referencia de forma permanente a actividades grupales realmente transformadoras, en las que se producen una serie de aprendizajes relacionados con la participación y el compromiso: sobre el consenso, el respeto, la tolerancia, la organización compartida, el autocontrol, la escucha, el trabajo en equipo... todos ellos aspectos enormemente relevantes para las chicas y chicos adolescentes y su tránsito a la vida adulta.

E2: ... yo creo que todos somos profesionales que sabemos trabajar con los chavales y al final, de manera transversal o de manera directa, estas trabajando con ellos una serie de cosas importantes, como es el respeto, las habilidades sociales, un montón de cosas que las puedes trabajar de muchas maneras y en muchos formatos... (P12: M_GDP1_S3).

A estos aprendizajes se pueden sumar otros muy diversos, en función del tipo de actividad o taller desarrollado, y que suponen a medio y largo plazo transformaciones importantes en la forma de percibir la realidad y relacionarse con ella por parte de este colectivo. Entre las actividades y talleres mencionados a lo largo de las entrevistas y grupos de discusión, encontramos una enorme diversidad de temas, que incluyen la prevención de drogodependencias, sexualidad, medioambiente (bici, reciclado...), redes sociales (Tuenty, Facebook), música (guitarra, percusión...), baile, capoeira, cocina, deportes (fútbol, baloncesto, voleibol, montaña, natación...), refuerzo escolar, radio, vídeo fórum, cine fórum, resolución de conflictos, emancipación, género, patinaje, autodefensa, artes marciales, maquillaje, visita a centros de ocio, actuaciones, role-playing, colonias y campamentos de verano...

En la parte cualitativa de la investigación se describen también algunas de las actividades y talleres más significativos y que más impacto producen en los grupos de adolescentes, entre ellos: los talleres de cocina, en los que se fomentan aprendizajes sobre nutrición, trabajo en equipo, habilidades sociales, manejo del tiempo, higiene...; un «clásico», utilizado en actividades con adolescentes desde hace mucho tiempo, pero que no deja de estar presente, el refuerzo escolar, con todas sus limitaciones, un buen argumento para tomar contacto inicialmente con los adolescentes que fracasan en la escuela; los talleres cada vez más frecuentes y necesarios sobre nuevas tecnologías y redes sociales; talleres como el de «liantes y líos», sobre las relaciones personales; otras actividades tradicionales pero muy interesantes y que crean una vinculación importante, como las salidas durmiendo fuera de casa, o los talleres de ping-pong...

En función de las necesidades específicas detectadas, se montan también talleres diferentes, innovadores, o simplemente próximos a los intereses detectados, como «mamás de hoy», para madres adolescentes; actividades sobre violencia juvenil; actividades de consumo o de género; talleres de arteterapia; formación para dinamizadores deportivos de barrio; o unos talleres innovadores y sumamente interesantes destinados a los «frikis», un grupo cada vez mayor y más preocupante de adolescentes asociales, que viven encerrados entre pantallas.

Es importante destacar como la mayoría de estos talleres forman parte de lo que los/as educadores/as consideran «talleres eficaces que no venden», actividades grupales que se llevan a cabo con pocos recursos, que son muy comunes y sencillas, que aportan múltiples elementos para la intervención socioeducativa pero que carecen de una imagen impactante de cara al exterior, especialmente de cara a la Administración y a otros profesionales, incluso a los propios adolescentes. Algo muy relacionado con la anterior valoración sobre la necesidad de actividades asequibles y sostenibles.

E2: ... porque además ahí yo... yo creo que también hay que ser consecuentes con las cosas que ofrecemos a nuestros chavales. Normalmente nuestros chavales son chavales con un perfil socioeconómico muchas veces o la mayoría bajo, que no tienen acceso en la vida real a cosas, pues a un taller de cortos ¿vale? ... entonces hay cosas que hay que hacer pero con cabeza, por eso hay que tener creatividad en las cosas sencillas y demás... o sea, no les puedes ofrecer a los chavales la panacea, cosas que puedan fliparlo, porque cuando eso se termine la frustración en ese chaval va a ir en incremento, porque no lo va a poder hacer en su vida real (...) en las cosas más sencillas, en los talleres más normales, en las cosas más accesibles, buscar la creatividad, y eso es muy importante, más que en cosas «chiripitifláuticas» que venden mucho y tal... pero oye, es que luego son chavales que es que no tienen ni para venir en el metro, entonces ¿qué les estoy ofreciendo? (P12: M_GDP1_S3).

Por su parte, en sus respuestas a los cuestionarios (tabla 17), los/las adolescentes valoran también de forma muy positiva las actividades desarrolladas en grupo. Afirman que les gustan las actividades que realizan (8,03) y que en estas actividades aprenden «cosas útiles y necesarias» (8,31), aunque su grado de participación en ellas es bajo (6,87). Es significativa también la elevada variabilidad en todas las respuestas.

Tabla 17. Valoraciones de las actividades del programa (3)

	N	SIN DATOS	MEDIA	MODA	MÍNIMO	MÁXIMO	DESV. TÍPICA
Aprendo cosas útiles y necesarias	148	1	8,31	10	0	10	1,955
Me gustan las actividades que hacemos	144	5	8,03	10	0	10	2,281
Participo activamente en su desarrollo	143	6	6,87	10	0	10	2,996

En las preguntas abiertas del cuestionario a adolescentes cursando la ESO se matizan estas respuestas. Así, a la pregunta de qué es lo que más les gusta de los programas, las afirmaciones más repetidas tienen que ver con «las actividades» (46,3%), y es relevante que aquellos que han repetido curso hayan opinado que lo que más les gusta se refiera al «clima» del grupo (92,99%), así como a la relación de ayuda (83,3%) y al buen trato de los profesionales (72,7%). En cuanto a la pregunta sobre lo que más les disgusta, resulta interesante comprobar la valoración negativa en relación a las actividades vinculadas con la escolaridad (10,7%), aunque bajo diferentes actividades: hacer deberes, trabajar, estudiar, ir a clases, los exámenes, etc.

Por último, en respuesta a la pregunta sobre «lo que aprendí» en el programa, las afirmaciones más repetidas tienen que ver con «autonomía» (20%), «mejorar mi comportamiento» (19,2%) y «mejorar las relaciones con los demás» (19,2%) que fuertemente relacionados entre sí, responden, sin lugar a dudas, a los objetivos planteados por las tres entidades participantes en el estudio. Es importante señalar que estas valoraciones correlacionan positivamente con su mayor participación en los programas, es decir, que quienes más participan más satisfechos están con sus aprendizajes sobre autonomía, con la mejora en su comportamiento y en las relaciones con los demás. Esa correlación sin embargo es negativa con la edad: a mayor edad, menor satisfacción con su participación en las actividades, en la relación con sus educadores y con el programa en general. Además son los adolescentes que participan en programas de apoyo o refuerzo escolar quienes aprecian más las actividades y las valoran como útiles y necesarias.

5.6. PLANIFICACIÓN FLEXIBLE Y RECURSOS ANTE SITUACIONES INCIERTAS

Finalmente, uno de los resultados íntimamente ligado a lo que hemos expuesto con anterioridad, una de las claras implicaciones de adoptar planteamientos relacionados con el establecimiento del vínculo, la resiliencia, el protagonis-

mo del adolescente y su participación activa tiene que ver con el tipo de planificación de la intervención que los profesionales pueden hacer. Los elementos mencionados hasta ahora suponen una serie de aspectos a contemplar necesariamente en la planificación y desarrollo de la intervención, que presentan un enfoque flexible y requieren de recursos suficientes para afrontar situaciones inciertas, imprevistas, habituales en este tipo de intervención.

Flexibilidad

En su respuesta a las preguntas correspondientes a este tema en el cuestionario a profesionales (tabla 18), el ítem que muestra una mayor puntuación media es el que indica que los profesionales «*diseñan y desarrollan con los adolescentes itinerarios personales flexibles y adaptados a sus necesidades y posibilidades*» (8 sobre 10). Así mismo, éstos afirman tener un buen conocimiento de los entornos escolar, laboral, institucional, familiar y social de los adolescentes (entre 7,9 y 6,6 puntos sobre 10), algo básico para poder adecuar y flexibilizar la intervención a las situaciones cambiantes que inciden en ella. En relación a esta última afirmación encontramos a su vez una elevada valoración en la respuesta «*disponen de recursos y estrategias ante imprevistos*» (7,02, con una moderada $\sigma=1,635$). La «*flexibilidad y la coherencia*» (11,3%) es también una característica de las actuaciones profesionales más valoradas por los adolescentes, desde la perspectiva de los propios profesionales.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos para los ítems referidos a los profesionales que trabajan directamente con los/las adolescentes

	N	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DESV. TÍP.
... diseñan y desarrollan con ellos itinerarios personales flexibles y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno	88	2	10	8,05	1,728
... tienen un excelente nivel de conocimiento del entorno escolar	89	3	10	7,96	1,566
... tienen un excelente nivel de conocimiento del itinerario laboral	88	3	10	7,85	1,435
... tienen un excelente nivel de conocimiento del entorno institucional	88	3	10	7,55	1,708
... trabajan de forma coordinada e interdisciplinar	89	2	10	7,53	1,841
... tienen un excelente nivel de conocimiento del entorno familiar	89	3	10	7,20	1,653
... disponen de recursos y estrategias ante imprevistos	87	1	10	7,02	1,635
... tienen un excelente nivel de conocimiento del entorno social	89	2	10	6,66	1,630
... se forman de forma frecuente y sistemática	88	0	10	5,40	2,195

Diferenciando los resultados de acuerdo a la procedencia de los profesionales encuestados, entre los que trabajan en las entidades participantes o los profesionales expertos ajenos a las mismas, encontramos algunas diferencias significativas en algunos ítems. Por regla general, observamos que puntúan más alto los profesionales de las entidades que los otros, pero estas diferencias lo son estadísticamente en lo siguiente: profesionales de las entidades manifiestan tener un mayor nivel de conocimiento del entorno escolar, del itinerario laboral y puntúan también muy alto en el tema de diseñar y desarrollar con los adolescentes itinerarios personales flexibles y adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno de ellos. Esto es interesante a tener en cuenta, pues estas afirmaciones mejor puntuadas vienen de la mano de los educadores y educadoras que están día a día con los adolescentes, esto es, más próximos a ellos.

Vemos, pues, que la *flexibilidad* es una de las principales características de la intervención socioeducativa en este ámbito (tanto a nivel individual como grupal, con la familia o en el entorno adolescente), tal y como manifiestan los propios profesionales. La categoría central «*planificación flexible*» del análisis cualitativo presenta también un importante número de citas (191), lo que indica la importancia de su presencia en los debates y entrevistas a profesionales.

E3: Yo pienso, cuando hablábamos antes de flexibles, nosotros mismos tenemos que ser muy flexibles. Tenemos que ser muy flexibles en un montón de dimensiones (...) Yo tengo que ser flexible cuando hablo con un empresario, tengo que ser flexible cuando hablo con un chico, o cuando estoy hablando con un compañero (...) Pero después con los propios chicos, con el mismo chico, o con la misma chica, porque yo hoy con fulanito a lo mejor no estoy asumiendo el mismo papel que estoy asumiendo mañana, o que estoy asumiendo en una situación concreta. (P25: G_GDP_3).

M: ¿Qué tipo de competencias, habilidades y valores consideráis imprescindibles en este tipo de trabajo?

E2: La flexibilidad quizá ¿no? yo creo que es importante.

E6: Sí, yo creo que lo que también desarrollas mucho es como la flexibilidad, el análisis muy rápido, el hacerte hipótesis de repente... (P12: M_GDP1_S3).

Esta flexibilidad en la intervención, lejos de ser meramente intuitiva y aleatoria, obedece a los conocimientos, la experiencia y la pericia del educador, que se va construyendo pacientemente a lo largo de los años. Se puede hablar de una flexibilidad «*medida*», que permite sistematizar y elaborar, no se reduce a la mera

intuición o habilidad personal del profesional. Una habilidad de los/as educadores/as que desemboca en la utilización de diferentes estrategias, creativas, innovadoras o simplemente eficaces, en contextos muy variables.

E5: Creo que es una chorrada, pero me gustó. Me llevé a un chaval de compras. Yo le decía las cosas que yo quería tener como mujer, porque él dice que tiene la figura de la mujer como muy infravalorada. Entonces íbamos por tiendas femeninas y él tenía que preguntar a la tendera determinado tipo de cosas, y trabajamos las habilidades relacionales con la mujer, y me gustó porque pensaba que era un chico muy callado, y demostró ser educado, cierta capacidad de empatía y me sorprendió.

M: ¿Y qué preguntaba él?

E5: Por ejemplo..., pues M. es como de: *'eh tú mírale me está mirando mal'* o *'serás hortera'*, *'mira esa es una guarra, tiene ganas de no sé qué'*, va así por la calle. Y de repente entraba en la tienda y decía *'hola buenos días, mire buscaba una falda de color azul para regalar'* y claro te quedas tú (risas), o sea que era como *'¡qué educación!'*, y él salía como reforzado de que podía tener una conversación con otra persona... (P15: M_GDP2_S3).

Sin embargo por este mismo motivo, la flexibilidad supone una metodología eficaz, pero no precisamente cómoda, y realmente exigente para los/as educadores/as, entre otras cuestiones porque supone una importante «disponibilidad» en su relación con los/las adolescentes; tal y como se plantea, son más cómodas y aportan mayor seguridad personal en la intervención las metodologías más lineales, menos flexibles.

Abordar la incertidumbre

Como indicábamos anteriormente, una gran parte de esta flexibilidad en la intervención tiene que ver con la necesidad de «abordar la incertidumbre», de afrontar con gran frecuencia —algo característico también de este tipo de trabajo— situaciones inesperadas y para las que muchas veces no es fácil encontrar respuesta. Una incertidumbre que se ve, en cierto sentido, como un reto, y que en ocasiones hace especialmente interesante la intervención. Algo muy específico también, muy característico de la intervención socioeducativa que recoge la hipótesis emergente siguiente: *«disponer de estrategias y competencias adecuadas y eficaces para abordar situaciones inciertas y cambiantes, en un contexto muy influido por las situaciones de conflicto, es básico en la formación y el quehacer diario de los profesionales en este ámbito y requiere de una planificación flexible de su actividad socioeducativa».*

M: ¿Consideras que tu trabajo como responsable implica cierto grado de incertidumbre? ¿Estás preparado para imprevistos, a situaciones inesperadas?, ¿es importante esto, no lo es?

RI1: Sí, es muy importante y más con los que decidimos..., no hablemos ya de todo el tema laboral, la pregunta de qué hacer con dos mil jóvenes que quieren trabajar y sí, claro, claro, creo que la incertidumbre es algo que hay que aceptar, tolerar y cuanto antes incorporar, mejor, porque es lo que te permite trabajar, tal vez sin angustia, es decir, una vez que aceptas la incertidumbre trabajas con menos angustia porque sabes que tienes que ser flexible, ágil y estar disponible a los cambios ¿no?. Entonces, ¿sí, estamos preparados para situaciones imprevistas?, pues hasta el día de hoy, parece ser que hemos estado preparados, porque bueno, hemos salido con satisfacción de los retos. ¿Si estamos preparados para los próximos imprevistos?, creo que ahora mismo la incertidumbre que tenemos todos es si los imprevistos que vienen nos van a superar o estamos preparados para ellos (P17: M_ERI1).

Respecto a esta planificación flexible de la intervención, encontramos entre las investigaciones internacionales una serie de ellas que muestran tendencias similares, alejadas de los programas lineales y estandarizados, más acordes con enfoques de «ingeniería social». Una serie de proyectos y enfoques como los de Bateson, Watzlawich o Nardone, de la Escuela de Palo Alto, los de Catalano y su grupo de Seattle, o los planteamientos de Edgar Morin y Abraham Moles y su aplicación a modelos como el de Estrategias Flexibles. Una línea de trabajo apoyada desde hace tiempo por la European Scientific Association for Residential and Foster care for children and adolescents (EUSARF, 2005), junto a los modelos de análisis complejo, ecosistémicos y transaccionales directamente relacionados con estas metodologías.

Siguiendo los planteamientos de Gregory Bateson y la *Escuela de Palo Alto*, que revolucionaron la psicoterapia al introducir un enfoque constructivista y sistémico, los seguidores del «*método estratégico*» han avanzado en la construcción de intervenciones que permitan al profesional adaptar con habilidad y flexibilidad sus capacidades de comunicación e interrelación para promover una relación de ayuda verdaderamente funcional y eficaz. Desde ámbitos como la *Terapia Breve Estratégica* se insistirá en ese carácter metodológico, en la necesidad de desarrollar un «*método estratégico*» —así lo defienden autores como Watzlawick o Nardone— en la intervención con familias de menores en riesgo social. Como subraya Morin (1994), en *sistemas abiertos* como el educativo o el de servicios so-

ciales, son esenciales los planteamientos estratégicos, por lo que este autor defenderá el predominio del uso educativo de las estrategias, de estructura flexible, sobre la rigidez de los programas.

Se ha descrito así mismo (McMurray, Connolly, Preston y Wigley, 2008) cómo a la hora de intervenir con la infancia y adolescencia en riesgo desde los servicios sociales, parece esencial trabajar en la generación de mecanismos de los profesionales a la hora de abordar este tipo de problemáticas. Cruz (2009), por su parte, describe el rol de educadora y educador una función objetivadora, tratando de situar a la persona delante de las nuevas realidades, lo que exige la confrontación y un feedback continuo; como señalan los propios educadores consultados en su investigación, «hay estrategias específicas de cada centro, de cada educador o de cada persona» (Cruz, 2009, 588). Goyette (2010), en el diseño e implementación de modelos socioeducativos novedosos, como el PQJ (*Projet Qualifications des Jeunes*), señala cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte del educador con el adolescente, de forma que el interviniente se convierta en una persona significativa para él o para ella, y defiende, a su vez, la necesidad de intervenir de forma «sostenible», duradera en el tiempo y con una cierta intensidad. En dos investigaciones sucesivas sobre intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social (Melendro, 2007 y 2010) se describe una serie de características estratégicas de la intervención con este colectivo, entre ellas y de forma destacada la «flexibilidad».

Evaluar

Por último, como elemento que sirve de nexo entre la planificación y la estrategia, entre la flexibilidad y la sistematización, y que ayuda a avanzar en la eficacia de la intervención, tanto en la parte cuantitativa como en la cualitativa de la investigación se alude a la importancia de la evaluación. Este es un tema poco abordado por los profesionales y con escaso reflejo en la información recogida, al que se concede una importancia relativa, pero que se reconoce que habría que mejorar. Son fundamentalmente los responsables de las entidades quienes se muestran más preocupados y activos en este tema.

M: ¿Y en relación a la evaluación?

RI2: Nosotros hacemos varios tipos de evaluación. Hacen una autoevaluación los chicos, los equipos se evalúan también, y luego normalmente se buscan los puntos en común y puntos en distorsión, pues las desviaciones, y a partir de

ahí seguir trabajando. En el caso del [Programa] A., es muy sencillo, cuando hay algo raro, un resultado no esperado o algún resultado que se valora como negativo, se habla con los equipos docentes, se habla con los chicos y se buscan las nuevas líneas de intervención, con lo cual es muy sencillo, y eso es algo que se lleva a toda la entidad, es una forma de trabajar (P28: G_ERI2).

M: Esto con qué instrumentos lo hacéis o con qué...

A: Esto mismo con la base de datos, pero lo que es el día a día, con lo que realmente se están evaluando los casos es con el coordinador, con los educadores, continuamente.

M: Eso para los casos, luego para sacar más información tenéis la base de datos, ¿qué más sistemas de evaluación utilizáis?

A: ... todo lo que tiene que ver cuando, en el staff, revisamos un poco el trabajo grupal que se ha hecho, es decir, con las memorias semestrales, con las memorias anuales e incluso ahora que se hacen informes trimestrales... trimestralmente se hace un informe para la Administración Pública sobre el avance del joven y para la elaboración de ese informe hay una reunión del coordinador con los educadores, para ver cómo ha sido ese desarrollo de esos tres meses. Hay una evaluación y luego, ya digo, semestralmente y anualmente se hacen más del colectivo, cómo ha evolucionado, cómo ha cambiado (P17: M_ERI1).

En general, hay procedimientos y protocolos establecidos tanto para evaluaciones a nivel organizativo como del trabajo cotidiano con adolescentes, aunque estas últimas se realizan más informalmente. En algún caso esta información se encuentra sistematizada en una aplicación informática; en otros existen procedimientos de autoevaluación que realizan los propios adolescentes y mecanismos permanentes de control de calidad.

En la parte cuantitativa de la investigación tampoco se aprecia un excesivo interés de los profesionales por el tema de la evaluación (tabla 19). En general las puntuaciones asignadas no son demasiado altas (ninguna alcanza los 7 puntos sobre 10) lo que denota una cierta insatisfacción en la práctica profesional referida a la evaluación. El ítem que muestra una mayor puntuación media es el que guarda relación con la definición clara de criterios de evaluación de resultados de la intervención socioeducativa ($\bar{x}=6,8$), y el de menor puntuación media es el referido a los «los criterios de evaluación diagnóstica de la intervención socioeducativa están claramente definidos» ($\bar{x}=6,5$), con mayor grado de acuerdo por parte de los profesionales ($\sigma=1,774$).

Tabla 19. Estadísticos descriptivos para los ítems referidos al establecimiento de criterios de evaluación en la intervención socioeducativa

	N	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DESV. TÍP.
Los criterios de evaluación de resultados de la intervención socioeducativa están claramente definidos	89	2	10	6,79	1,774
Los criterios de evaluación en el proceso de la intervención socioeducativa están claramente definidos	89	1	10	6,52	1,890
Los criterios de evaluación diagnóstica de la intervención socioeducativa están claramente definidos	90	2	10	6,37	1,881

Al parecer, el tipo de instrumentos de evaluación utilizados y los criterios con los que se aplican parecen necesitados de mejora desde la perspectiva de los profesionales. La intervención finaliza, pero en muchas ocasiones los resultados son inciertos, y la información sobre el inicio de proceso, sobre el propio proceso y sobre el futuro de los adolescentes con los que se trabajó es parcial y, en demasiadas ocasiones, inexistente. Se plantea en este sentido, como uno de los grandes retos de futuro, la necesidad de conocer qué ha sido de los adolescentes cuando se han incorporado a la vida adulta, como parte de un proceso de investigación evaluativa más completo.

RI1: Entonces, ¿cuál es nuestro gran reto? Precisamente la evaluación, ese es nuestro gran reto. Es decir nosotros tenemos indicadores, tenemos muchos indicadores cuantitativos, pero tenemos muy pocos indicadores cualitativos, no sé si me explico (...) Es decir, dónde están los chavales que pasaron por el [Programa] M. hace cinco años... ¿Están trabajando? Vale, pero ¿perdieron el trabajo y fueron capaces de dejar el trabajo y encontrar otro? Vale, ¿pero cómo son? ¿Participan activamente en la sociedad? Es decir, ¿forman parte de la asociación de vecinos, están implicados políticamente o están en un club deportivo tal...? ¿Cómo son con su familia, con sus hijos? Ese es el gran reto, sabiendo que no somos los únicos que incidimos sobre ellos, eso es algo que aprendí... (P29: G_ERI).

5.7. ESTRATEGIAS CON LA FAMILIA

Tal y como plantea una de las hipótesis emergentes, «*la intervención con las familias de los adolescentes aparece como uno de los ámbitos de acción socioeducativa menos sistematizados, con mucha dificultad e incertidumbre tanto por la definición de objetivos*

como por la metodología a seguir». Algo que se ratifica en el cuestionario a profesionales, quienes al ser preguntados por los aspectos considerados más eficaces en su intervención con adolescentes, sitúan el trabajo con las familias entre los menos valorados (0,7%), siendo este uno de los aspectos que muestran más debilidades. Cuando se especifica y se les pregunta si desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los adolescentes (ver tabla 20), la puntuación que se dan a sí mismos los profesionales es de un simple aprobado ($\bar{x}=5,07$), además con una elevada heterogeneidad en las respuestas ($\sigma=2,364$). Aprecian también los profesionales un índice muy bajo de colaboración y participación familiar, que sitúan en el suspenso ($\bar{x}=4,6$). Todo ello indica que aún queda mucho por hacer en este ámbito de intervención, y que el trabajo con las familias de los adolescentes reclama mejoras importantes.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems referidos a las familias de los adolescentes

	N	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DESV. TÍP.
Se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los/las adolescentes	89	0	9	5,07	2,364
Las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas	88	0	9	4,59	2,195
N válido (según lista)	88				

Curiosamente en este ítem ocurre lo contrario que en la mayoría en la prueba de contraste; en ella los profesionales que no trabajan en las entidades participantes son más optimistas en afirmar que las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas, resultado que sugiere que los profesionales que están trabajando directamente con la población en situación de riesgo ven muchas más dificultades en el trabajo con familias. Es interesante ver también como los profesionales con mayor experiencia valoran mejor el trabajo realizado con familias y la colaboración de estas, y que no existe ninguna diferencia significativa en función de la titulación de los profesionales encuestados.

Esto es así, entre otras razones, porque aunque las entidades trabajan con los adolescentes, y estos son su prioridad y su principal foco de intervención, estos adolescentes forman parte de un entorno familiar muchas veces plagado de conflictos, con el que los educadores deben contar y trabajar para mejorar el bienestar de sus usuarios principales, los adolescentes. Un espacio de interacción real-

mente incierto; de hecho, tal y como se puede observar en los resultados del cuestionario a adolescentes (tabla 21), estos valoran el nivel de comunicación familiar con 6,4 puntos sobre 10, con una desviación típica ($s= 2,810$). Una media que puede estimarse bastante baja, además de presentar un elevado índice de variabilidad en las respuestas, especialmente en el caso de adolescentes de mayor edad o que han tenido problemas escolares.

Tabla 21. Puntuación media y desviación típica en confianza y comunicación familiar

	N	MEDIA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA
Nos llevamos bien en casa, tenemos buena comunicación	147	6,38	5	2,810
Mi familia tiene confianza en que termine con éxito mis estudios	148	6,15	10	3,022

Por otra parte, los y las adolescentes que tienden a puntuar alto en confianza y comunicación familiar tienden a puntuar alto en las demás variables del programa, especialmente en su gusto por las actividades realizadas, su participación en ellas, y la buena relación con los educadores.

La segunda dificultad es de tipo metodológico: ¿cómo conseguir implicar a los padres y madres? Implicar a los progenitores en la educación de sus hijos es tarea difícil, primero porque estas familias no son directamente las usuarias de las entidades y, o bien no demandan ayuda, o bien solicitan una ayuda que no siempre es posible dar por parte de las entidades.

Nosotros tuvimos aquí padres que nos pedían que fuéramos a levantar a su hijo de la cama (P25: G_GDP_3).

E5: Hay familias que te llaman todos los días tres veces (...) ‘*el niño no va a clase, ¿qué hago?, que la niña no come, que la llevo al médico, eh, no la baja la regla*’, por todo, por todo (P15: M_GDP2_S3).

Planteada así, la intervención socioeducativa con las familias supone un trabajo de integración de ésta en la intervención, a la vez que una diferenciación del adolescente con su propio protagonismo. Esto engloba el tipo de demandas que recibe el programa para intervenir con la familia, que van desde la identificación del problema exclusivamente en el adolescente, a la petición de ayuda y casi de sustitución por parte de la familia, que no puede o no sabe cómo manejar su parentalidad. Los profesionales debaten sobre cómo mejorar este tipo de inter-

venciones familiares, cómo fortalecer y coordinarse con la familia, cómo empoderar al chico y cómo seguir teniendo su confianza, independientemente de la evolución que sigue su familia, convirtiéndolo en el principal foco de atención.

A medida que el chaval se hace mayor, intervenimos menos con la familia y la familia también interviene menos con el chico. (P30: C_ERI_FPM).

E3: Hay que dar importancia a que tengan una visión positiva de sus hijos (P15: M_GDP2_S3).

Se debate también sobre las estrategias de mediación en conflictos, ya que se reconoce la existencia frecuente de conflictos en y con el entorno familiar y se identifican las estrategias de negociación y mediación como viables y necesarias. En la necesidad de reforzar e implicar a madres y padres/la pareja en la intervención, se reconocen también los efectos indirectos de la intervención sobre los subsistemas familiares, a través del refuerzo de la pareja o de uno de los progenitores. Se refleja la necesidad de integrar al entorno familiar en la intervención socioeducativa con los adolescentes, haciéndoles partícipes del proceso y asumiendo responsabilidades.

E8: Yo trabajo mucho del tema de la colaboración, ver si se puede generar una relación de colaboración con ellos (*la familia*); hay que implicarles, yo creo que son parte importante dentro del proceso de cambio, y que si no están ellos es que es muy difícil (P11: M_GDP1_S2).

Una segunda hipótesis emergente plantea cómo «una intervención familiar segmentada y descoordinada limita las posibilidades de éxito». La atención dispensada a estas familias desde la red de servicios, una intervención no siempre coordinada, fragmentada, o no siempre centrada en la misma dirección y con los mismos objetivos, provoca que sean familias «multi-mal-asistidas» en vez de empoderarlas. Se plantea así como necesidad una intervención socioeducativa coordinada y sistémica, asociada a la eficacia de la intervención en equipo e interdisciplinar con la familia. Se debate sobre el cruce de competencias y los vacíos entre instituciones, pero también sobre las propias dudas en cuanto al posicionamiento de los educadores: ¿quién es su objeto central de trabajo? ¿Cada adolescente? ¿Su familia? ¿Ambos? Ahí se introduce de nuevo el tema de la incertidumbre en la intervención con familias y de las estrategias para abordarla a través del contacto con el sufrimiento de las familias, las aportaciones a la intervención de espacios diversos/flexibles, o la consideración del «imaginario familiar», la familia que está siempre presente aun cuando parezca o se encuentre, de hecho, ausente.

E6: Yo creo que algo bueno también es especificar que no hay víctimas, no hay culpables, sino que todos somos parte de un sistema y todos somos igualmente responsables en una medida o en otra de lo que está sucediendo, entonces en el momento que dejemos de culpar al otro y empecemos a ver qué es lo que estamos haciendo mal cada uno de nosotros... (P11: M_GDP1_S2).

En cuanto a las estrategias básicas de intervención con las familias, éstas se refieren especialmente a la importancia de trabajar con las familias ofreciéndoles pautas de comportamiento, partiendo de los diferentes estilos educativos familiares, y de intervenir desde el afecto, la cercanía y el humor, sin juzgar, usando un lenguaje adaptado, y desarrollando intervenciones educativas, consideradas como «no terapéuticas». Se introducen así mismo el análisis sistémico y la elaboración de hipótesis sobre la familia como elementos estratégicos de interés.

O sea por un lado hay, tengo dos sensaciones ¿no? una es la de las familias que se descuelgan, que efectivamente es habitual, y otra es la de también que hay muchas otras familias que están ahí y que por mucho que pase les pesa más sentir que tienen una ayuda para manejar una situación (...) (P15: M_GDP2_S3).

Por último, una tercera hipótesis emergente plantea cómo «*el debate o el desacuerdo sobre la confidencialidad, junto con la falta de transparencia, pueden provocar el abandono del programa por parte del adolescente o de la familia*». Esta hipótesis se refiere a las dificultades ligadas a la confidencialidad y transparencia en las relaciones socioeducativas y los juegos y resistencias en la relación familiares-profesionales, en relación a lo que puede ocurrir si el adolescente pierde la confianza del educador porque teme que sea una vía de transmisión de información hacia sus padres, o a qué ocurre cuando los padres pierden la confianza con el programa. La falta de transparencia se refiere específicamente a la existencia de dobles mensajes y los efectos de los mismos, y a aquellos procesos que se desarrollan sin la suficiente claridad.

Es importante que vean que tú estás para ellos, no para la familia. Estoy aquí para ti. Dejarle claro la confidencialidad (P10: M_GDP1_S1).

A2: Es que ellos no dicen a nuestros padres las cosas que nosotros hablamos con ellos. Si nosotros no le damos permiso para que le hablen con nuestras familias, no las cuentan porque son cosas personales y no dicen nada (P26: M_GDA).

Como una estrategia para abordar estas dificultades se propone el control de los «*juegos familiares*» con el profesional, haciendo ver a los padres los aspectos positivos del adolescente a través del uso de paradojas y metáforas. Y frente a la difi-

En relación al estudio cuantitativo efectuado, por lo que se refiere al cuestionario a profesionales (tabla 22), como aspectos que pueden definir una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz se mencionan una relación educador-educando desequilibrada (20,3%), caracterizada por roles confusos en la relación educativa, actuaciones sin el conocimiento del/de la adolescente, alianzas frente a terceros o con terceros... seguida de problemas de vinculación (15,9%), una intervención parcelada, no integrada (15%) y la ausencia de flexibilidad (14,1%). Todas estas respuestas son coherentes con lo que se valoraba como intervención eficaz (la vinculación, la flexibilidad) y sus limitaciones (intervenciones sin coordinación, escasez de recursos). En esta pregunta se profundiza un poco más, al aparecer respuestas que se refieren a una relación educador-educando descompensada, objetivos poco realistas y profesionales desmotivados, tres aspectos de vital importancia para la eficacia de la intervención socioeducativa. Es importante destacar que a la luz de las respuestas, los profesionales no parecen anclados en la queja de la falta de recursos y dibujan un fenómeno más complejo.

Tabla 22. Frecuencias y porcentajes de todas las afirmaciones recogidas de los profesionales sobre los aspectos que pueden definir una intervención socioeducativa inadecuada y/o poco eficaz con los/las adolescentes

	FC	%
Relación educador-educando desequilibrada	46	20,3
Problemas de vinculación	36	15,9
Intervención parcelada	34	15,0
Ausencia de flexibilidad	32	14,1
Objetivos e itinerarios poco realistas	20	8,8
Profesionales desmotivados	20	8,8
Escasez y/o descoordinación de recursos	19	8,3
Intervención asistencial o paternalista	17	7,5
Problemas institucionales	3	1,3
Total	227	100,0

La respuesta a la pregunta sobre los obstáculos o limitaciones más frecuentes que se encuentran en la intervención socioeducativa con los adolescentes se organizó de acuerdo a un gradiente de responsabilidad, que va desde aquella que se atribuye a elementos macrosistémicos a la que se refiere a la organización más cercana de las actuaciones, a elementos concretos del entorno adolescente, como

la familia y el grupo de iguales. Desde ahí, se desemboca en la responsabilidad atribuida a las características del propio adolescente, con un paso intermedio que cuestiona el vínculo en sí y el rechazo inicial de los adolescentes a la intervención. Esta estructura, forzada por la organización de las respuestas recibidas, es en sí un claro ejemplo de cómo los y las profesionales distribuyen las limitaciones y obstáculos entre los diferentes elementos que constituyen en contexto de la intervención, y no solo en las características individuales del adolescente, aunque como se verá más adelante éstas también obtienen una mención importante.

Las respuestas más frecuentes se refieren al «entorno socio-familiar que obstaculiza la intervención» (15,7%) y la «descoordinación en la intervención a nivel macro y micro» (14,8%), incluyendo ésta problemas tales como un exceso de burocracia o la inestabilidad en la planificación de servicios sociales. En tercer lugar, y muy próxima cuantitativa y cualitativamente a esta última categoría, están los «déficits de apoyos y recursos institucionales» (14,4%) que incluye también la lejanía de los recursos o el tiempo limitado e insuficiente para la intervención y junto a ella los «problemas atribuidos al adolescente/adolescencia» (14,4%), con referencias a la ausencia de motivación o los cambios emocionales del adolescente (tabla 23).

Tabla 23. Frecuencia y porcentajes sobre los obstáculos o limitaciones más frecuentes en la intervención socioeducativa con los/las adolescentes

	FC	%
Entorno socio-familiar que obstaculiza la intervención	37	15,7
Descoordinación en la intervención a nivel macro y micro ¹⁵	35	14,8
Déficit de apoyos y recursos institucionales ¹⁶	34	14,4
Problemas atribuidos al adolescente/adolescencia ¹⁷	34	14,4
Problemas en el vínculo educador-adolescente	27	11,4
Enfoque educativo inadecuado	25	10,6

Como veremos a continuación, muchas de estas valoraciones serán reafirmadas y detalladas en el estudio cualitativo de nuestra investigación, a partir del análisis de la información aportada por las entrevistas y los grupos de discusión realizados.

¹⁵ Burocracia, inestabilidad en la planificación de servicios sociales...

¹⁶ Lejanía de recursos, tiempo limitado e insuficiente para la intervención.

¹⁷ Ausencia de motivación del adolescente, cambios emocionales del adolescente...

En este estudio cualitativo, en una primera aproximación se ponen de manifiesto las dificultades de trabajar coordinadamente en red, la ineficacia que representa y las mejoras urgentes que se reclaman en este sentido. Así, la *hipótesis emergente* con que se inicia el análisis cualitativo de esta familia de categorías señala que «*el trabajo en red se plantea como una necesidad, a la vez que se cuestiona su funcionamiento, que no es todo lo fluido que se requeriría. A menudo la ausencia de trabajo en red y de canales para compartir la información o su opacidad y la desconfianza hacia el trabajo de otras entidades o la competencia entre ellas, son factores que obstaculizan la intervención educativa. Un conglomerado de intervinientes y de modelos de intervención y programas diversos inciden en la misma persona a lo largo de su itinerario vital, desde enfoques sectoriales, escasamente integrados e integrales*».

Los resultados extraídos de los grupos de discusión y de las entrevistas describen en profundidad cuales son los problemas más importantes referidos a las superposiciones y omisiones que se pueden dar desde la red de los servicios que intervienen con adolescentes en situación de riesgo y sus familias. Estos temas identificados ayudan al análisis de la situación y contribuyen a pensar en cómo se debería mejorar la coordinación:

- Se destaca la importancia de que exista la coordinación entre servicios, de realizar reuniones en directo, de afinar en los procesos de comunicación y evitar situaciones donde la información llegue sesgada o donde el profesional acabe decidiendo unilateralmente o saltándose los circuitos y protocolos establecidos. Uno de los principales problemas sobre los que debaten las y los profesionales es el del traspaso de la información: cómo y qué información se comparte entre servicios, qué uso se hace de ella y si se hace con la adecuada confidencialidad y transparencia.

M: Por la falta de coordinación, porque los mensajes que se han dado han sido distintos, porque se le da más peso a una cosa que a otra, y te hundan el trabajo de meses en un momento. (P18: M_ERI_ASPA).

E6: (...) es la voluntad de hacerlo, o sea reuniones de coordinación (...) y coger y decir a ver qué estamos haciendo, qué vamos a hacer, qué objetivos te planteas tú, cómo vas a trabajar tú esto y como voy a trabajar yo esto, y que nos quede claro a todos (P14: M_GDP2_S2).

- Se tiene la percepción de que a menudo se da una prestación de varios servicios desde la red sin un plan integral o un objetivo común o compartido con respecto al adolescente o a su familia. En ocasiones los re-

cursos siguen direcciones de trabajo opuestas o incompatibles, perjudicando a la familia, lo que puede repercutir en el abandono del servicio por parte del usuario. Una idea que se recoge es la propuesta de crear un expediente único como existe en el ámbito de la sanidad. Este tema está muy relacionado con la desconexión que existe entre los distintos departamentos de la administración, especialmente grave entre Educación y Servicios Sociales.

E1: Que vienen agotados de pasar por, desde que nacen han ido al C., han ido al trabajo social de Servicios sociales, han estado en la clase de diversificación, han estado metidos en..., o sea, es que están metidos de recurso en recurso y encima yo creo que me da a veces la sensación de que tampoco se llega a hacer un trabajo integral en ninguno de ellos, entonces al final vas agotando esos recursos y vas agotando las energías de esa familia (P11: M_GDP1_S2).

- Otra limitación tiene que ver con la atención insuficiente por parte de un servicio, que puede ocasionar o bien una derivación a otro —con poco fundamento al no tener suficiente conocimiento de la situación—, o bien que otro servicio actúe ante el vacío que deja el primero pero sin tener los mismos recursos, o bien que el caso se pierda o se agrave esperando ser atendido.

Entonces el hecho de que trabajen diferentes recursos con familia y con adolescente pues muchas veces dificulta cuando yo creo que no debería ser así (P14: M_GDP2_S2)

- Otro obstáculo detectado es la jerarquización —implícita la mayoría de veces— que existe entre servicios, y que dificulta el buen entendimiento, así como el hecho de competir en vez de colaborar.

E2: A lo mejor si te digo esa información me pones peros o cosas, o me pides que te facilite unas cosas para poder trabajar con el chico. Entonces omiten esa información (P23: G_GDP_1).

- La falta de algunos recursos en la red también dificulta la atención a esta población. Los profesionales hablan de los recortes presupuestarios e identifican especialmente débil la red de servicios de salud mental y de formación profesional para población adolescente. También reconocen mucha variación entre distritos y la falta de recursos de prevención.

A: Porque hay menos recursos, los que había no han crecido, no se han desarrollado. Hubo una época que yo considero bastante buena donde estaban las escuelas taller, casas de oficio, todos los cursos de las agencias para el empleo, como que había una buena, amplia oferta, cursos cortos, medianos, unos incluso con sueldos y contratos, salarios, la garantía social en su momento. Los PCPI ahora pero que se han reducido, (...) pues ahora no hay tantos recursos ni tampoco esos recursos generan ya tantas expectativas de futuro, es decir, esa sensación de que por ahí sí se entraba en el mercado laboral (P17: M_ERI_ASPA).

En la segunda hipótesis emergente formulada se profundiza en todos los elementos que componen la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo y como la convierten en altamente compleja. Esta hipótesis indica cómo *«la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo se percibe como muy compleja, tanto por la dificultad de delimitación de roles, de falsas expectativas entre servicios, de demandas inabordables, de falta de recursos de prevención y de políticas decididas de apoyo a esta población, como por cuestiones implícitas que dificultan una intervención eficaz: cómo intervenir a la vez con la voluntariedad y la obligatoriedad, la falta de espacio para la reflexión o la escasez de formación para atender a determinadas situaciones»*.

Del mismo modo que con la hipótesis anterior, en relación a esta segunda hipótesis los grupos de discusión y las entrevistas han proporcionado distintas explicaciones relacionadas con la gran complejidad que supone la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo:

- Limitaciones de los servicios derivadas de la franja de edad que pueden atender. Por ejemplo, algunos pueden trabajar solo hasta que el adolescente cumple 18 años, independientemente del momento en que esté su proceso.
- Limitaciones derivadas de la ubicación física del servicio o del programa. Los profesionales perciben que si está lejos del entorno inmediato del adolescente, esto limita el acceso de los chicos y chicas al servicio.

Les cuesta un montón llegar hasta allí, y el hecho de que hay chicos pues que les pasa cualquier cosa y si son de aquí pues muchas veces pues están al lado, se dan un paseo y te van a buscar o te van a decir y te es mucho más fácil (P12: M_GDP1_S3).

- Una limitación ampliamente expuesta es el carácter obligatorio o voluntario del servicio en relación a la asistencia de los adolescentes. Hay bastante consenso en afirmar que, por un lado, cuando es obligatorio los adolescentes lo viven mal, y por otro, a menudo hay cierta ambigüedad ya que el chico o chica ven un programa de carácter voluntario al que ellos tienen que acudir obligatoriamente. El reto está en cómo trabajar todo esto. La transparencia y el contar realmente con su opinión aparecen como puntos de anclaje.

E3: A mí como otra dificultad se me plantea la dualidad entre cómo viven los chicos a veces el programa, de forma como obligatoria porque llega más o menos impuesto o por algunos actos que han hecho en su vida, y el carácter voluntario del programa, entonces ahí se da un cruce un poco curioso y que te cuesta llevar con el chico (P12: M_GDP1_S3).

- Sin embargo, las voces profesionales también refieren que a veces es difícil llegar a saber lo que quieren los adolescentes cuando llegan al recurso, es difícil llegar a entablar una comunicación con ellos. Ahí está el tema de la falta de herramientas con la que se enfrentan educadoras y educadores, es decir, qué hacer con las situaciones más complejas o más cronificadas. Aflora también la frustración de saber que no sé ha podido intervenir para mejorar la situación, cuestiones nucleares de la complejidad. Destacan las propuestas sobre la importancia de realizar reuniones de equipo, de buscar diversidad de opiniones o enfoques distintos para desbloquear la intervención con un caso, por ejemplo.
- Otro obstáculo es la presión que tienen los profesionales a veces de rellenar el expediente y de rendir cuentas de su intervención, es decir, sienten que en ocasiones se les exige más sobre el proceso administrativo que sobre el trabajo socioeducativo.
- También se discute sobre la gran diversidad de problemáticas que deben atender. Perciben que se abarca un campo muy amplio y hay poca especialización; esto tiene su lado positivo, pero también piensan que haría falta saber un poco más de algunos problemas determinados.

E6: ... y aparte también es verdad que en otros ámbitos hay especializaciones, (...) a lo mejor si estuviésemos un poco más especializados y los casos fuesen, 'pues, este educador pues se le dan muy bien el tema de violencia ascendente y ha tenido mucha formación y parece como como que le es más fácil', a lo mejor tener un línea (...) (P12: M_GDP1_S3).

- En algunos grupos de discusión se perciben dificultades para que los adolescentes participen en actividades grupales, ya que a veces continúan con la atención individualizada pero no acuden a las actividades grupales que podrían ser un beneficio para ellos.

E7: Yo una de las dificultades que veo es... como hacer que participen, por ejemplo, en las actividades grupales. (P12: M_GDP1_S3).

- No parece que haya unas políticas claramente orientadas a esta franja de edad, o al menos diseñadas y desarrolladas con los recursos necesarios para su atención integral. La ausencia de algunos recursos específicos, o la disminución de los mismos, constituye también un obstáculo para la intervención. Se resalta el temor a que baje la asignación económica de los programas sustentados en gran parte por fondos europeos y en general temen los recortes económicos. Añaden también que falta un modelo de prevención y se atiende fundamentalmente cuando el problema es grave y visible.

M:Y sobre todo que debe invertir más dinero en infancia y juventud (P30: C_ERI_FPM).

- Por otra parte, una limitación implícita es el pesimismo que cubre algunas intervenciones, muy presente en el contexto de crisis. Se apuesta de manera clara para combatirlo puesto que este sentimiento solo acarrea un intervención ineficaz.

Yo creo que eso es importante, no asumir el pesimismo, no transmitirlo, porque tampoco es cierto para alguien que tiene 12, 13, 14 o 15 años el concepto de crisis económica, falta de empleo, paro, etc., etc., lo único que suena es que existe un ogro que te va a comer, pero no tiene sentido insuflar un miedo que no se puede trabajar ¿no?, entonces un chaval que está en 12, 13, 14, 15 años sigue siendo el mismo que hace 20 o 30 años, sigue necesitado espíritu, estímulos, perspectivas, aprendizajes, experiencias, vivencias, aprendizajes, acompañamiento (P17: M_ERI).

Finalmente, la tercera hipótesis ofrece un reconocimiento de prácticas inadecuadas, derivadas en parte de las situaciones expuestas en las dos primeras hipótesis y da pie a pensar en alternativas a las mismas. Se formula del siguiente modo: *«Las prácticas inadecuadas identificadas como son la rotación del personal, la dominancia de percibir todo lo negativo y no apoyar suficientemente los procesos positivos, el*

hecho de actuar en la inmediatez, o no dar una respuesta adecuada tanto para la protección como la participación de los adolescentes, son algunos obstáculos que comprometen seriamente la acción socioeducativa. Un reconocimiento de las mismas propicia la autocrítica y sugiere alternativas a las prácticas inadecuadas».

En esta hipótesis los grupos de discusión y las entrevistas aportan un reconocimiento de algunas malas prácticas en la intervención socioeducativa con adolescentes en situación de riesgo. Algunos de los temas aquí tratados guardan relación con los descritos anteriormente, por lo que no se incluyen de nuevo. Entre los aspectos que complementan los anteriormente señalados, incluimos:

- La posibilidad de que con la intervención se anulen o disminuyan las capacidades parentales, ya que al final son los servicios los que van decidiendo continuamente sobre las familias. Se debería trabajar más para rescatar los aspectos fuertes de las familias y capacitarlas, en vez de hacerlas dependientes de los servicios.

E2: (...) La propia dinámica de pasar de recurso en recurso a mí me da la sensación a veces de que ha anulado funciones parentales, o sea hay madres que ya no saben estar solas, que si no tienen al educador, al trabajador social o no sé qué... no saben tirar para adelante con su casa y con sus hijos (P11: M_GDP1_S2).

- Relacionado con el tema del vínculo, reconocen que los adolescentes pueden percibir como el servicio los abandona, bien porque se les da de baja, por cambio de programa, por cambio del profesional, etc.

Hay chavales que vienen de situaciones muy duras de abandono; nosotros vamos a abandonarles también; no se pueden aferrar a nosotros porque desaparecemos (baja, cambio de trabajo o de programa...) (P10: M_GDP1_S1).

- Sobre la información manejada en la intervención, se resalta que raras veces su fuente inicial es el adolescente, lo que suele responder a una falta de conocimiento directo del chico/a.

E3: Además la información que viene de las derivaciones jamás es información del propio chico. Es una información de una madre, un padre que ha ido a servicios sociales a contar una situación de conflicto, que no puede más con su hijo, etc. (P14: M_GDP2_S2).

- Señalan que una práctica inadecuada es cuando no se actúa de acuerdo con el nivel de riesgo o el maltrato existente, es decir, no se protege a tiempo al adolescente.
- También reconocen que no siempre es adecuado tratar los casos con excesiva medicación y pocas o nulas alternativas terapéuticas, tema especialmente relacionado con la prestación de los servicios de salud mental.
- Asimismo, se identifican situaciones de victimización secundaria, sobre todo cuando los usuarios tienen que contar repetidamente su situación, dolorosa, sin que vean consecuentemente cambios o mejoras en la misma.
- La falta de conocimiento por parte del sistema educativo de cómo son y qué hacer con los chicos y chicas de protección. Asimismo, falta de prioridad o conocimiento del proceso escolar del chico/a por parte de los profesionales de bienestar social.
- Otra práctica a repensar es que se acostumbra a actuar con exceso en la inmediatez y a reflexionar poco.

E2: Otra cosa es que intentamos dar la respuesta inmediata. Tengo que resolver esto ya. No, vamos a pensar y mirar todas las opciones que tenemos (P23: G_GDP_1).

- Algunos educadores piensan que no es adecuado cuando se vincula excesivamente con el chico, o extralimitarse del horario y contexto, ya que perjudica al resto del equipo de educadores, cuestión que presenta controversia dentro del colectivo. Tampoco ven positivo una excesiva distancia y rigidez.
- La distancia que existe entre el conocimiento y las políticas que se aplican perjudican la realización de buenas prácticas.

A: Pues malas prácticas, aquí me he apuntado, cuando los conocimientos no se aplican a las políticas (P12: M_GDP1_S3).

- Finalmente se reflexiona acerca de que todos pueden cometer alguna vez una mala práctica y se debe reconocer así.

En cuanto a la identificación de buenas prácticas, aunque todas estas conclusiones pueden considerarse elaboradas en este sentido, resulta muy interesante señalar aquellas en las que se insiste especialmente en este apartado por sus implicaciones profesionales.

- La mejora de la intervención pasa por hablar sobre el caso o el problema, compartirlo con el equipo, dedicarle un tiempo, tener espacio para reflexionar en vez de actuar de inmediato.

Es el valorar mucho más las cosas a la hora de tomar decisiones, y no siempre verlo de primeras, ni lo positivo ni lo negativo, sino pararnos un poco a pensar (P23: G_GDP_1).

- Cuando un servicio no actúa de acuerdo con el riesgo que se percibe desde otro servicio, lo correcto es informar sobre el asunto en vez de inhibirse. También es importante poder contar con el coordinador, comunicarlo a dirección ya que pueden tener más capacidad resolutoria o de influencia.

Yo creo que sí mi deber moral es informar de la situación y decir mi punto de vista y dejarlo bien claro, y dejarlo por escrito; es decir ‘pues que sepáis’ (P12: M_GDP1_S3).

E5: Ser cansinos, en el sentido de pues si Mahoma no va a la montaña, pues la montaña va pa Mahoma (...) (P15: M_GDP2_S3).

- Facilitar el trabajo en equipo y en red para asignar y equilibrar tareas pensando en los profesionales y en los usuarios

E5: La propuesta sería un buen trabajo en red, con mucho contacto (...) Un trabajo en red pensando en la persona (P23: G_GDP_1).

- Es importante poder valorar la situación directamente con el chico o chica.

E3: Y es muy diferente la entrevista que puedes hacer con el chico y la familia, que después con el chico a solas (P14: M_GDP2_S2).

- La estabilidad de los profesionales en el equipo es un punto clave para la eficacia de la intervención.

M: En mi entidad hay, muy, muy poca rotación, si tengo que dar un dato por ciento, igual sería un 5% y siempre que algún trabajador se ha marchado, casi siempre, ha sido o por una mejora laboral muy clara o por un cambio de residencia (P18: M_ERI).

M: Muy estables, cosa que repercute muy positivamente en el trabajo diario, porque de hecho una de las quejas de otros servicios (...) es la alta

rotación de trabajadores que tienen. ¿Qué ocurre? que nunca se consigue un vínculo real con las familias porque constantemente son personas diferentes las que entran, con las familias y con los niños que en nuestro caso son los que nos interesan y... (P18: M_ERI).

En la siguiente network podemos observar cómo interrelacionan los elementos que limitan la intervención tal como se han ido explicando hasta aquí (figura 9).

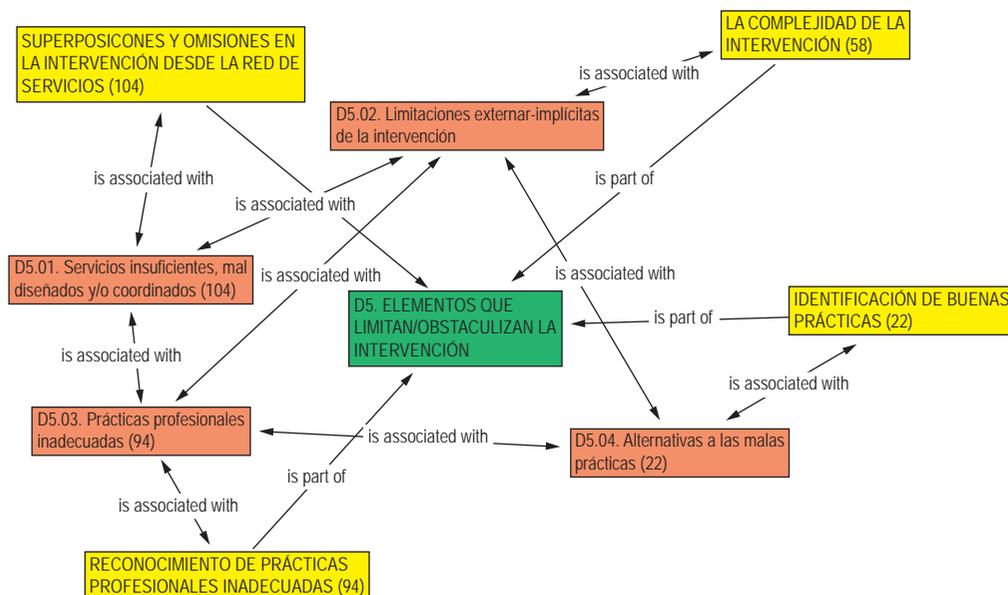


Figura 9. Limitaciones y/u obstáculos a la intervención.

CAPÍTULO 6

PROPUESTAS: UNA VISIÓN POSITIVA Y SOSTENIBLE DEL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

La puesta en práctica del planteamiento estratégico descrito ayuda, en opinión de los profesionales implicados, a mejorar el comportamiento social de los y las adolescentes en riesgo, haciéndoles más comprometidos, autónomos y responsables, tal y como se ha podido comprobar en la parte cuantitativa del estudio. En ella se señala cómo, tras meses de este tipo de intervención, se percibe una participación más activa de los y las adolescentes en las decisiones sobre su futuro, acudiendo a los centros y programas de intervención socioeducativa de forma voluntaria y mostrando un grado importante de empatía y confianza hacia los profesionales que intervienen socioeducativamente con ellos/ellas, mostrando tras finalizar la intervención un comportamiento social más responsable ($\bar{x}=7$, $\sigma=1,132$). Un dato significativo, ya que la valoración que hacían los profesionales sobre el ítem «los adolescentes muestran un comportamiento social responsable al inicio de la intervención socioeducativa», es más de dos puntos inferior ($\bar{x}=4,8$, $\sigma=1,733$).

Abundando en esta visión positiva, un ítem que muestra una elevada puntuación media es el que valora *la eficacia de la intervención socioeducativa, dado que favorece la inclusión social de los adolescentes* ($\bar{x}=7,8$), obteniendo también mayor grado de acuerdo de los profesionales ($\sigma=1,468$). Un ítem en el que los profesionales de las entidades participantes en el estudio puntúan más alto que los profesionales ajenos a las mismas: en general perciben su intervención más eficaz para combatir la exclusión social y el absentismo y fracaso escolar.

Pero a pesar del pronóstico positivo, una parte muy importante de los profesionales muestran sus dudas sobre el resultado final de sus intervenciones. La respuesta a una de las preguntas del cuestionario, «los adolescentes se encuentran en situación de exclusión social después de la mayoría de edad» ($\bar{x}= 6,3$, $\sigma= 1,835$) así parece indicarlo. Un elevado número de profesionales opina, refiriéndose a los/las adolescentes con quienes intervienen, que a la llegada de la mayoría de edad, o lo que es lo mismo, una vez finalizada o casi finalizada su intervención, estos adolescentes se encontrarán en situaciones de exclusión social. Aquellas de

las que se les había intentado alejar. Algo que se vería agravado con los escasos apoyos externos con que, en opinión de los/las profesionales, contarían los adolescentes, tal y como se muestra en la respuesta a la pregunta «los adolescentes cuentan con una red social de apoyo» ($\bar{x}=4,8$, $\sigma=1,885$).

Avanzando una de las propuestas que desarrollaremos más adelante, nos planteamos de nuevo la importancia de los estudios longitudinales, relacionando la calidad de la vida adulta de quienes pasaron por estos programas de intervención con los aprendizajes consolidados en ellos, como una aportación trascendental para despejar la duda sobre la eficacia final de las acciones socioeducativas desarrolladas. Y sobre todo para poder valorar como transitan nuestros adolescentes de las serias dificultades sociales en las que se encuentran y el compromiso consigo mismo y con su entorno más próximo, a un compromiso más estrecho con las realidades y los problemas de la sociedad de su tiempo.

Cumpliendo con el segundo objetivo general formulado en nuestra investigación, que plantea la necesidad de «*optimizar, desde procesos de investigación-acción, la intervención socioeducativa que se desarrolla con adolescentes en riesgo de exclusión social*», elaboramos como elemento de referencia una serie de propuestas para la acción a partir de los resultados obtenidos en la investigación. Entre ellas encontramos tanto propuestas innovadoras y con un potencial importante de transformación del sistema como propuestas que inciden en elementos ya conocidos, pero sobre los que es necesario profundizar y seguir insistiendo. Entendemos, en este sentido, que las estrategias de intervención socioeducativa son eficaces en la medida en que son transformadoras e inciden en las causas, en las fuentes de las problemáticas detectadas, y no solo en sus efectos. Así, se derivan de la investigación un grupo de propuestas que nos parecen importantes tanto en cuanto a esa capacidad de transformación de la realidad como a sus posibilidades de implementación en los espacios en que se desarrolla la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. Son las siguientes:

1. Estabilidad de los equipos

La calidad de la intervención socioeducativa depende de la estabilidad de los equipos. Un equipo no se improvisa, se construye, y esta construcción lleva años de esfuerzo y depende en gran medida del reconocimiento que tenga el profesional por parte del propio equipo, de la cohesión del grupo, de su participación en la toma de decisiones, de la satisfacción de las personas con su tarea, de la formación recibida y los aprendizajes que supone la expe-

riencia compartida y por supuesto, del tipo de relación laboral. Aspectos que dependen de las entidades pero, en gran medida también, de las políticas sociales de cada territorio.

2. Importancia de los estudios longitudinales

Estudios que relacionen la calidad de la vida adulta de quienes pasaron por estos programas de intervención con los aprendizajes consolidados en ellos, como una aportación trascendental para conocer la eficacia final de las acciones socioeducativas desarrolladas. Y sobre todo para poder valorar como transitan nuestros/as adolescentes, desde las serias dificultades sociales en las que se encuentran hasta un compromiso más estrecho consigo mismos, con su entorno más próximo y con las realidades y los problemas de la sociedad de su tiempo. Se plantea, además, como uno de los grandes retos de futuro, como parte de un proceso de investigación evaluativa más completo: la necesidad de conocer qué ha sido –en todos los sentidos– de los/las adolescentes con los que se trabajó, cuando se han incorporado a la vida adulta.

3. Intervenciones integrales y protagonismo adolescente: un modelo organizativo

Una «*intervención integral*» resulta imprescindible para que las estrategias implementadas sean realmente eficaces. Estamos refiriéndonos a una intervención sumamente compleja, en la que las claves de su eficacia giran en torno a la puesta en funcionamiento de una serie de estrategias que parten del protagonismo del/de la adolescente en la toma de decisiones que le son vitales, desde la construcción de los tiempos y espacios de intervención para habilitar procesos de empoderamiento y participación. Para poder intervenir de acuerdo con las necesidades, capacidades y motivaciones de los adolescentes es necesario que sean protagonistas. Para empoderar hace falta huir de un modelo rígido e igual para todos y recurrir a una metodología que permita la flexibilidad (de estrategias, de momentos, de espacios, de temas, de perfiles profesionales, de recursos,...). Los adolescentes en la investigación reclaman más protagonismo en las actividades; los profesionales sitúan ese protagonismo entre sus prioridades, pero es una de las tareas más difíciles y aún pendiente de resultados mucho mejores.

4. De la participación al compromiso social

Esto supone, inicialmente, entender la participación y la autonomía como resultados de procesos educativos, y no como competencias innatas, y por lo

tanto le necesidad de que formen parte de una programación y su correspondiente evaluación. De forma que el protagonismo mencionado anteriormente, que no «viene dado», sino que se construye, supone una parte esencial de la intervención y forma parte, a su vez, de los principios básicos de funcionamiento de las entidades que protagonizan esa intervención. El protagonismo de los adolescentes en la intervención y en la orientación de su propio destino vital, junto a su participación en la toma de decisiones a todos los niveles, marcarán una forma determinada de realizar su tránsito a la vida adulta. Así, la participación activa adolescente en la toma de decisiones es considerada claramente una condición necesaria para la eficacia de la intervención; una participación orientada como clave de continuidad y toma de decisiones autónoma posterior. El grupo de adolescentes será un importante elemento de acción socioeducativa en la construcción y afianzamiento de esos procesos de participación y compromiso.

5. Planificación flexible y eficaz

Nos referimos a una planificación bien estructurada, centrada en la tarea, evaluada en función de su utilidad y eficacia, y que aporte información relevante para la optimización de la intervención, ayude a economizar tiempos, esfuerzos y rentabilice al máximo los procesos de aprendizaje de los profesionales sobre su quehacer cotidiano y los procesos de protagonismo y participación comprometida de los propios adolescentes.

6. La importancia de la formación reglada en la adolescencia

Dado que el fracaso escolar es uno de los factores que más inciden negativamente sobre las identidades adolescentes, es necesario buscar nuevas lógicas, identificar qué aspectos necesitan de otras propuestas, en ningún caso disminuir la exigencia, pues conseguir el graduado en secundaria es un mínimo para la inclusión social y los esfuerzos deberían priorizar esta cuestión.

7. Estrategias ligadas a la resiliencia

Algunas de esas aportaciones más destacadas sobre resiliencia en nuestra investigación tienen que ver con el trabajo con/desde diferentes modelos de identificación, figuras de referencia/resiliencia necesarias especialmente entre los más jóvenes, en su construcción de la identidad personal y social. Es además un elemento destacado por los profesionales a lo largo del estudio, como un enfoque estratégico de amplias repercusiones y que ocupa una gran parte

de los tiempos de intervención. Se destaca, en este sentido, la dificultad que tienen los adolescentes para encontrar esos modelos de identificación en su propio entorno, y también la diversidad de figuras de referencia que pueden encontrar. Fundamentalmente ligadas al rol de los educadores como figura de identificación, resultan interesantes las aportaciones enfocadas a resaltar las características de los y las «adolescentes resilientes», de otros adolescentes del grupo de iguales y de otros modelos de identificación adultos, como las denominadas «madres coraje» o profesores y otras figuras socioeducativas de referencia.

8. Estrategias con los tiempos de intervención: el futuro

El trabajo sobre expectativas y escenarios de futuro es una de las claves estratégicas en la construcción de los tiempos de intervención. Una tarea que se enfrenta a la ausencia de expectativas y de perspectivas de futuro de la mayoría de los adolescentes, cuando no a sus ilusiones sobre cómo serán sus vidas. En ocasiones esos escenarios se apoyan, para poder convertirse en expectativas reales, en el trabajo con el pasado reciente y con el logro, con la consecución de pequeñas —o grandes— metas en el tiempo que dura la intervención.

9. Estrategias con los espacios de intervención: un enfoque ecosocial

Una acción socioeducativa que implica conocer el entorno adolescente —físico y humano— y el acompañamiento en las actividades de la vida cotidiana. A destacar, la importancia de la proximidad del educador y su presencia en el entorno más inmediato, en la vida cotidiana del adolescente, para ayudarle a elaborar cuestiones fundamentales en su vida, en ocasiones en momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una carga emocional o competencial enorme. Aquí cobra especial relevancia el establecimiento de un vínculo estable con el adolescente.

10. Formación en/para problemas emergentes

Como problema emergente se destacan los relacionados con las relaciones de género, la violencia ascendente o filioparental y la dependencia de las nuevas tecnologías, entre otras. Comenzando por sentir la necesidad de formación en coeducación. Es patente la falta de respeto de los chicos hacia la figura de la mujer. En la investigación se describen algunos aspectos que están en el origen de ese rechazo, como el rol de los padres y su relación con las educadoras o los que se han denominado «micromachismos». Otros dos proble-

mas aparecen como emergentes y preocupantes para los profesionales: la violencia ascendente (también denominada filio-parental) y la dependencia de las nuevas tecnologías unida al aislamiento social, aspectos que requieren poder ser vistos en espacios compartidos donde se contemplen distintas perspectivas, opiniones y alternativas.

11. Recogida sistemática y limitada de información

Debe incorporarse al quehacer de las y los profesionales y equipo directivo, buscando un balance entre los datos susceptibles de recoger que sean realmente necesarios y útiles, escapando a la protocolización excesiva y la burocratización de la tarea. Sin una adecuada sistematización de la información disponible es muy difícil una eficaz evaluación de las intervenciones y sus resultados.

12. Cultura de la evaluación

Incorporar una «cultura de la evaluación» de manera sistemática. Reflexionar sobre la praxis y conocer los resultados a corto y medio plazo de la acción realizada puede provocar, por un lado, cambios en los objetivos y estrategias si los resultados no son positivos y, por otro, satisfacción con la tarea realizada en los resultados positivos. La existencia de este feed-back es necesaria para el avance y el crecimiento de la intervención socioeducativa con población adolescente de riesgo.

13. Aprendizaje sobre la propia experiencia y su valor teórico-práctico

En la investigación, uno de los resultados tiene que ver con la importancia que los profesionales de las entidades otorgan a la experiencia que tienen. En este sentido, sería de gran interés potenciar los espacios cualificados de encuentro y de relación entre los profesionales del equipo y de distintos equipos: llevar a cabo un análisis de la realidad y un intercambio de experiencias desde distintas perspectivas, constituyéndoles en auténticos espacios de aprendizaje. Y dado el divorcio constatado en la investigación entre teoría y práctica, sería enriquecedor aumentar la dialéctica teoría-práctica en estos y otros espacios de reflexión y análisis creados «*ad hoc*».

14. Reconocimiento de las cualidades de los profesionales

Los adolescentes valoran en positivo de educadores y educadoras: el respeto, la paciencia, la comprensión, la escucha, la ayuda, la confianza, la clari-

dad en las explicaciones y el sentido del humor. Asimismo valoran el buen trato, la empatía, y el apoyo que reciben. Potenciar y aprender a desarrollar estas habilidades contiene algunas claves del éxito de la intervención. Por otro lado, orientan también en una adecuada selección de personal.

15. Formación para la eficacia en la intervención

Tanto para implementar esta metodología evaluativa como para aumentar los conocimientos y saberes de los profesionales en el campo de la adolescencia, deben seguir creándose espacios de formación continua, externa o interna, resaltando que la formación es esencial también para mejorar la eficacia de la intervención. Cuestiones técnicas que aporten ideas y mejoras al trabajo cotidiano, sobre temas como la educación afectivo-sexual, la intervención con problemas graves de conducta o enfermedades mentales de algunos adolescentes, centrándose en la metodología de la intervención e incluyendo la resolución de conflictos, habilidades sociales y de comunicación, y la mediación.

16. Reconocimiento social de la profesión

La falta de reconocimiento, en general, de las profesiones vinculadas al campo social no contribuye al desarrollo de la profesión. Una mayor difusión, debate y presencia en los medios de comunicación, dando a conocer el trabajo desde la normalidad y no exclusivamente desde lo negativo, o desde lo extremo, morboso o peligroso. Difundir los resultados positivos que se obtienen contribuiría a la lucha contra la estigmatización del colectivo, a la identificación del mismo con patrones positivos y a una mayor satisfacción de los profesionales por su trabajo.

17. Intervención y alianzas familiares

Recomponer la intervención familiar desde un conocimiento sistémico adecuado de su funcionamiento, tomando en cuenta esos conocimientos para establecer alianzas con las familias. Disminuir la jerarquización y segmentación profesional, garantizando que lejos de responsabilizarlas en exclusiva de la dinámica generada, se propongan alternativas desde otras ópticas, buscando la implicación del grupo familiar en la intervención.

18. La labor de los responsables de la entidad

Siguiendo las sugerencias de los educadores, éstos valoran la habilidad de los responsables de las entidades para ejercer de receptores-gestores de la

información, garantizar que ésta circula en el sistema de forma fluida. En general para asegurar la planificación y el funcionamiento de la entidad, pudiendo recurrir a ellos/ellas y sentirse apoyados cuando lo necesitan.

19. Actitud abierta ante las diferentes formas de ser adolescentes y neutralización de etiquetados

El debate y la reflexión sobre las imágenes en que son pensados los adolescentes, incidiría positivamente en los proyectos educativos en los que participan y por tanto, en las identidades adolescentes. Los profesionales perciben como la sociedad caracteriza a la adolescencia con determinadas etiquetas, poniendo el énfasis en dos grandes características. Por un lado, las que hacen referencia a un cambio de etapa, de ciclo vital, de transición compleja; y por otro, la que enfatiza la idea de permanente conflicto. Características que acaban aunándose bajo el paraguas de «*problemática*», si bien solo se define en negativo cuando existen factores de riesgo social. Etiquetas que, aunque no siempre sean compartidas por los adolescentes, condicionan su propia percepción de la realidad y, por tanto, sus vidas. De ahí la labor de «*neutralización de etiquetados*» que han de realizar los profesionales, a través de estrategias de «*deconstrucción*» y «*re-construcción*» de estándares sociales muy arraigados y de difícil abordaje.

20. Generar contextos informales de encuentro y relación para adolescentes

Generar espacios sin la presencia del mundo adulto, donde prime un clima de confianza, que fomenten la participación, el diálogo, las tomas de decisiones. Es necesario tener en cuenta la voz de la juventud en el diseño urbanístico, concederles espacios públicos para que sean disfrutados bajo nuevas fórmulas de autogestión, que generen aprendizajes relacionados con una ciudadanía crítica.

21. Ampliar las interacciones entre las entidades sociales y la comunidad

Esto se plantea como parte de un sistema formativo integrado que responda a los principios de la sociedad educadora, incremento de las oportunidades educativas del entorno, educación de calle, recuperación del espacio público como espacio de encuentro e intercambio, participación comunitaria...

22. Trabajo en equipo

Este aspecto requiere de un proceso prolongado de construcción, donde se acaban compartiendo enfoques, estrategias y objetivos, una auténtica «*cultura de equipo*». Esto es altamente valorado por el grupo de profesionales, evita la asunción de responsabilidades en solitario, crea relaciones de confianza y crítica, y en definitiva potencia el intercambio de conocimientos en un marco común. Sesiones de análisis, presencia de distintos perfiles profesionales, reuniones de equipo periódicas y existencia de espacios informales constituyen ejemplos de esa construcción del trabajo en equipo.

23. Coordinación y trabajo en red

Con población adolescente en situación de riesgo deberíamos alejarnos del modelo de «*derivación*» de casos, donde se acostumbra a establecer relaciones de poder, conflictos y dobles mensajes, y pasar a un modelo de trabajo en red donde se establecen unos objetivos comunes. El caso «*no pertenece*» a nadie en concreto, sino que se erige como un agente social activo y participante. Desde esta perspectiva mejoran cuestiones como compartir información, transparencia en la comunicación, acuerdos sobre el protagonismo profesional, colaboración entre distintos departamentos y entidades, y reconocimiento por igual de los distintos servicios. A la luz de los resultados parece urgente revisar esta metodología de trabajo y avanzar en la generación de culturas colaborativas que hagan posible del diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios, que respondan desde la complejidad a las necesidades educativas de cada adolescente.

24. Actividades grupales realmente transformadoras

Si profundizamos en el tipo de actividad grupal a potenciar, se trata de aquellas en las que se producen una serie de aprendizajes relacionados con la participación y el compromiso: sobre la base del consenso, el respeto, la tolerancia, la organización compartida, el autocontrol, la escucha, el trabajo en equipo... todos ellos aspectos enormemente relevantes para los adolescentes y su tránsito a la vida adulta. Es importante destacar como la mayoría de estas actividades forman parte de lo que los educadores consideran «*talleres eficaces que no venden*», actividades grupales que se llevan a cabo con pocos recursos, que son muy comunes y sencillas, que aportan múltiples elementos para la intervención socioeducativa pero que carecen de una imagen impactante de cara al exterior.

Como afirma Iglesias (2008), es urgente imaginar otros presentes para adolescentes y jóvenes en procesos de vulnerabilidad social, que han soportado experiencias escolares en negativo, dificultades de transición a la vida adulta, la obsesión por encontrar un trabajo como única posibilidad de inclusión social y, en fin, la dificultad de imaginar un futuro. Lejos de considerar a la juventud como objeto pasivo de las estructuras sociales, es posible reconocer su margen de maniobra cuando negocian su relación con el mundo y se construyen a sí mismos, y desde esa posición avanzar en la construcción de una ética del compromiso en contextos sociales que son clara y mayoritariamente constrictivos (Goyette, 2011).

Una tarea sin duda compleja, sobre todo para una sociedad a la que le cuesta asumirla colectivamente y opta por delegar en profesionales expertos no solo aquellas tareas que, sin duda, les competen, sino también algunos elementos que deberían ser constitutivos de una cultura compartida y global: entre otros, dar cauce real a las valiosas aportaciones que estas y estos adolescentes, muchos de ellos resistentes a las serias dificultades que encontraron en sus trayectorias vitales, pueden hacer a la construcción de un futuro diferente.

24 PROPUESTAS PARA UNA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EFICAZ CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

1. Estabilidad de los equipos.
2. Importancia de los estudios longitudinales.
3. Intervenciones integrales y protagonismo adolescente: un modelo organizativo.
4. De la participación al compromiso social.
5. Planificación flexible y eficaz.
6. La importancia de la formación reglada en la adolescencia.
7. Estrategias ligadas a la resiliencia.
8. Estrategias con los tiempos de intervención: el futuro.
9. Estrategias con los espacios de intervención: un enfoque ecosocial.
10. Formación en/para problemas emergentes.
11. Recogida sistemática y limitada de información.
12. Cultura de la evaluación.
13. Aprendizaje sobre la propia experiencia y su valor teórico-práctico.
14. Reconocimiento de las cualidades de los profesionales.
15. Formación para la eficacia en la intervención.
16. Reconocimiento social de la profesión.
17. Intervención y alianzas familiares.
18. La labor de los responsables de la entidad.
19. Actitud abierta ante las diferentes formas de ser adolescentes y neutralización de etiquetados.
20. Generar contextos informales de encuentro y relación para adolescentes.
21. Ampliar las interacciones entre las entidades sociales y la comunidad.
22. Trabajo en equipo.
23. Coordinación y trabajo en red.
24. Actividades grupales realmente transformadoras: «talleres eficaces que no venden».

BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DOCUMENTALES

- ANDREU, J., GARCÍA-NIETO, A. y PÉREZ CORBACHO, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- AYERBE, P. (1991). Estrategias de intervención en la educación de inadaptados sociales. En García, J. et al., *Pedagogía de la Marginación* (47-95). Madrid: Editorial Popular.
- (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- BALSELLS, M. A. (2006). Québec y Cataluña: Redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 365-387.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). Investigación cooperativa. En García Hoz, V. (Dir.). *Problemas y métodos de investigación personalizada* (376-403). Madrid: Rialp.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BAUTISTA-CERRO, M. J. y MELENDRO, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14, 179-200.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELSKY, J. (1980). Child maltreatment an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320- 335.
- (1993). Etiology of child maltreatment, a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- BENDIT, R. y STOKES, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- BIEHAL, N. (2005). Working with adolescents at risk of out of home care: the effectiveness of specialist teams. *Children and Youth Services Review*, 27, 10, 45-59.

- (2008). Preventive services for adolescents; exploring the process of gchange. *British Journal of Social Work*, 38, 444-461
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BRODIE, I. (2001). *Children's Homes and School Exclusion: Redefining the Problem*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- BRULLET, C. y GÓMEZ-GRANELL, C. (2008) (Coord.). *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- BURTON, D. M., BARTLETT, S. J., DE CUEVAS, R. A. (2009). Are the Contradictions and Tensions that Have Characterised Educational Provision for Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties a Persistent Feature of Current Policy? *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14-2, 141-155.
- CACHÓN, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- CARIDE, J. A. (2003). Teories, models y paradigmes en educación social. En Planella, J. y Vilar, J. (Eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (47-72). Barcelona: Pleniluni.
- (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CASAL, J. (2002). De la escuela al trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 81-86.
- CASAS, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- CASAS, F. y MONSERRAT, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- CATALANO, R. F., PARK, J., HARACHI, T. W., HAGGERTY, K. P., ABBOTT, R. D., & HAWKINS, J. D. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. In D. P. Farrington (Ed.) *Advances in criminological theory: Vol. 14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- COHEN, L. y MANION, L. (1994) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992). *Hacia una Europa de la Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas: COM.

- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.
- COUNCIL OF EUROPE (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Strasbourg: CoE.
- CRUZ, L. (2009). *Infancias y Educación Social: prácticassocioeducativas en contextosresidenciales de protección en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DANIEL, B. (2006). Denationalizing the concept of resilience in child neglect: case study research. *Child: Care, Health and Development*, 32.3, 303–309.
- DÍAZ-GIBSON, J. y CIVÍS ZARAGOZA, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23.3, 415–429.
- DU BOIS-REYMOND, M. y LÓPEZ BLASCO, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de ransición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11–29.
- EDWARDS, K. (2008). Social Inclusion and Youth Participation: A New Deal for Australia's Young People? *YouthStudies Australia*, 27-2, 11–17.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- 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.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.
- FLAQUER, LI. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- FRIEDMAN, J. (1992), *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell Ed.
- FUNES, J. (2005). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 29, 79–102.
- GARCÍA BARRIOCANAL, C.; IMAÑA, A. y DE LA HERRÁN, A. (2007). *El Acogimiento Residencial como Medida de Protección al Menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- GARCÍA ROCA, J. (2006). Memorias silenciadas en la construcción de los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 197–212.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *El alumno como invención*. Madrid: Morata

- GLASSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- GONÇALVES, G.(2005). *L'implication dans l'action éducative auprès des jeunes Brésiliens à risque*. Paris: Université de Paris 8 etCNPq (Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique - Brésil)
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GOYETTE, M, CHÉNIER, G., ROYER, M. N., NOEL, V. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 1, 35.
- (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 43-56.
- GOYETTE, M. et TURCOTTE, D. (2004) La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social*, 51, 29-44.
- GOYETTE, M., PONTBRIAND, A. y BELLOT, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Montréal (Canada): Presses de l'Université du Québec.
- GUASCH GARCÍA, M., & PONCE ALIFONSO, C. (2005). Intervención psicopedagógica: Proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (junio 2005), 215-230. Disponible en:
<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/es/electroniques.php#juny2005>
- HARWOOD, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.
- HICKS, L & STEIN, M (2010). *A multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. London: Departmentforchildren, schools and families (DCSF).
- HM GOVERNMENT (2006). *Working Together to Safeguarding Children: A guide to inter-agency working to safeguard and promote the welfare of children*. London: TheStationery Office.
- HORROCKS, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- IGLESIAS, A. (2008). *Educar e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- (2010). Menores. En Caride, J.A. y Trillo, F., *Diccionario Galego de Pedagogía* (401-402). Santiago de Compostela: Galaxia
- INE (2013). Encuesta de Población Activa, 2.º trimestre 2013. Disponible en:
www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0213.pdf
- INJUVE. (2013). *Informe juventud en España 2012*. Madrid: INJUVE.

- INSTITUTO MAX WEBER (2013). *Un futuro sin generación perdida. Una revisión de la situación de los jóvenes en España*. Madrid: INJUVE.
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- JIMÉNEZ, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34.1, 173-186.
- JOLONCH, A. (2002). *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic.
- KINCHELOE, JOE L. y STEINBERG, SHIRLEY R. (2000) Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- LAHIRE, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- LAKES, R. D. (2005). Critical Work Education and Social Exclusion: Unemployed Youths at the Margins in the New Economy. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42.2, 21-37.
- LAMARCA ITURBE, Í., & BARCELÓ GALDÁCANO, F. (2006). Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: Retos para una intervención eficaz. *Revista de Psicodidáctica*, 11.1, 25-36.
- LILA, M., MUSITU, G. y BUELGA, S. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- LUTHAR, S. S. (1991) Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *ChildDevelopment*, 62, 600-612.
- (ed.) (2003) *Resilience and Vulnerability*. New York: Cambridge University Press.
- MCDONALD, R., MARSH, J. (2004). Missing School: Educational Engagement, Youth Transitions, and Social Exclusion. *Youth&Society*, 36.2, 143-162.
- MACHADO PAIS, J. y POHL, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 83-98.
- MASTEN, A. S., & POWELL, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In Luthar, S. S. (Ed.) *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*, (1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCRISTAL, P., PERCY, A., HIGGINS, K. (2007). Exclusion and Marginalisation in Adolescence: The Experience of School Exclusion on Drug Use and Antisocial Behaviour. *Journal of Youth Studies*, 10.1, 35-54.

- McMURRAY, I., CONNOLLY, H., PRESTON, M, WIGLEY, V. (2008). Constructing resilience: social workers' understandings and practice. *Health & Social Care in the Community*, 16.3, 299–309.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MELENDRO, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- (2008). Absentismo y fracaso escolar: La educación social como alternativa. *Bordón*, 60.4, 65–77.
- (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- (2011a). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327–352.
- MELENDRO, M. y CRUZ, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez Bravo, A. E., *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (85–140). Madrid: UNED.
- MELENDRO, M., GONZÁLEZ OLIVARES, A. L. y RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105–121.
- MERCER, N. (2002). Diversity and commonality in the análisis of talk. *The Journal of the Learning Science*, 11.2–3, 369–371.
- MINORE, B. et HOPKINS, H. (2003). *Suicide Response Plans: A Comparative Cross-Jurisdictional Analysis*. Position paper prepared for the Government of Nunavut Task Force on Mental Health. Nunavut: Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux et Santé Canada.
- MONTERRAT, C. y CASAS, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados. Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13–2, 117–138.
- MONTERRAT, C., CASAS, F., MALO, S y BETRAN, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política social.
- MORENO MIGUEZ, A. (Coord.). (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra Social «La Caixa». Colección de Estudios Sociales, 34.
- MORÍN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- NIACE (NATIONAL INST. OF ADULT CONTINUING EDUCATION) (2002). Young adult learners, disaffection and social exclusion. Leicester (England): NIACE Briefing Sheet. Disponible en: <http://www.niace.org.uk>

- OECD (2012). *Education at a Glance*. OECD Indicators. Disponible en: www.oecd.org/edu/eag2012
- ORTEGA, J. (2005). ¿Qué pasa con la formación en la universidad?; ¿va unida la profesionalización de los profesores de pedagogía social a la de los/as educadores/as que ayudan a formar? En C. Mínguez (Coord.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (35-51). Madrid: Dykinson.
- PARAZELLI, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue: une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 25-2, 40-66.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2001). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria y Hegoa.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ COSIN, J. V., NAVARRO, J. J. y UCEDA, F. X. (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. Valencia: NAU Libres.
- PIAGET, J. (1991) *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- PUIG, J. M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En Marchesi, Álvaro y Hernández, Carlos (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (83-97). Madrid: Alianza.
- REES, G., GORIN, S., JOBE, A., STEIN, M., MEDFORTH, R. & GOSWAMI, H. (2010). *Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. The children's society*. Disponible en: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>
- REES, G. HICKS, L. GORIN, S. and STEIN, M (2011). *Neglected Young People: research, policy and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- RIERA, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: NauLlibres.
- RIVARD, J. (2004) Des pratiques autour des jeunes / enfants des rues: une perspective internationale. *Revue Nouvelles Pratiques sociales*, 17-1, 126-148.
- RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. y DEL POZO SERRANO, F. (2013). *Infancia y juventud en una sociedad sostenible y solidaria*. En Melendro, M. y Rodríguez, A. E. (Coord.). *Menores y Jóvenes en Dificultad Social* (249-257) Madrid: UNED.
- ROWLANDS, J. (1997), *Questioning Empowerment*, Oxford: Oxfam.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- RUTTER, M. (1993). Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- SABATER, J. y SØNNELAND, A. M. (2010). Más allá de la globalización: nuevos escenarios para las políticas sociales. *Educación Social*, 41, 13 – 35.
- SÁEZ, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- SANDÍN, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- SAVELSBERG, H. J., MARTIN-GILES, B. M. (2008). Young People on the Margins: Australian Studies of Social Exclusion. *Journal of Youth Studies*, 11. 1, 17-31.
- SEIFFGE-KRENK, I. (2006). Coping With Relationship Stressors: The Impact of Different Working Models of Attachment and Links to Adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35.1, 25–39.
- SELMAN, R. L. (1975) Level of social perspective-taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5(1), 35-43.
- SIMON, A. & OWEN, C. (2006). Outcomes for children in care: what do we know? In E. Chase, A. Simon and S. Jackson: *In care and after: A positive perspective*(26-43). London: Routledge.
- SINCLAIR, R. GARNETT, L. & BERRIDGE, D. (1995) *Social Work and Assessment with Adolescents*. London: National Children's Bureau
- SMULYAN, L. (1984): *Collaborative Action Research: Historical Trends*. Montreal: AERA.
- SUBIRATS, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- TEZANOS, J. F. (1998). *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas. El caso español*, Madrid: Editorial Sistema.
- THOMPSON, R. (2011). Individualisation and Social Exclusion: The Case of Young People Not in Education, Employment or Training. *Oxford Review of Education*, 37.6, 785-802. Disponible en: <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- THORNBERRY et al. (2010). The Causal Impact of Childhood-Limited Maltreatment and Adolescent Maltreatment on Early Adult Adjustment. *Journal of Adolescent Health*, 46.4, 359-365.
- TISSERON, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TOMKIEWICZ, S. (1999). La mystification scientifique. *Le Journal des psychologues*, 168, 48-49.

- TORÍO LÓPEZ, S., & PEÑA CALVO, J.V. (2006). Etiología y factores de riesgo de los malos tratos intrafamiliares a la infancia. Intervención desde la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 525-543.
- TRINIDAD, A., CARRERO, V. y SORIANO, R. M. (2006). *Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UBIETO, J. R. (2012). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Barcelona: EdiUOC.
- UNICEF (2005). *Estado social de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Madrid: UNICEF. Disponible en: www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI06.pdf
- VAN DE WALLE, T. COUSSEE, F., BOUVERNE-DE BIE, M. (2011). Social Exclusion and Youth Work-From the Surface to the Depths of an Educational Practice. *Journal of Youth Studies*, 14, 219-231.
- VANDENPLAS-HOLPER, Ch. (1982). *Educación y desarrollo social del alumno*. Madrid: Anaya.
- VARELA, J., ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VYGOTSKY, L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WADSWORTH, M. E. & BERGER, L. E. (2006). Adolescents coping with poverty-related. Family stress: prospective predictors of coping and psychological symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 35.1, 57-70.
- WATTS, A. G. (2010). Social Exclusion and Career Development: A United Kingdom Perspective. *Australian Journal of Career Development*, 19.1, 30-35.
- WILLIS, P. (2009). From Exclusion to Inclusion: Young Queer Workers' Negotiations of Sexually Exclusive and Inclusive Spaces in Australian Workplaces. *Journal of Youth Studies*, 12.6, 629-651.
- YATES, S., PAYNE, M. (2006). Not so NEET? A Critique of the Use of «NEET» in Setting Targets for Interventions with Young People. *Journal of Youth Studies*, 9, 329-344.
- YERGUEAU, E., PAUZE, R. y Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, 127, 58-69.

Este libro recoge los resultados de una investigación realizada por un equipo de trabajo interdisciplinar e interinstitucional, con la participación de entidades sociales, universidades y otras instituciones públicas. Sus aportaciones han servido para describir de forma detallada la intervención socioeducativa con el colectivo de adolescentes en riesgo de exclusión social. Un trabajo que ha sido posible gracias a la financiación de las entidades Opción 3, Igaxes3, Fundación Trébol de Iniciativa Social y Fundación Isos, entidades comprometidas con la investigación y la evaluación de resultados como elemento que ayuda a potenciar y cimentar una intervención cada día más eficaz en los colectivos en riesgo de exclusión con los que trabajan. Junto a ellas, ha sido fundamental la activa participación de la Fundació Pare Manel, el Ayuntamiento de Madrid, la Universidade da Coruña, la Universitat de Girona y la UNED.

Un amplio colectivo de profesionales ha constituido el equipo de investigación coordinado en Madrid, Galicia y Cataluña, por los profesores que firman este volumen: **Miguel Melendro**, director de la investigación, profesor de la Facultad de Educación de la UNED y miembro del Grupo de Investigación sobre Contextos de Intervención Socioeducativa; **Laura Cruz** y **Ana Iglesias**, profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña e investigadoras del Grupo de Investigación Política educativa, Historia y Sociedad, y **Carme Montserrat**, profesora de la Universitat de Girona e investigadora del Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida (IRQV). Todos ellos acumulan una importante experiencia tanto en la docencia y la investigación como en la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social.

Por último, cabe destacar que la publicación ha sido escrita y estructurada de forma que su lectura resulte ágil y amena, y se dirige tanto a quienes tienen ya una experiencia consolidada en este ámbito de trabajo como a educadores y profesionales de lo social que se están incorporando a él en los últimos años.



