

Dossier

Adolescencia

Servicios sociales y Política social

Adolescencia

87



Revista de Servicios Sociales Y Política Social

Comité Editorial:

Montserrat Bacardit i Busquet
Natividad de la Red Vega
Gustavo García Herrero
Trinitat Gregori Monzó
Juan José Lacasta Reoyo
Manuel Martín García
Pilar Pando Lobo
Lucía Peña Martínez

Soporte Técnico:

Óscar Cebolla Bueno

Soporte Administrativo:

M^a Carmen Rodríguez Rodríguez

Edita:

Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

Junta de Gobierno:

Presidenta: Ana Isabel Lima Fernández
Vicepresidenta 1^a: Rosa M^a Ferrer Valls
Vicepresidenta 2^a: Manuel Martín García
Secretario: Manuel Gutiérrez Pascual
Vocales: Montserrat Bacardit i Busquet, Montserrat Escapa Diez,
M^a Amparo García Pertegaz, M^a Pilar Guillén Feced, Pilar Pando Lobo.

Administración, Redacción, Suscripción y Venta:

Avda. Reina Victoria, 37 - 2^o centro. 28003 Madrid.
Tel.: 91 541 57 76/77 Fax: 91 535 33 77.
E-mail: revista@cgtrabajosocial.es
www.cgtrabajosocial.es
Horario: de Lunes a Viernes de 9:00 a 14:00.

Imprime:

C&M Artes Gráficas.
Tirada: 8.500 ejemplares

3º Trimestre 2009

El Comité Editorial no se identifica necesariamente con el contenido de los artículos publicados.

ISSN: 1130-7633
Dep. Legal: M-16020-1984



Sumario

Editorial

Dossier: Adolescencia

Adolescencia y Servicios Sociales
Una propuesta para el encuentro y la ayuda
más allá de los problemas sociales
Jaume Funes Artiaga.....9

Adolescentes en conflicto,
trabajo social y creatividad
Mónica Gil Andujar.....23

Intervención con adolescentes en barrios:
algunas cuestiones metodológicas desde
el ámbito asociativo
David Muñoz Rodríguez37

Las estructuras de bienestar ante los
desafíos de la delincuencia juvenil;
Determinaciones desde un enfoque
socio-jurídico
José Javier Navarro Pérez.....51

Aproximación teórica a los adolescentes en
conflicto con la ley: paradigmas y modelos
*J. V. Pérez Cosín y
F. Xavier Uceda i Maza*.....71

Adolescencia en riesgo y perspectiva de
género. El ejemplo del embarazo
adolescente
Anna Berga i Timoneda.....93

Los estilos educativos en la tarea
resocializadora de menores infractores
*Felipe Morente Mejías
Inmaculada Barroso Benítez y
Victoria E. Morente Hidalgo*.....109

El trabajo con adolescentes desde
la obligatoriedad judicial
Fina Tapias Caus.....131

Trabajo Social en los centros de
cumplimiento de medidas judiciales
Emiliano A. Curbelo Hernández.....143

De Interés Profesional:

Trabajo social rumbo a Ítaca.
Crónica del XI Congreso Estatal de
Trabajadores Sociales en Zaragoza
*José Manuel Ramírez
Navarro*.....157

Ética:

60 años de la declaración universal
de derechos humanos
Amnistía Internacional.....163

Comentarios de libros:

Una globalización sin excluidos.....177

Adolescentes en riesgo.....178

La educación como industria del deseo.
Un nuevo estilo comunicativo.....181





Editorial





Editorial



Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

Mónica Gil Andujar

Resumen

La adolescencia es la transición más compleja que debe afrontar el ser humano. Cuando las circunstancias familiares y el entorno social dificulta esa transición, el Trabajador/a Social debe intervenir desde la globalidad, y en todos los ámbitos: individual, grupal, familiar y social e institucional. Si a las características de la adolescencia se añaden otras que determinan a un colectivo específico, como son los inmigrantes latinoamericanos, nuestra intervención profesional requiere de algo más que las técnicas y métodos convencionales: requiere innovación y creatividad en todas las fases del proceso, descartando la linealidad en las intervenciones. Con este documento presento una experiencia profesional con adolescentes latinos, en la cual, describo cada una de las fases del proceso metodológico, deteniéndome en las reflexiones e hipótesis que han dado lugar a las estrategias de intervención utilizadas. Finalmente, aporto unas conclusiones como resultado de la intervención y hago una reflexión final sobre la creatividad como principio básico del Trabajo Social, tan útil, según mi experiencia, en la intervención con adolescentes de estas características.

Abstract

Adolescence is the most complex transition that the human being must confront. When the familiar circumstances and the social environment make difficult this transition, the Social Worker must intervene in a global way, and in all the areas: individual, group, family, social and institutional. If you work with teenagers from specific group (as Latin-American immigrants are) you will need innovation and creativity in all the phases of the process, not only your skills and conventional methods. With this document I present my professional experience with Latin-American teenagers. I describe the phases of the methodological process, detaining the reflections and hypotheses that have given place to the strategies of the intervention used. Finally, I contribute a few conclusions as a result of the intervention. According to my experience, the final reflection is that Creativity is a basic principle of Social and it is very useful in the intervention with teenagers of these characteristics.

Palabras clave

Creatividad, estrategia, proceso, inmigración, adolescente, latinoamericano, grupo.

Key words

Creativity, strategy, process, immigration, teenager, Latin American, group.

Autora

Mónica Gil Andujar

Trabajadora Social. Experta en mediación familiar.
monicagil@ymail.com

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

La adolescencia es la etapa del ser humano que marca la transición entre ser niño y ser adulto. Implica cambios físicos, emocionales y de relación para ellos y provoca cambios en la organización y en las relaciones familiares hasta ahora establecidas en sus familias. Son un desafío y un reto para sus padres. Es un largo proceso de búsqueda de identidad en la que el adolescente busca independencia y muchas veces alejada de los afectos de los padres. Es el grupo de iguales el que da esta primera identidad e independencia que busca el adolescente. En ese ámbito experimenta, se refuerza positiva y negativamente y se deja llevar, para lo bueno y para lo malo y crea una identidad que no siempre es la más adecuada según los parámetros de la sociedad actual y por supuesto para sus padres.

Las circunstancias familiares y del entorno social pueden facilitar o dificultar esta transición. El chico/a adolescente tiene conflictos internos y emocionales que a veces no puede resolver, pero se siente a salvo en su grupo y actúa en grupo. Esos conflictos internos derivan en conflicto relacional con sus padres y cuando éstos se sienten incapaces de manejar la situación ya les han llegado llamadas de atención desde el sistema educativo, a veces desde el sistema judicial y muchas veces de conocidos o familiares que han visto a sus hijos actuando en grupo en actitudes "no convencionales".

Eso ocurre en la adolescencia en general y específicamente cuando las circunstancias familiares o el entorno social tiene características que dificultan esta transición. Es el caso de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes recientemente asentadas en España. Los conflictos familiares, la acción en grupo y

sus conflictos con el entorno social e institucional se hacen muy evidentes y puede incluso rozar la alarma social requiriendo la intervención profesional.

La inmigración ha supuesto un reto para los Servicios Sociales en muchos aspectos y especialmente para el Trabajo Social como profesión en contacto directo con la población inmigrante con dificultades para la convivencia y la inclusión social.

La llegada masiva de inmigrantes sudamericanos en edad laboral estos últimos años y las reagrupaciones familiares que estos han realizado bien de manera formal, a través de los cauces institucionales adecuados, o bien a través de visados de turista, han traído a menores que han estado mucho tiempo viviendo sin uno o ninguno de sus progenitores en el país de origen. La llegada de estos chicos y chicas a España a reunirse con sus padres y madres, supone un reajuste importante y un proceso de adaptación por ambas partes que en ocasiones no siempre se realiza de la manera más adecuada y provoca circunstancias sociales y familiares que necesitan de la intervención de los Servicios sociales en general y específicamente de los servicios sociales de atención primaria, de las unidades de trabajo social de zona que es donde se detectan de manera más directa e inmediata las situaciones, y donde se recibe la demanda, cuando ésta se produce.

La demanda que plantean estas familias en las UTS, no difiere de otras demandas de familias no inmigrantes, en cuanto a necesidades de tipo económico o de conflicto familiar, por poner algún ejemplo. Las situaciones de necesidad son las mismas. Pero en lo que se refiere a

conflicto entre padres-hijos, especialmente si estos son adolescentes, sí existen diferencias. Porque si a las características antes comentadas de la adolescencia, añadimos las circunstancias específicas de la población inmigrante adolescente, nos encontramos con un campo difícil para la intervención por dos motivos: La especificidad cultural de cada uno de los países de origen y la percepción distinta que estos chicos y sus padres tienen de su permanencia en España. Ello influye directamente en la integración de estos chicos en los ámbitos sociales (escuela, Instituto de Enseñanza Secundaria (IES), la calle, espacios de ocio..) a los que tienen acceso en su actual sitio de residencia. Esto puede resultar muy evidente y no deja de ser una hipótesis, pero, ¿somos capaces de enumerar las circunstancias “específicas”, o lo que es más importante, entenderlas-comprenderlas para poder intervenir?.

La situación y los indicadores

- *Una madre (Helena) de origen latinoamericano plantea a la trabajadora social las circunstancias económicas de su unidad familiar, y como de pasada, habla de sus dos hijos adolescentes de 13 y 15 años, escolarizados pero absentistas, que han protagonizado alguna fuga de casa y con los que tiene dificultades para marcar límites.*
- *Un IES demanda intervención por el caso de absentismo de varios chicos de origen latino, dos de ellos, son los hijos de esta mujer.*

- *Los técnicos del servicio de medio abierto nos comunican que un chico de la zona de Servicios Sociales tiene una medida abierta por un delito cometido en la calle.*

- *Desde el servicio de orientación sexual de un centro de juventud comunican a la UTS que existen prácticas de riesgo agresivas con chicas de entre 13 y 16 años y chicos latinos. Los hijos de Helena están entre ese grupo de chicos.*

Esto es lo que tienen los Servicios Sociales de Base: Una determinada situación se puede presentar desde muchos frentes distintos (medio abierto, educación, familia, ocio y calle...) cada uno con indicadores diferentes, pero que confluyen en una situación de riesgo evidente para el menor:

- Conductas violentas puntuales con sus progenitores.
- Fugas del hogar.
- Absentismo escolar.
- Ocupación lesiva para el menor y/o el entorno del ocio y tiempo libre.
- Excesivo tiempo en la calle.
- Primeros contactos con la justicia. Pre-delinuencia.
- Prácticas sexuales muy tempranas y de riesgo.

Con estos indicadores, los profesionales “corremos” para intentar proteger a esos menores. Pero las connotaciones que trae consigo que estos jóvenes adolescentes sean latinos y procedan de familias inmigrantes recientemente asentadas en España, cambia por completo muchas de las características de los adolescentes, tal

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

y como las conocemos, y por ello nos obliga a replantearnos y cambiar nuestra forma de intervenir. ¿Cuáles son estas características?:

- La mayoría de estos chicos realiza una experiencia migratoria involuntaria, por lo que sienten desarraigo y manifiestan sentimientos de nostalgia hacia su país. Muchos de ellos volverían a él.
- Un porcentaje muy alto viven en un hogar cuyo cabeza de familia es la madre, la cual debe realizar una jornada laboral de muchas horas, por lo que estos chicos permanecen mucho tiempo solos y sin supervisión.
- La relación con la madre suele ser conflictiva y/o distante. Las madres dejaron a sus hijos en su país de origen y cuando su situación laboral en España es más o menos estable traen a sus hijos después de varios años sin estar con ellos. Los chicos se han criado con sus abuelos o tíos y cuando vienen a España lo hacen con poco apego hacia su madre.
- El sentimiento de culpabilidad de las madres por haber dejado a sus hijos en sus países de origen suele ser muy evidente e intentan cubrir esa culpabilidad sobreprotegiendo y consintiendo a sus hijos cuando vienen con ella.
- La mayoría de las madres soportan largas jornadas laborales y muy duras, a lo que se añade el cuidado de los niños y la casa, muchas veces sin pareja o con pareja que no es el padre de estos chicos. Presentan un gran nivel de ansiedad y estrés, están sobrecargadas, agobiadas, cansadas, con una autoestima muy baja que

hace que no tengan fuerzas para enfrentarse a sus hijos y poner límites. Muchas veces sus hijos se vuelven agresivos con ellas.

- Respecto al comportamiento social de estos chicos, presentan escasas relaciones de amistad con españoles y suelen relacionarse con chicos mayores que ellos. Forman grupos bastante cohesionados y actúan en grupo.
- Se inician en relaciones sexuales tempranas, tienen más relaciones ocasionales y utilizan poco o nada los métodos anticonceptivos y de prevención de ETS.
- Alto porcentaje de los embarazos no deseados en adolescentes son en chicas latinas.
- Tienen un nivel académico muy bajo y muchos chicos son absentistas y presentan fracaso escolar y abandono. Muy pocos muestran interés en continuar estudios superiores, solo quieren incorporarse al mercado laboral cuanto antes.
- La mayoría no tienen estructurado el tiempo de ocio y abusan de la calle. Se relacionan fácilmente con grupos favorables a la trasgresión y muestran actitudes favorables al consumo de drogas.

Por lo tanto, adolescentes inmigrantes en situación de riesgo ¿cómo plantear una intervención con estos chicos?: Tenemos dos opciones:

A) Intervenir directamente sobre los indicadores localizados:

- Absentismo: aplicando los protocolos implantados institucionalmente para ello;

- Fugas del hogar y relaciones conflictivas con los progenitores o tutores: aplicación de protocolos ya pre-establecidos con cuerpos de seguridad y sesiones puntuales de mediación familiar;
- Ocupación lesiva de ocio y excesivo “uso” de la calle: inclusión en programas de ocio y tiempo libre, oferta de alternativas de ocio saludable y productivo...;
- Pre-delinuencia: coordinación con programas de medio abierto y equipo técnico de menores en los juzgados, prevención inespecífica de conductas delictivas.

Y así podríamos seguir enumerando uno tras otro cada uno de los indicadores mencionados.

Esta primera opción reflejaría una intervención lineal, donde aplicamos procedimientos en los que existe un principio y un fin que puede ser más o menos predecible, pero que termina con la intervención. Es el tipo de **intervención en este caso, la que limita la acción profesional, no la circunstancia o situación detectada y objeto de intervención**. En definitiva, este modelo parcela la intervención, ya que no abordaría la situación de manera integral, sino que se abordan de manera aislada los distintos aspectos parciales que la configuran.

B) Intervenir desde la globalidad:

Luis Barriga¹ distingue entre *procedimiento* y *proceso* en la intervención del trabajador social. Del *procedimiento* dice que es predecible, con un principio y un final identificables y con pasos

predefinidos. Por el contrario, se refiere al *proceso* diciendo que carece de toda posibilidad de predicción absoluta y no es lineal, porque los acontecimientos que lo forman pueden darse en espacio y tiempos diferentes. Por lo tanto, los procesos son incontrolables por uno o varios profesionales. El tipo de situaciones como la que nos ocupa, la de los adolescentes desarraigados de su medio original, con todas sus implicaciones personales, familiares, grupales y sociales, nos exige una intervención desde la globalidad y, como tal, tiene todas las características a las que Luis Barriga se refiere cuando habla de lo que supone intervenir en procesos. Una intervención que obliga a una adaptación creativa permanente del profesional a cada entorno y sujeto de intervención, teniendo en cuenta a los propios adolescentes, a sus familias, y el entorno donde se relacionan.

Esta es mi propuesta de intervención: desde el proceso, con una visión estratégica cuyas claves son el acercamiento a través de la intervención con cada uno de los sujetos implicados (adolescentes y madres), y la experiencia positiva o negativa fruto del ensayo y el aprendizaje, como orientadora de la reprogramación permanente del plan de intervención. Un proceso en el que no es predecible un final en la intervención, sino una estrategia construida a base de aproximaciones parciales, de pequeños avances que dan lugar a otros nuevos, y así sucesivamente. Y, finalmente, una intervención que se apoya en el trabajo

notas 1. EBARRIGA, L.A. (2009) El sexto sentido en Trabajo Social. Alegoría de la construcción del relato del Trabajo Social. Ponencia. XI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales, Zaragoza, mayo 2009.

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

desde la **interdisciplinariedad**. Quiero destacar precisamente esto último, porque en la intervención que a continuación voy a detallar, la figura de otros profesionales, en este caso, educadores de calle, es imprescindible por las características del colectivo (son adolescentes) y la Educación de Calle es un referente en la intervención con ellos en circunstancias y espacios concretos. La conjunción de ambas disciplinas, con intervenciones conjuntas o por separado, pero ligadas a una estrategia común, es clave para que la interacción entre profesionales y sujetos de la intervención sea posible.

A continuación describo el proceso de intervención. En primer lugar, es tan importante conocer y entender estas situaciones desde el punto de vista de los menores y desde el punto de vista de sus familias (madres-padres) que **el primer objetivo de la intervención es precisamente ese: ponernos en lugar de los protagonistas para poder aprehender la situación y sus circunstancias y poder intervenir después con las técnicas y estrategias más adecuadas**. Es lo que he llamado la estrategia de CONOCER, con los chicos y con sus madres. Y en este punto destaco la importancia de detectar las claves que faciliten y permitan la interacción y el primer contacto de los chicos y sus madres con los profesionales. El conocimiento y su reflexión dará lugar a la estrategia de INTERVENCIÓN, en la que quiero dirigir especialmente la atención en el hecho de que no se trata de un procedimiento con un final ya establecido, sino que el proceso continúa, pero sí se enumeran algunas conclusiones que pueden guiar futuras intervenciones y estrategias de estos y otros profesionales y disciplinas. Conocimiento e

intervención en un proceso en el que ambas dimensiones se retroalimentan: el conocimiento permite intervenir y la intervención permite conocer mejor la situación en la que se interviene. Mary Richmond lo expresaba con claridad cuando decía que “no puede trazarse una línea clara de separación entre diagnóstico y tratamiento”².

Conocer

Los chicos

Tenemos conocimiento de la situación desde varios frentes distintos: familia, instituto, juzgados y servicio de orientación sexual. Conocemos los puntos de vista de todos estos ámbitos, pero no conocemos a los chicos. Por lo tanto la información es sesgada y no podemos iniciar ninguna intervención sin un conocimiento más en profundidad, en este caso de los protagonistas.

La proximidad que proporciona la UTS da la oportunidad de poder contar con varias disciplinas, en este caso la Educación de Calle complementa el Trabajo Social. Tenemos localizados a dos chicos, los hijos de Helena, sabemos por la información que nos han dado las otras instituciones, que forman grupo con otros jóvenes de su edad y de sus mismas costumbres. Necesitamos conocerlos. Las características de estos adolescentes tal y como las enumero anteriormente nos dice que **el grupo es importante para ellos**, tanto que puede llegar a ser determinante en la intervención que se pueda llevar a cabo con ellos y en sus resultados. Por tanto, la única forma de lograr un primer contacto

es a través del grupo, ni pensar en algo individual.

Sabiendo donde podemos localizar a los hijos de Helena, las educadoras de calle hacen su trabajo:

Localizan al grupo en el parque donde se reúnen, se hacen con él y tienen conocimiento de primera mano de sus aficiones. ¡Qué casualidad ¡les encanta el fútbol! y desean participar en un campeonato. Nos ponemos manos a la obra y coincidiendo con unas jornadas de interculturalidad para jóvenes conseguimos que participen en un campeonato, quedando campeones ¡también qué casualidad! La relación establecida por lo tanto con ellos predispone a seguir interviniendo: conseguimos que confiaran en nosotras y no nos vieran como una amenaza.

Incluso la copa que ganaron la llevaron a la UTS y se la regalaron a las Educadoras de calle. Ese momento lo aprovechamos para intentar tratar con ellos los temas que nos preocupaban de verdad, ¿cómo hacerlo sin que se sintieran amenazados? Ya nos preocupaba, y mucho, la situación. Desde diferentes ámbitos seguían llegando indicadores de que las acciones de este grupo estaban perjudicando a ellos (evidentemente sin que lo sintieran así) y a otros chicos, especialmente chicas, que inexplicablemente entraban en el grupo como integrantes de éste de una manera activa y reproducían las mismas acciones de ellos en el grupo y fuera de éste.

Conseguimos un monitor de fútbol para que entrenara a los chicos, ¿qué mejor “gancho” que volver a “enganchar” con su afición favorita?, se lo proponemos y les encanta la idea de un entrenamiento semanal y la posibilidad de federarse como equipo. Se les cita de manera formal en las instalaciones de

la UTS para informarles de ello y se nos ocurre de manera “casual” (así se lo transmitimos a ellos), permanecer un rato hablando todos juntos sobre sus países de origen, con la excusa de que no conocemos y sabemos que lo añoran mucho,

– “..Nos gustaría que nos hablarais de la vida allí y qué diferencias veis con España... ¿os apetece?..”.

Ya habíamos preparado de antemano el ambiente: un aula luminosa, de espacio reducido, para unas 15 personas, con mesas juntas formando un amplio cuadrado y sillas a su alrededor, y compramos “chuches”. Recreamos así un espacio acogedor para ellos y nada “amenazante”. Y empezaron a hablar, y mucho.

Realmente nuestro objetivo era ese: que hablaran con franqueza y nos dieran información de cómo se sentían en España, ya que nuestra principal hipótesis de por qué actuaban en grupo tal y como lo hacían se debía directamente a eso, a sus sentimientos hacia este nuevo país en el que estaban y que les había sido impuesto y tan diferente a su origen. Pensamos que ese era el punto necesario para conocerlos de verdad e intervenir en todas esas situaciones que nos preocupaban y sin duda comenzaban a crear cierta “alarma social”, menos mal que solo entre profesionales. Así transcurrió nuestra reunión:

En total eran 9 chicos. Sus edades oscilaban entre los 13 y los 16 años, todos sudamericanos: 3 bolivianos, 2 peruanos, 2 ecuatorianos y 2 colombianos. Entramos en el aula y ellos cogen asiento alrededor de la

notas 2. RICHMOND, M.E. (e.o 1917): Diagnóstico Social (edición diciembre 2005) Consejo General de Trabajadores Sociales. Siglo XXI de España. Madrid. Pág.442

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

mesa, de manera que se cubren tres lados completos del cuadrado que habíamos formado, en el lado restante nos sentamos los profesionales: 2 educadoras de calle y la trabajadora social. Disponemos las "chuches" en el centro de la mesa e iniciamos la conversación con trivialidades tales como:

– “..Os gusta esto..., qué calor hace ya... ¿no os “asáis” con esas maxi cazadoras...?”

Esa fue una forma de romper el hielo que dio paso a preguntas más directas sobre los países de origen.

Todos los chicos, sin excepción se habían venido después de que sus padres se instalaran en España, habían pasado una media de unos 3 años o 4 años con abuelos y tíos en su país de origen hasta que sus padres pudieron traerles a España. Y ninguno tenía interés por venir.

No nos extrañó, eso coincide con los previos conocimientos que teníamos sobre esta circunstancia, allí lo corroboramos.

Sí resultó curioso, el que no todos consideraban que la causa principal de que sus padres o madre decidiera dejarlo todo en su país para venir a España fuera la necesidad económica. Pensaban que allí no vivían tan mal y el hecho de venirse fue por “cambiar de aires” Si es cierto que aquí podían acceder a cosas que allí no podían tener, pero no lo valoraban de esa manera.

El ambiente cada vez era más distendido, estaban confiados y las conversaciones fluían solas, sin necesidad de presionar o utilizar estrategias diferentes de las que ya todos conocemos para que hablaran: facilitador, escucha activa, mostrar interés (lo teníamos y muchísimo), y conseguir

transmitírsele a ellos y que ellos lo percibieran así.

Los chicos seguían hablando y, dos de ellos, hermanos, hicieron el comentario que dio más juego para poder plantear de manera más o menos directa lo que realmente nos preocupaba: su actitud como grupo. Plantearon que ellos se habían venido de Bolivia huyendo de un conflicto familiar grave derivado del tráfico de drogas. Sin rodeos dijeron que su familia era históricamente narcotraficante y vivían de ello en Bolivia y muy bien, y que últimamente, antes de que su madre viniera a España, las cosas se complicaron con la policía y otras familias y su madre decidió dejarlo todo y venirse a España, ellos vinieron después, a los 3 años. Se inició a continuación un diálogo entre los profesionales y los chicos en los que preguntábamos sobre la inseguridad en sus países, la acción de la policía y los delincuentes...

“...allí no hay más inseguridad, al contrario, allí todos llevamos pistolas, si te la hacen la pagan... todo es más rápido... la justicia es más rápida...”

“... a los extranjeros los recibimos con los brazos abiertos, aquí no es así... en cualquier esquina pueden hacerte algo... menos mal que vamos juntos, que si no...”

“... la policía solo sirve para algunas cosas, además puedes comprarla...”

“¿cómo se compra a la policía?...” preguntamos. Se ríen, se miran... “.. Con droga y con dinero”

Ya supimos porqué van en grupo, no imaginábamos que una de las causas fuera la inseguridad que sienten en España.

Y ¿cómo veían la educación?

– *“...allí los profesores se hacen respetar, aquí solo saben chillar, aquí nadie se respeta... no te enseñan, solo gritan”*

En sus países sentían la educación de otra manera, los profesores son más rígidos y se hacen de respetar imponiendo normas disciplinarias muy rígidas, todos iban a clase, no dejan salir de los recintos escolares.

– *“...aquí si no me apetece entrar a clase no entro y no pasa nada...”*

El cambio que les ha supuesto venir a España, incorporarse a un estilo y sistema educativo muy diferente al que conocían, no han sabido integrarlo en el concepto de obligación de asistir a clase porque no se han sentido ni motivados, ni apoyados tanto desde el Instituto como desde su casa: les dicen: *“.. Tienes que ir a clase, para conseguir un buen empleo en el futuro, para formarte bien...”* ¿y para qué sirve eso? Si son adolescentes, y como la mayoría, no tienen una perspectiva de futuro, viven el día a día.

– *Y se sienten agobiados en España, como “ahogados”, todo el mundo les dice, sus padres, su familia, que están aquí para progresar, para conseguir un futuro mejor, para aprovechar las oportunidades que les da España...constantemente se sienten bombardeados “ ¿te gusta España?...que suerte que estés aquí...” y en realidad añoran mucho su país ¡y su comida!.*

Y sus aficiones y las chicas.

El fútbol les encanta, y realmente son muy buenos jugadores. El baile también les gusta y frecuentan locales (supuestamente solo para menores) donde bailan y se relacionan con

chicas. Les gusta también cantar, alguno de ellos componía canciones tipo rap y regetton cuyas letras transmiten sentimientos y cosas reales que están viendo, allí mismo cantaron una de ellas. Y respecto a las chicas, piensan que aquí son muy “lanzadas” pero a la vez muy “pequeñas”. “...en América una chica con 16 años ya puede tener hijos y estar casada, con 20 años ya saben todo lo que hay que saber de la vida...”. Decían que era algo que no entendían en España.

Después de casi dos horas, terminamos nuestra reunión. Ambas partes salimos con muy buen sabor de boca: Ellos establecieron una relación con los profesionales de confianza, sabían que cuando algo quisieran demandarnos se haría lo posible para ayudarles, y sin pedir nada a cambio. Los profesionales, comprendimos al grupo y sus acciones, al menos de manera general, y sabíamos que, aunque ellos nos veían sólo como facilitadores de recursos, lo cual no era poco, ello nos iba a permitir localizarlos en cualquier momento. La estrategia de intervención más en profundidad todavía tenía que pensarse.

La familia

Conocemos a Helena, la dinámica y organización familiar, dificultades... Intervenimos apoyando con recursos económicos y otros de apoyo familiar. Queremos conocer más la situación de sus dos hijos adolescentes. A través de ella conocemos a las madres de alguno de los chicos amigos de sus hijos. Investigamos en el IES y conocemos más datos de esos chicos. Conseguimos localizar a alguna de esas madres y otras que si bien, no presentan problemas con sus hijos, o al menos no lo han

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

manifestado en Servicios Sociales, sí tienen hijos adolescentes y alguna demanda han hecho a la UTS de otro tipo. ¿Cómo contactar con ellas para hablar más detenidamente de sus hijos, qué estrategia utilizar?

Organizamos un taller-reunión de madres latinas con hijos adolescentes. Invitamos a este taller a Helena y a través de ella, o bien directamente, invitamos también al resto de madres. Nos encontramos con un hándicap importante, el trabajo, la mayoría de ellas son cabeza de familia, no existen otros ingresos en la unidad familiar, y no pueden faltar al trabajo. Por lo tanto sólo asisten las que su jornada laboral se lo permite. Se intenta que sea un horario lo más asequible posible para ellas por las tardes. Se convoca una primera reunión, se prepara el aula, la misma en la que estuvieron los chavales y con la misma distribución. En lugar de comprar "chuches", invitamos a un café y pastas. Acuden 7 madres, no todas, pero suficientes.

Todas han venido a España para intentar proveer de un futuro mejor a sus hijos, por eso todas han traído a sus niños a España. Al principio parece que todo es muy bonito, los chicos se incorporan a los colegios, aparecen dificultades de adaptación curricular, pero se solucionan. El problema aparece cuando llegan al instituto y no los retienen en el recinto escolar. Sus madres no tienen conocimiento del absentismo hasta que el orientador o director del centro les reclama su atención iniciando el protocolo de absentismo. El trabajo les hace estar mucho tiempo fuera de casa y desconocen si el chico va a clase o donde se encuentra. Comienzan a poner límites pero se ven incapaces, se sobrecargan y su trabajo les impide ser más firme en sus decisiones respecto a sus hijos, puesto que nos los ven apenas. No respetan horarios, hacen lo que quieren y en ocasiones se fugan de casa y se manifiestan agresivos con ellas. Se

sienten impotentes y no saben que hacer, se relajan y piensan que sus hijos ya son mayores y adultos y que poco pueden hacer con ellos. Todas coinciden en estos hechos.

El objetivo que nos habíamos planteado era el conocer un nuevo punto de vista. En principio no difiere de cualquier madre con un hijo adolescente conflictivo a su cargo. Sí varía la connotación cultural de ser inmigrante latina sola, con hijo o hijos a su cargo que en el pasado "abandonó" y los recupera al cabo de 3 o 4 años.

A través del diálogo, ayudamos a descargar la angustia que su situación con los hijos les lleva a sentir, angustia muchas veces incapacitante para tomar decisiones.

Es muy importante en estos momentos que sientan que entendemos esa angustia, y que las ayudemos a aclarar sus vivencias a través del apoyo de las otras madres, que conviven con esas mismas sensaciones y conflictos. No están solas. Intentamos devolverles una visión objetiva desde fuera, del conflicto y sus causas, para después intentar encontrar soluciones.

El hecho de haber estado varios años separados de sus hijos les hace sentirse culpables por haber tomado la decisión de abandonarlos en su país, con su familia, pero en definitiva se han ido. Los han dejado muy pequeños, con 6 o 7 años. Cuando pueden traerlos a España, ya tienen 10, 11 años y el apego que ellos sienten hacia su madre ha sufrido un cambio. Ella necesita recuperar a sus hijos y el poder adquisitivo que en España ha encontrado le hace fácil darles todo lo que piden y satisfacer todas las demandas que ellos hagan por muy caras que sean. La adolescencia implica un rebeldía en los chicos y la necesidad de marcar más límites, es en

este punto cuando ellas se sienten desbordadas porque siempre han dicho que sí a su hijo y ahora deben decir que no y ellos no lo aceptan. La impotencia les lleva a relajarse y a verles como personas mayores que ya no las necesitan, porque en realidad en su país de origen es así.

*– “¿...y qué podemos hacer...?”
preguntan*

Lo que se le diría a cualquier madre con un hijo adolescente: Confianza mutua, estabilidad emocional, muestras de cariño físico y emocional, pero con un establecimiento de normas y límites claros y coherentes.

Qué difícil es cuando : apenas pasan tiempo con sus hijos debido al trabajo; cuando no saben exactamente donde está su hijo si no va al Instituto; cuando su hijo se muestra agresivo en ocasiones; cuando sospecha que existen consumos habituales de alguna sustancia; cuando piensa que su hijo “ ya es mayor” y no la necesita.

Esta primera reunión sirvió para conseguir el objetivo pretendido, pero nos dejó la angustia de todas estas mujeres y la sensación de que poco podíamos hacer dada las limitaciones de tiempo, habilidades y medios que tienen para enfrentarse a un conflicto relacional de estas características.

La intervención

Un trabajador social actúa desde la globalidad, teniendo en cuenta todos los frentes abiertos y distintos puntos de vista. Y utiliza la interdisciplinariedad para trabajar en esa realidad y globalidad,

e incorpora otras disciplinas a la intervención que permita una actuación lo más completa posible.

Ya tenemos lo que necesitamos, un amplio conocimiento de todos los frentes, indicadores y posicionamientos de todos los protagonistas. La conclusión de esta investigación ha sido, por un lado corroborar algunas hipótesis que nos planteábamos al inicio, y por otro lado darnos cuenta de que en este caso va a ser prácticamente imposible trabajar conjuntamente con chicos y familias, sí de forma paralela, pero no de manera conjunta. Porque es tan importante el grupo para ellos, que la individualidad prácticamente se anula en esta intervención. En casos y circunstancias puntuales se puede utilizar la mediación como técnica para resolver conflictos concretos entre el adolescente y su madre.

Con el grupo

Hemos conseguido establecer una relación de confianza con los chicos que hace que a menudo acudan a la UTS a demandar recursos. Nunca de manera individual, siempre en grupos de 2 o 3 chicos. Quedarnos solo en la información de recursos deportivos, de ocio, de empleo... se queda corto. Hay que hacer algo más con ellos, de esta manera sólo mantenemos un contacto directo con ellos, pero ni siquiera llegamos a contener la situación, solo la “dejamos estar”, y seguimos teniendo noticias de que las cosas no están cambiando, con el consiguiente riesgo que ello implica. ¿Qué estrategia utilizar entonces?, sabemos como actúan y podemos casi confirmar que sabemos porqué, entonces no podemos hablar directamente y sin tapujos con ellos porque desaparecerían y la relación establecida con ellos se rompería.

Pues vamos a organizar actividades de ocio dirigida a chicos y chicas que conocemos de la zona y características parecidas, y de manera transversal podemos tocar todos los temas que queremos. De esta manera ellos no piensan que los “acosamos” o intentamos presionarles de alguna manera.

Les informamos de las actividades y de su calendario, y las planteamos de la manera más atractiva posible:

- *Cine-forum: En un aula audiovisual ponemos películas taquilleras y que tratan temas como: consumo de drogas, delincuencia, sexualidad... Y se prepara un comentario posterior de las mismas con ellos.*
- *Charlas informativas: Con expertos sobre sexualidad, drogodependencias... y otras que surjan y ellos demanden.*
- *Talleres de baile y radio.*
- *Visitas y asistencia a actividades culturales, deportivas y de ocio que se hagan en la ciudad.*

A pesar de que la asistencia es irregular, tienen mucho éxito y nos ha permitido:

- 1.) Detectar más necesidades. Ocupar su ocio de manera constructiva por las tardes y evitar la permanencia en la calle.
- 2,) Informar puntualmente de recursos de empleo y de tipo educativo, y a demanda de ellos, incluso de manera individual, asesorar y orientar sobre forma de acceso a dichos recursos.
- 3.) Se les da, de manera transversal, mucha información sobre costumbres y formas de vivir en España, que difieren de sus países de origen.

4.) Que comiencen a demandar apoyos diferentes del simple hecho de informar de recursos en la ciudad.

5.) Conocer a otros chicos y chicas que forman parte del grupo de manera más o menos activa y trabajar el respeto entre hombres y mujeres.

Con las madres

Paralelamente a la intervención con los chicos, el taller de madres continúa, esta vez ya no tanto de manera informativa, sino de trabajo. *Se trabajan habilidades necesarias para la relación con sus hijos. Se dan pautas a través de ejemplos que ellas mismas expresan y la experiencia de cada una de ellas, de manera que se refuercen entre sí y a la vez aprendan otras formas de relacionarse con los chicos. En ocasiones puntuales hacemos cine-forum con las mismas películas que han visto sus hijos.*

El trabajo con ellas no difiere de cualquier grupo de madres con hijos adolescentes. Una vez comprendidas sus motivaciones para venir a España y el trato que desde que llegan sus hijos les prestan, sólo hay que intentar que ellas comprendan el comportamiento de su hijo adolescente, inmigrante casi recién llegado, y que si ellas mismas detectan situaciones de peligro para sus hijos, a veces la única forma de que se pueda resolver es la denuncia a las autoridades o entidades pertinentes.

Reforzar su autoestima en última instancia y desarrollar sus fortalezas como madres.

Informar de sus obligaciones como madres, desde el punto de vista de las leyes en España, es otro punto muy

importante a trabajar, siendo la excusa perfecta el inicio del protocolo de absentismo por parte del Instituto de su hijo. La idoneidad o no de dicho protocolo en estas situaciones concretas, con estas características, sería difícil de justificar y este no es el momento. Se ha de cumplir y ya está.

Toda esta intervención que venimos realizando y que acabamos de describir, no ha impedido que el grupo continuara con sus prácticas de riesgo, pero sí, quizás la alarma que en un principio sentimos, se disipa poco a poco:

- Porque conocemos más a los chicos y su intencionalidad
- Porque en definitiva son adolescentes
- Y muy importante: cuando se detectan situaciones graves que con certeza sabemos suponen peligro tanto para ellos como para otros chicos o incluso sus familias, estamos preparados desde los Servicios Sociales para informar de manera objetiva y rigurosa, a petición de las instituciones pertinentes, de esta situación resultado de unos indicadores claros y probados y hacer la consiguiente valoración que permita la oportuna toma de decisiones por parte del órgano competente.

Cuando intervenimos con adolescentes tenemos que trabajar con creatividad. Es uno de los principios del Trabajo Social que propone Sela Sierra³ y que cita Luis Barriga en la Ponencia mencionada, en el XI Congreso de Trabajadores Sociales: "*Principio 9º: Creatividad. El trabajador social no puede conformarse con aplicar, reproducir,*

unos procedimientos o técnicas en la intervención social sino que tiene que idear creativamente las estrategias y alternativas de actuación". También lo decía Mary Richmond, con casi las mismas palabras, cuando criticaba los trabajadores sociales que "*se conforman con aplicar sus remedios favoritos y unas pocas combinaciones de instrumentos independientemente de las características de la situación o de los recursos disponibles*"⁴. Efectivamente, el trabajador/a social no puede conformarse con aplicar y reproducir procedimientos y técnicas, sino que tiene que idear de manera creativa, y transformar su acción en procesos. Y el trabajo con adolescentes requiere creatividad, mucho más que cualquier otro colectivo. Por eso quiero poner especial énfasis y destacar en el proceso descrito anteriormente dos cuestiones: 1. Para "hacernos" con ellos y conseguir una adecuada interacción y aprehender la situación, el pensar y reflexionar la estrategia de conocer es imprescindible y condicionará la estrategia de intervención. 2. El adecuado desarrollo de esta estrategia de intervención permitirá, por un lado formular conclusiones que pueden resultar interesantes y necesarias para otro tipo de intervenciones profesionales, y por otro lado permitirá la continuidad del proceso y la posibilidad de que los errores y/o éxitos marquen futuros planteamientos de acción.

Ser creativos implica tiempo para reflexionar, tiempo para observar, tiempo para practicar. "*Todo tratamiento es un experimento*"⁵, decía Mary Richmond. Y es cierto, porque no siempre salen las cosas como nosotros queremos o como

notas
3. SIERRA, S.B. (1987), Formando al nuevo trabajador social. Humánitas, Buenos Aires
4. RICHMOND, M.E. Op.cit., pág. 92
5. RICHMOND, M.E. Op.cit, pág. 41

Adolescentes en conflicto, trabajo social y creatividad

habíamos previsto, y muchas veces el tiempo empleado en la preparación de las entrevistas, reuniones de grupo..., etc no es compensado ni tampoco reconocido por este colectivo. Pero Mary Richmond también aconsejaba el “*espíritu de aventura*”⁶ para acometer la práctica reflexiva del trabajo social. Y a ese espíritu de aventura tenemos que recurrir. Porque sabemos que “ellos son así”, y si sus circunstancias familiares, sociales y culturales no son todo lo “propicias” que deberían, no podemos exigirles cambios en sus formas de actuar ni a corto, ni a medio plazo, ni siquiera posiblemente a largo plazo. Quizás solo tenemos que dejar que pase el tiempo y dejen de ser adolescentes.

Bibliografía

BARRIGA, L.(2009) : *El sexto sentido en trabajo social*. Ponencia XI CONGRESO ESTATAL DE TRABAJO SOCIAL, Zaragoza 6, 7 y 8 de Mayo www.cgtrabajosocial.es

DE PAÚL, J y ARRUABARENA, M.I.(2002): *Manual de protección infantil 2ª edición*. Edit. Masson; Barcelona.

PEREZ DE AYALA, E. (2004): *Trabajando con familias. Teoría y práctica*. Consejo General de Trabajadores Sociales y Editorial Certeza; Zaragoza.

RICHMOND, M.E.: (1917): (Diagnóstico Social edición diciembre 2005) .Consejo General de Trabajadores Sociales. Siglo XXI de España; Madrid

SIERRA, S.B.:(1987), *Formando al nuevo trabajador social*. Humanitas; Buenos Aires.

URRA, J. (2005): *Adolescentes en conflicto. 52 casos reales*. 4ª edición. Edit. Pirámide; Madrid.

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

David Muñoz Rodríguez

Resumen

El presente artículo plasma algunos aspectos de las estrategias de intervención con adolescentes que se realizan en algunas de las asociaciones que forman parte de Baladre, coordinación estatal de luchas contra la exclusión social. Se recogen aquellos aspectos metodológicos que se consideran que pueden caracterizar mejor la intervención desde la perspectiva de los colectivos de Baladre.

Abstract

In this text we can find some aspects that come from intervention strategies for adolescents made by some associations which belong to Baladre, a state coordinating committee of fight against social exclusion. The methodological lines that can describe Baladre organizations intervention are explained in the present article.

Palabras clave

Adolescentes, intervención comunitaria, barrios periféricos

Key words

Adolescents, communitarian intervention, outlying areas

Autor **David Muñoz Rodríguez**

Trabajador social. Miembro de Baladre, coordinación estatal de luchas contra la exclusión social. Vicepresidente del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de València.

baladre@redasociativa.org

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

1. A modo de introducción

El presente texto intenta recoger algunos de los rasgos metodológicos que caracterizan la intervención con adolescentes en los colectivos que forman parte de Baladre. Antes de explicar brevemente qué es Baladre es necesario hacer una advertencia. La diversidad de grupos, asociaciones y colectivos que se relacionan en Baladre no permite hablar homogéneamente de todos ellos. Es más, uno de los principios de esta coordinación es el respeto a la singularidad de las partes. No tenemos órganos que marquen líneas para el conjunto; nuestra relación como grupos se basa en el apoyo mutuo y en la puesta en común de los pocos recursos con los que contamos. Entre las cosas que habitualmente ponemos en común está la experiencia acumulada en cada territorio, en cada iniciativa. Esta es la base de la que parte el presente texto. De las experiencias compartidas por los distintos colectivos y asociaciones que conforman el tejido de Baladre hemos pretendido sacar las estrategias metodológicas que podrían considerarse comunes; no hay, por tanto, que leer el texto como la descripción de una metodología unitaria: no pretendemos acotar en unas pocas hojas la diversidad de estrategias y situaciones que se dan en los colectivos de Baladre, sino solamente hacer un esbozo de lo que sería un *collage* bastante complejo como para intentar plasmarlo de forma detallada. Por otra parte, para no caer en temas suficientemente tratados en otras publicaciones nos limitamos a aquellos rasgos que pensamos que nos caracterizan (aunque en absoluto pensemos que son exclusivos).

Baladre es una coordinación que lleva cerca de veinte años funcionando. Se trata de una red flexible de colectivos y asociaciones de todo el Estado (contando además con algunos colectivos en Portugal y en Argentina). El tema genérico bajo el que se aglutinan los colectivos es la lucha contra la exclusión social, en todas sus formas y manifestaciones. En Baladre lo que más abunda son colectivos con una implantación territorial arraigada en barrios y lugares en los que la concentración de situaciones problemáticas es considerable. Para no extender demasiado esta entrada reproducimos unas líneas de presentación que escribimos con ocasión de la publicación de un texto sobre un viaje a EE.UU (para conocer la realidad de los colectivos que luchan contra la exclusión en aquel país): “Somos distintos grupos sociales que trabajamos los temas del paro y la precariedad, la pobreza y la exclusión social. Se podría decir que el tamaño de nuestros colectivos es pequeño y que básicamente incidimos en pueblos y ciudades, aunque algunas de nosotras nos diluimos en las grandes metrópolis. Las personas que formamos parte de estas iniciativas sufrimos directamente los problemas que tratamos, aunque también participan personas que no los padecen, pero que se sienten cercanas e indignadas por ellos. También es importante matizar que tenemos autonomía total de las instituciones, partidos sindicatos y organizaciones confesionales. En la práctica diaria coincidimos con muy diversos grupos de nuestros pueblos y ciudades para llevar adelante objetivos comunes. Nos gusta buscar lo común, lo que nos une, sin eludir el debate sobre nuestras diferencias. En la Coordinación también participan personas a título individual,

que encuentran en nuestra práctica conjunta un espacio de acción-reflexión idóneo para cubrir sus necesidades de práctica social y política" (GENTES DE BALADRE et al., 1999: 318-319).

2. Algunas claves de lectura

Antes de entrar en lo que es el objeto del presente texto, es conveniente aportar algunos elementos para poder situar la lectura. No intentaremos hacer un marco analítico exhaustivo porque esto nos llevaría demasiado lejos, pero sí trataremos de introducir algunas claves que son básicas para entender de qué análisis de contexto partimos. Un tratamiento algo más extenso se puede encontrar entre los capítulos del libro *Nuestros barrios, nuestras luchas* (SÁEZ y MUÑOZ, 2008). Una de las premisas de las cuales partimos en nuestra intervención cotidiana es la articulación de proyectos a nivel local que parten de análisis más generales. Esto es así no porque nos guste hacer estudios eruditos, sino porque en nuestro enfoque comunitario hay inherente una voluntad de transformación social. Tenemos entonces que ubicar el origen de las situaciones que abordamos en procesos que van más allá de los límites de los barrios y ciudades en los que nos movemos. Giddens habla de influencias fantasmagóricas para referirse a estas interacciones complejas de los procesos en la modernidad (GIDDENS, 1999): en ocasiones se perciben efectos que están conectados a las causas mediante procesos difusos y remotos.

Para empezar, hay que tener presentes algunas dinámicas macrosociales. La

emergencia de una tendencia hacia una mayor desigualdad se suele relacionar, en el periodo más reciente, con la crisis económica de finales de los años setenta. Al final de los "gloriosos treinta" del capitalismo, la conjunción de estancamiento económico e inflación sirvió de espuela para el aumento del paro y éste, a la vez, legitimó políticas laborales que aumentaron la precariedad: ésta suele ser, a grandes rasgos, la cadena de hechos reconocida en una parte considerable de los análisis. En esta descripción el marco implícito reconocido es la crisis económica; se da por admitido que hay una relación causal entre crisis y aumento de la precariedad. No obstante, durante los años posteriores se ha dado una recuperación de los beneficios de las empresas, así como de los productos de los estados centrales de la economía (aunque también ha habido depresiones más o menos fuertes en esta etapa, como la de principios de los noventa o la actual). No obstante, la desigualdad no sólo no se ha reducido significativamente, sino que dependiendo del indicador que tomemos se puede decir que no ha dejado de aumentar (WACQUANT, 2001). Así, por ejemplo, cuando observamos la ratio que mide la diferencia entre el valor patrimonial de las acciones empresariales y el PIB vemos que se ha triplicado en veinte años, lo que supone una mayor concentración de la riqueza. Los aumentos durante estos años de las personas en situación o en riesgo de exclusión social, apuntan hacia una desvinculación de los procesos que llevan a la exclusión y de las fluctuaciones económicas: independientemente del ciclo económico la desigualdad y la exclusión siguen creciendo, aunque tal vez lo hagan a ritmos diferentes según la

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

coyuntura. Por otra parte, la expansión de la exclusión (corporeizada en la “subclase” o *underclass*) se relaciona por algunos autores con una renuncia de la sociedad a “incluir a todos sus integrantes” (BAUMAN, 2005: 103).

La tendencia hacia una creciente desigualdad hay que conjugarla con cambios en la esfera del trabajo asalariado. Los sectores más vulnerables de la sociedad sufrieron la aplicación del recetario neoliberal con especial dureza. A la evolución propia de las economías globalizadas, que destruyeron (deslocalizaron) gran cantidad de empleo de baja cualificación, se unió un empeoramiento generalizado de las condiciones laborales. La eliminación de los empleos menos cualificados y la absorción de una parte de ellos por el sector servicios, supuso una dificultad añadida para el acceso a rentas salariales de los segmentos inferiores de la estructura laboral. Hay que tener en cuenta que el sector servicios (que ha aumentado su tamaño relativo durante los últimos cuarenta años) tiene unas exigencias, relacionadas con lo que se ha dado en llamar “habilidades”, diferentes a las de la industria: esto puede constituirse en un mecanismo selectivo que condiciona la posibilidad de conseguir empleo, sumándose a la decreciente disponibilidad del mismo.

El empeoramiento de las condiciones laborales tiene que ver con los salarios, la temporalidad, las garantías frente al despido, etc. En los últimos veinte años los salarios han perdido de media un 2,5% de poder adquisitivo y la indemnización por despido también se ha abaratado, lo que ha permitido un aumento en modalidades de contratación ficticiamente consideradas

“indefinidas”. Por otra parte, el acceso a un salario ya no protege del riesgo de estar bajo el umbral de la pobreza: la desvinculación entre salarios y aumentos en la productividad ha situado los salarios mínimos por debajo del umbral de pobreza; esto sucede en Europa y también en EE.UU., donde una parte importante de las personas asalariadas están en situación de empobrecimiento.

Desde nuestro punto de vista otro factor importante en la pervivencia de las situaciones de vulnerabilidad y exclusión tiene que ver, paradójicamente, con el papel del Estado. Compartimos la posición de, entre otros autores, Loïc Wacquant, cuando afirma que “los estados [...] contribuyen a determinar quién queda relegado, cómo, dónde y durante cuánto tiempo [...] son grandes motores de estratificación” (WACQUANT, 2001: 175). Nos hemos referido anteriormente al incremento de la precariedad en las relaciones laborales: este hecho viene mediado por la acción del Estado, que a través de la regulación del mercado laboral incide directamente en las condiciones de vida de las personas asalariadas. También es importante la articulación de las políticas educativas, los resultados de las cuales implican un acceso diferenciado al mundo del empleo.

Otros papeles de los estados que hay que tener en cuenta son la redistribución del producto social y las políticas de vivienda. El escenario actual de crisis ha cursado con un encarecimiento generalizado del precio de la vivienda, dificultando por lo tanto el acceso a la misma. Sin embargo asistimos a una redistribución inversa del producto, que se realiza, por ejemplo, pasando éste

desde los fondos públicos a asegurar los activos financieros de la banca. La redistribución inversa ha sido, por otro lado, una constante durante la etapa democrática (durante el franquismo lo fue más todavía); además de las subvenciones y las exenciones fiscales a las empresas, los impuestos indirectos han sido una vía de recaudación presente de forma considerable en los sucesivos gobiernos.

La distribución de los distintos estratos sociales en el espacio físico es otro de los factores que hay que considerar. La distribución espacial de las distintas posiciones sociales está mediada por el sistema de estratificación. Durante el último medio siglo hemos podido asistir a la creación de multitud de barrios con una fuerte concentración de personas de clase trabajadora, arrojando como resultado la configuración de suburbios y barrios periféricos con un marcado componente de clase y, en la mayoría de los casos, con un sesgo étnico o de origen (DAVIS, 2002). Aunque discrepamos de los discursos que identifican dispersión con “integración” o con “mejoras”, es cierto que la concentración espacial ha supuesto la amplificación de las consecuencias de la posición en el sistema de estratificación; entre otras consecuencias, ha supuesto el inicio de procesos de criminalización: mientras en unas zonas urbanas se habilitan recursos de tipo cultural (polideportivos, centros cívicos, etc.) en las periferias proliferan la vigilancia policial y las intervenciones sociales tendentes a la contención. Esta concentración de los estratos sociales inferiores y la respuesta estatal a la misma favorecen, igualmente, un proceso de estigmatización, tanto de los

grupos sociales como de los espacios en los que habitan.

Finalmente, hay que recordar que determinadas zonas del planeta, especialmente el continente africano, han visto agrandarse las diferencias económicas con el resto de países. Aunque se ha dado un crecimiento económico, éste se ha producido a un ritmo mucho menor (y con unas condiciones de partida infinitamente peores) en las áreas más empobrecidas del planeta (SACHS, 2005). La conjugación de la desigualdad económica con otros factores (políticos, ecológicos, demográficos, etc.) ha llevado a un aumento espectacular de la inmigración. Una inmigración que, además, tiene un perfil diferente al de otras épocas: la gente viene mayoritariamente para quedarse (sin por ello romper totalmente los vínculos con las sociedades de origen) y se encuentra en las sociedades receptoras con un rompecabezas de normas, políticas y orientaciones referentes a la acogida e integración. Rompecabezas al que hay que sumar las actitudes de las poblaciones autóctonas.

Todos estos hilos que acabamos de referir (junto con otros que por razones de espacio no aparecen) conforman el tejido sobre el cual nos movemos en los territorios en los que se desarrollan las intervenciones con adolescentes. Hemos estimado oportuno no dejar de recordarlo: tal y como decíamos al empezar este apartado, actuamos en clave comunitaria, por lo que es necesario un encuadre que tenga presentes factores que, a menudo, están en forma difusa en el espacio comunitario.

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

3. Aspectos metodológicos

Hecha la lectura del contexto ahora toca llevar la mirada hacia el ámbito de la intervención. Para no entrar en aspectos generales sobre la intervención social con adolescentes, aportamos lo que pensamos que caracterizaría nuestra forma de entender ésta.

En primer lugar nos gustaría señalar el trabajo con grupos naturales y en espacios de encuentro. Más allá de lo que es el asociacionismo formal, está lo que en ocasiones se denominan grupos naturales. Estos grupos conformarían una especie de red “natural” de la sociedad, que no sería otra cosa que aquello que habitualmente referimos con el nombre de comunidad. Cuando hablamos de grupos naturales estamos hablando de familias, de grupos de amigos, de compañeros de ocio, etc. Grupos que se caracterizan, en lo fundamental, porque tienen un elemento común en la relación humana: al fin serán las interacciones uno de los componentes fundamentales de toda estructura social. Por otro lado, siempre hemos buscado espacios de encuentro, espacios donde se pudieran comunicar diferentes sectores, diferentes grupos. Estos espacios ya existen en los barrios, aunque algunos pueden ser creados mediante los procesos de intervención.

No obstante, las modalidades formales de asociación también tienen una cierta importancia. En momentos determinados del proceso, de la relación y del trabajo que se establece con estos grupos naturales, es necesario que tomen una forma organizativa, ya sea la de

movimiento o asociación propiamente dicha. Incluso puede llegar a ser útil el que tomen una forma jurídica: esto vendría en la medida en que el desarrollo del proceso de intervención lo “demande”, pero no debería tomarse como una premisa de trabajo anticipada, sino como una consecuencia de necesidades muy concretas (que, por supuesto, deben ser sentidas y explicitadas como tales por los propios adolescentes).

Lo que no hay que pasar por alto es el hecho de que sean los elementos afectivos, los elementos relacionales, la base de la que se parte. Éstos pueden ser un factor importante para que, independientemente de las diferentes crisis que atraviesen las asociaciones que puedan haberse formado, siempre quede posibilidad de regeneración asociativa formal. Esto es así porque independientemente de la forma asociativa (asociaciones juveniles, culturales, cooperativas...), estas formas de organización tienen como punto fuerte las relaciones humanas establecidas desde la cercanía, una cierta reciprocidad y el interés común. Son relaciones que ya existían previamente a nuestro trabajo: no hemos inventado los grupos con los que trabajamos, de hecho las personas que comenzamos nuestro trabajo ya formaban parte de algunos grupos, ya estaban interrelacionadas con otras personas. La antropología contemporánea ha estudiado ampliamente la existencia de grupos naturales en las asociaciones formales.

Otro aspecto importante del desarrollo de nuestras iniciativas, sería lo que nuestros compañeros del Parke Alcosa han bautizado como “sirla al estado”. La sirla al estado no es más que nuestra

respuesta a lo que habitualmente se denomina como relación con la administración. Partimos de la necesidad de recuperación de los recursos y sobre todo de la capacidad de decisión sobre los mismos. Cuando hablamos de capacidad de decisión no estamos más que poniéndole maquillaje a una cosa que se llama poder o contrapoder. Pensamos que es imprescindible la recuperación de esta capacidad de decisión, que ahora se atribuye casi en exclusiva la administración del Estado (aunque en cada vez más ocasiones el Estado va cediendo la capacidad de control de la gestión al sector privado con ánimo de lucro), así como también hay que recuperar la capacidad de gestión de los recursos, por parte de los mismos ciudadanos, de los propios afectados por la ruptura social, entre los que estarían también los adolescentes. No se trata simplemente apropiarse de los recursos: desde nuestra concepción, tiene que haber un proceso de participación y planificación que lleve a definir cuál es la necesidad, el recurso, y la capacidad de decisión necesaria en cada momento por parte de los ciudadanos y ciudadanas, de la gente afectada por el problema. Igualmente, pensamos que en algún momento de la apropiación, para que ésta no derive hacia formas más o menos veladas de "egoísmo colectivo", debe haber un proceso reivindicativo de los recursos, proceso que puede tomar forma de lucha de calle, o de lucha administrativa, de lucha cultural, etc. Existen muchas formas en las que se materializan estos procesos reivindicativos, pero siempre deben ser procesos de demanda pública, social y compartida (en los que se llegue a una síntesis de las demandas individuales), procesos en los que emerja la necesidad de administrar por nosotros y por nosotras mismas estos recursos que

en la actualidad o bien son monopolio de la propia administración del estado o, en su versión más postindustrial, de las empresas de gestión de servicios.

La capacidad de decisión sobre los recursos puede tener varias consecuencias positivas que, de una forma sinérgica, se amplificarían unas a otras. Una de las consecuencias es la potenciación (lo que habitualmente se conoce con el anglicismo *empowerment*) de las personas y grupos que participan en la gestión de los recursos. En el caso de los adolescentes, la posibilidad de ser parte en los procesos de decisión sobre la puesta en marcha de nuevas acciones (así como en su desarrollo posterior), conlleva una mayor implicación y, por consiguiente, la ampliación de la posibilidad de trabajo continuado con ellos y ellas. Pensemos en la decisión de poner en práctica un programa de actividades de educación de calle, que puede surgir, por ejemplo, a partir de un grupo de adolescentes que coinciden en un centro de día: el proceso de reflexión sobre cuáles serían las acciones y los recursos necesarios, la lucha por los recursos por ponerlo en marcha, la articulación del trabajo para la realización del programa, etc., aumentan la autenticidad de la vivencia de los y las adolescentes, incrementando así no sólo su implicación, sino también las posibilidades de que involucren a otros adolescentes en el proceso. Obviamente para que todo esto sea posible es necesario contar con un entorno que crea en la potencialidad creativa de los adolescentes; es preciso que los adultos (sean técnicos o miembros de asociaciones de vecinos, etc.) inciten y aviven la creatividad de los jóvenes y, sobre todo, dispongan las condiciones para permitir que se configure la capacidad colectiva de decidir.

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

Otra de las consecuencias es la innovación. Uno de los problemas que está lastrando la intervención social es el encorsetamiento de ésta en programas “prefabricados”. Habitualmente se suele recurrir a la necesidad de reducir la dificultad (y los costes) en la gestión de los programas de intervención: un equipo técnico ubicado en las inmediaciones de la esfera política (direcciones generales, secretarías autonómicas...) da forma a un programa estándar, que va acompañado de un modelo de subvenciones. A este programa se le supone un virtuosismo excepcional, dado que debe ser aplicado en realidades muy diversas que, generalmente, sólo tienen en común elementos cuantitativos (tramos de edad de los destinatarios, niveles de rentas, existencia o no de resoluciones judiciales...). Esto es contrario a la lógica de las ciencias sociales: uno de los elementos claves del abordaje de la realidad desde éstas es la complejidad creciente de los sistemas sociales, lo que requiere de estrategias flexibles y multidisciplinares. Puede ser interesante poner un ejemplo sacado del mundo de la empresa. En el sector del calzado se está desarrollando maquinaria que permita la fabricación de zapatos hechos para los pies de cada cliente: se pondrá el pie en una especie de escáner y se fabricarán zapatos a medida; el diseño exterior tal vez sea el mismo para todos los compradores, pero cada zapato tendrá un interior pensado para cada uno de ellos. Este ejemplo trata de mostrar una tendencia: en algunos aspectos se está volviendo, con tecnologías y conocimientos mucho más avanzados, hacia la lógica del trabajo de oficio, un trabajo casi artesano. En intervención social parece que la cosa no vaya con nosotros y seguimos

profundizando la tendencia hacia una mayor estandarización de las intervenciones. La incorporación de los afectados, en general, y de los adolescentes en particular, a los procesos de decisión no es sólo una cuestión de justicia social o de moda “participativa”, se trata de un vector de innovación en la intervención: de la experiencia de los propios sujetos pueden surgir ideas que los profesionales ni siquiera atisbamos. Esto, por descontado, no supone tirar por la borda todo el conocimiento acumulado en la intervención social: como en el ejemplo de los zapatos no se trata de volver al taller del zapatero artesano, con sus martillos y clavos, sino de sumar la experiencia de los sujetos y los conocimientos técnicos desarrollados durante años para concebir intervenciones efectivas y realistas.

Finalmente, otra de las consecuencias positivas de posibilitar la capacidad de decisión es la transparencia en la gestión de los recursos públicos. Esta consecuencia remite a una confusión conceptual entre público y estatal. De forma nada casual se ha incluido parte de lo público bajo el epígrafe de “privado”, ayudando aún más a mantener esta confusión. Defendemos que pueden darse formas de gestión públicas que no pasen necesariamente por el Estado ni por el mercado. Esto sucede ya en parte en algunas de las entidades de lo que se denomina “tercer sector”. Para colaborar en la profundización de la participación de la ciudadanía en la gestión de lo público es necesario acotar bien lo que es el sector privado, sacando de él a iniciativas que son públicas, aunque no pertenezcan directamente al Estado, y dándoles mayor relevancia en los procesos de gestión. Aumentando la capacidad de

decisión de los adolescentes en los recursos que les afectan estamos, por tanto, colaborando en el proceso de constitución de una ciudadanía activa y responsable, solidaria y transparente.

Entre los elementos que caracterizan nuestra forma de entender la intervención es la utilización de técnicas de animación, tanto en el trabajo cotidiano como en los procesos de lucha. Estamos hablando, en este caso, de instrumentos y de técnicas de animación en los trabajos comunitarios y en los momentos en los que se da una cierta confrontación con las administraciones. El ser capaces de inventar, o reinventar (no hace falta ser originales), de adaptar a las nuestras condiciones, a nuestros propios procesos, instrumentos concretos como los juegos de calle, como la radio de calle, así como últimamente también los *graffiti* y los talleres de hip-hop y flamenco, pensamos que ha facilitado enormemente la posibilidad de trabajar en esos espacios sociales, haciendo que se convirtieran en espacios de encuentro y, así, se facilitara el trabajo con los propios grupos de adolescentes.

Tanto en los procesos de lucha como en la intervención cotidiana las técnicas de animación han jugado un papel importante: nos obligan a plantearnos siempre desde diferentes perspectivas las puestas en escena cuando hacemos una concentración, cuando hacemos una ocupación, una manifestación, un taller de calle... Para la comunicación humana el utilizar herramientas, que se pueden modelar o remodelar, es fundamental. La relación entre las personas no se da únicamente a través del habla o a través de lo racional, sino por medio de las emociones y de los símbolos. Estos

territorios simbólicos son los que se trabaja en el arte en cualquiera de sus manifestaciones, incluida la llamada animación de calle. La utilización de técnicas de animación basadas en expresiones artísticas (más allá de los cánones académicos) puede facilitar la creación de vínculos y lenguajes simbólicos compartidos. No se trata de que todos vistamos o hablemos como los adolescentes, sino de configurar símbolos en los cuales aquello que llamamos "comunitario" tome cuerpo y sea reconocido por las distintas partes que lo configuran¹.

Otro de los elementos, tal vez el más definitorio, que caracteriza nuestra forma de entender los procesos de intervención con adolescentes es que las intervenciones se enmarcan dentro de proyectos más amplios que nacen con voluntad de transformación social. Esto conlleva una cierta inestabilidad en la obtención de recursos. Si realmente hay un proceso de transformación social, la confrontación social es inevitable, nadie regala duros a cuatro pesetas; desgraciadamente, no es suficiente la convicción para obtener recursos, que están en manos de los diferentes aparatos del Estado, ni tampoco la capacidad de decisión sobre esos recursos. Esto quiere decir que en momentos señalados de un proceso, cuando se da la confrontación, hay disparidad de intereses y no faltan los momentos de lucha. Aunque suene romántico lo de la lucha social, esto se traduce en penalizaciones más o menos

notas
1. En los últimos meses, en el ámbito de la utilización del arte como herramienta de intervención, contamos con la colaboración de Xavi Sellés, artista gráfico que está poniendo en marcha talleres en los que participan artistas de diferentes disciplinas (danza, net-art, etc.). Es recomendable visitar www.xaviselles.com

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

veladas. Las convocatorias de subvenciones suelen tener cláusulas que facilitan una interpretación laxa en función de los intereses de la Administración. Por ejemplo, en la convocatoria de talleres de formación e inserción laboral (en el caso del País Valenciano subvencionados por el Servef) los requisitos que han de cumplir los locales en los que se realizarían las acciones formativas están bastante bien regulados, pero la exhaustividad con la que se revisan estos requisitos tiene bastante que ver con cuál es la entidad solicitante de la subvención. La inestabilidad en la obtención de recursos se traduce en una precariedad de medios (tanto materiales como financieros) en la intervención con adolescentes. Otro ejemplo (como el anterior también basado en experiencias reales): en un centro de día de inserción sociolaboral concertado con el gobierno autonómico, el personal puede estar varios meses sin cobrar porque la administración no cumple los plazos pactados en el concierto. Aparte de lo que supone en la vida de cada cual el no disponer del sueldo (problemas para hacer frente a los gastos cotidianos que pueden repercutir en el estado de ánimo), cuando la falta de liquidez llega a afectar la compra de materiales y elementos necesarios para la marcha del centro, la realización de actividades se puede ver seriamente afectada.

Pero más allá de este aspecto negativo, lo que queremos resaltar cuando recordamos que las intervenciones con adolescentes las entendemos dentro de procesos con voluntad de transformación social, es que la dimensión comunitaria está presente en todo momento. El trabajo con adolescentes forma parte de un trabajo

más amplio. Es difícil trasladar lo que puede suponer esto. No se trata simplemente de que al trabajar con adolescentes haya que pensar también en sus núcleos de convivencia. Desde nuestra perspectiva está todo tan conectado que nunca se sabe qué va primero ni cuál es el cabo del cordel. Utilizando la metáfora de Gilles Deleuze, lo que vemos como manifestaciones específicas (situaciones de la adolescencia, de la gente mayor, de la gente presa...) son algo así como los tallos que emergen de un gran rizoma que los conecta en una dimensión más profunda, pudiendo cualquiera de ellos afectar al resto en una medida que no es fácil de determinar previamente. No se está con las familias de los adolescentes porque sea una prescripción de lo que se denominan intervenciones integrales, sino que la relación con unos y otros forma parte del mismo proceso (y en bastantes ocasiones se trata de una relación que está presente en todas las etapas de la vida de ambas partes). Actualmente, por poner un ejemplo, en Xàtiva (localidad del sur de València) se realiza un trabajo en red entre el servicio de asesoramiento sobre prestaciones sociales, la iniciativa de clases de lengua para personas recién llegadas y los talleres destinados a adolescentes; no se realiza sólo porque el trabajo en red esté considerado una buena práctica, sino porque el origen de los tres proyectos surge de la voluntad de articular un proceso de lucha para la puesta en marcha de recursos que niega el ayuntamiento, recursos que tienen como destinatarios principales a personas que mantienen entre ellas distintos tipos de relaciones (familiares, de vecindad, redes étnicas...).

Al hilo de la voluntad de transformación social como marco general de la

intervención con adolescentes, otro elemento que hay que comentar es la concepción del empleo como herramienta de trabajo en la intervención. No es necesario pararse a explicar la diferencia entre trabajo y empleo, pero sí que conviene no olvidarla. Por otra parte, en las sociedades tecnológicas, como hemos apuntado más arriba, el empleo requiere cada vez la incorporación de más habilidades (relacionadas sobre todo con el sector servicios) y es cada vez más escaso, la temporalidad y los contratos a tiempo parcial enmascaran cifras de desempleo que resultan desalentadoras para cualquiera que se plantee la inserción laboral como estrategia de intervención. A partir de estas reflexiones nuestra forma de utilizar los talleres de empleo no tiene como objetivo la realización de una inserción en el mercado sino la puesta en marcha de iniciativas sostenibles de economía solidaria. La palabra sostenible se refiere tanto a los aspectos ambientales como a los sociales. El concepto de economía solidaria pretende delimitar un espacio que, siendo común a la economía social mantiene con ésta alguna diferencia: el acento lo ponemos, de nuevo, en la vinculación que mantienen las iniciativas de empleo con el entorno comunitario del cual emergen. Que el mercado se fije en chavales que tienen una posición desventajada respecto de cualquier adolescente que haya llevado su formación algo más allá de la etapa obligatoria (no digamos si se trata de universitarios), es una aspiración que tiene un alcance cuantitativo muy limitado (lo cual, por otra parte, no quiere decir que no se deba intentar). Pensamos que es preferible pensar en formas más realistas de utilizar el empleo como estrategia que, más allá de la inserción individual en el mercado,

pueda servir para afianzar las condiciones comunitarias, al tiempo que sirve de anclaje para determinados aspectos de la vida de la persona. Desde nuestra perspectiva la inserción laboral debiera tener como meta la creación de proyectos en los que la lógica sea distinta de la del mercado. Esto no supone que se desarrollen al margen de la economía formal, sino que se mueven con parámetros diferentes. El rasgo definitorio de estas iniciativas no sería tanto la presencia o no del beneficio económico (lo que suele ser un parámetro en las definiciones de la economía social o tercer sector), sino el arraigo comunitario, que se materializaría en la lógica de la reciprocidad entre la comunidad y la iniciativa. En ocasiones las iniciativas podrán tomar la forma de empresas plenamente mercantiles, con la consecución del beneficio como fin, pero siempre mantendrán una relación preferente con el entorno del cual surgieron. Por ejemplo (otro ejemplo también sacado de un caso real), la iniciativa de un adolescente, apoyado por la asociación que desarrolla la intervención con adolescentes en el barrio, fragua en una empresa que, con el tiempo se consolida y llega a tener más de quince trabajadores estables; esta empresa siempre está disponible para colaborar en las situaciones en las que un empleo formal es necesario en la estrategia de intervención (como cuando se necesita para que alguien acceda a un tercer grado penitenciario). Esta sería un fórmula, que puede conjugarse con otras que estén más claramente incardinadas en las formas de la economía solidaria o social. Aunque no se trate de una cuestión estrictamente metodológica, sino más bien de un rasgo de tipo programático. Conviene recordar que, dentro de los

procesos de transformación social entendemos que una herramienta fundamental es la disponibilidad de recursos económicos por parte de las personas con las que se trabaja. En este sentido una propuesta que puede convertirse en una herramienta de intervención muy útil es la renta básica. En el caso de Zambra, la propuesta con la que nos alineamos es la renta básica de las iguales (IGLESIAS, 2006), que plantea una prestación suficiente (equivalente a la mitad de la PIB per capita), universal, individual e incondicional; además incorpora un mecanismo para que una parte de la renta individual pase a un fondo colectivo que implica mecanismos de democracia directa para su uso. Traemos a colación este asunto porque desde nuestra concepción entendemos que también los menores (al menos a partir de los dieciséis años) deberían tener derecho a un ingreso suficiente para cubrir las necesidades básicas. Pero, más allá de este desiderátum, lo que admite poca discusión es que contar con una situación en la que las necesidades básicas de los adolescentes y de sus unidades de convivencia estuvieran cubiertas facilitaría mucho la intervención. A menudo nos encontramos que la escasez de recursos conlleva una serie de situaciones problemáticas (tener que hacer frente a desahucios, cortes de electricidad, malas condiciones alimentarias...), además de ser una, aunque no la única ni la principal, de las causas que pueden intervenir en las situaciones de delincuencia, que, a su vez, pueden derivar toda una espiral de cárcel, etc. (WHITE y CUNNEEN, 2006). En nuestro país el desarrollo de las prestaciones para afrontar las situaciones que acabamos de enumerar es insuficiente y muy desigual en las diferentes comunidades

autónomas. Sería positivo contar con un mecanismo de redistribución de rentas que nos ahorre las continuas disputas con el poder político (sobre todo a nivel municipal) para conseguir recursos que cubran estas necesidades y, sobre todo, que nos permita trabajar plenamente los aspectos socioeducativos, sin tener que estar desviando los esfuerzos constantemente hacia aspectos burocráticos (relacionados con la obtención y el seguimiento de prestaciones económicas). La renta básica de las iguales no es, en sí, una herramienta de intervención, pero podría llegar a serlo y resultar muy útil para poder planificar estrategias de intervención social y educativa más eficaces.

En el trabajo cotidiano con adolescentes es inevitable tener que afrontar alguna que otra vez conflictos diversos (discusiones, agresiones, robos...). A menudo, en nuestras asociaciones, estas situaciones son fuente de tensiones. Además del hecho que motiva la situación conflictiva, la misma existencia de ésta pone a prueba algunos de los valores sobre los que se sustenta nuestra práctica. Entre estos valores está la horizontalidad en las relaciones, el rechazo al autoritarismo, el respeto a la autonomía de los adolescentes... En síntesis la tensión emerge por la necesidad de mantener actuaciones acordes con una forma de entender los procesos de intervención, y por extensión las relaciones humanas, pero sin dejar de atender la situación que se tiene delante. Entrar en una descripción detallada de la forma de entender las situaciones conflictivas que emergen a lo largo de las intervenciones está fuera del alcance del presente texto; una vez más lo que pretendemos es recoger nuestra particular

forma de abordarlas. Para ello nos serviremos de un fragmento del texto que nuestras compañeras del Parke Alcosa² escribieron sobre la pauta a seguir en la resolución de conflictos:

- “Conciencia de que si la calma siempre es necesaria en estos casos mucho más;
- Es importante intentar conocer los hechos y su interpretación cuando se pasa la primera impresión o conmoción;
- Intentar saber separar la respuesta social de cualquier otro tipo de respuesta que se pueda dar (de carácter familiar o judicial, por ejemplo); apostar como grupo por la respuesta social;
- Plantearlo de una forma colectiva pero no inmediatamente, sino transcurrido el tiempo suficiente para que se discuta el tema en pequeños grupos.
- Tener en cuenta la opinión de la persona responsable en el cómo responder a lo ocurrido;
- Trabajar la idea de la responsabilidad colectiva;
- Intentar entender que cualquier acto que el ser humano pueda realizar contra su propia naturaleza e identidad, es decir de su rasgo distintivo, o sea de su capacidad de empatizar de proyectarse y sentir por el otro, es un trastorno de si mismo consecuencia no sólo de una acción individual sino de una sociedad enferma, arbitrada por un modelo de sociedad cuyos valores se sitúan justo en el lugar contrario de aquellos que

primariamente residen en la propia humanidad y que deberían y podrían ser nuestra referencia;

- Alejarse de la idea de castigo, venganza o ejemplaridad como posibles respuestas, entendiendo al mismo tiempo cualquier reacción de las posibles víctimas o de sus entornos” (VALERO, 2008: (65-66).

4. Sin ánimo de concluir

Hemos pretendido compartir, a lo largo de las páginas precedentes, algunos elementos que forman parte de una manera de concebir la intervención con adolescentes. Son retazos de una estrategia de intervención entre las muchas existen: no es ni la única, ni probablemente sea la más válida. Pero se trata de una forma de intervención que, además de ser resultado de años de muchos errores y algunos aciertos, se adecua a una forma de concebir la acción social que tiene como objetivo general la voluntad de transformación y como marco las redes de asociaciones y colectivos en los que se encarnan los movimientos sociales. Pensamos que, más allá de la necesaria crítica, los movimientos sociales colaboramos en la construcción de experiencias que sirven para poner a funcionar prácticas y formas de relación basadas en valores diferentes a los del mercado. Léanse por tanto las páginas anteriores como una modesta puesta en común de algunas de nuestras prácticas: conscientes de sus limitaciones

notas 2. Parke Alcosa es un barrio cercano a la ciudad de Valencia, en el que una red de colectivos lleva veinticinco años desarrollando una interesante iniciativa comunitaria. En esta iniciativa hay incluidos dos centros de día destinados a niños y adolescentes.

Intervención con adolescentes en barrios: algunas cuestiones metodológicas desde el ámbito asociativo

las compartimos con la voluntad de que sirvan para el debate sobre la forma en que nos relacionamos con los adolescentes y con los entornos comunitarios de los cuales son una parte.

Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt. (2005): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa Editorial; Barcelona.

DAVIS, Mike (2002): *Dead cities and other tales*. The New Press; New York.

GENTES DE BALADRE *et al.* (1999): *Viaje al corazón de la bestia*. Virus Editorial; Barcelona.

GIDDENS, Anthony (1999): *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial; Madrid.

IGLESIAS FERNÁNDEZ, José (2006): *¿Hay alternativas al capitalismo? La Renta Básica de los iguales*. Zambra / Baladre; Málaga.

SÁEZ, Manuel y MUÑOZ, David (coords.), (2008): *Nuestros barrios, nuestras luchas: experiencias de intervención en barrios periféricos*. Ediciones La Burbuja / Zambra; Valencia.

SACHS, Jeffrey (2005): *El fin de la pobreza: cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Editorial Debate; Madrid.

VALERO, Toni (2008): "El Parke: un experiencia comunitaria desde 1985", en SÁEZ, Manuel y MUÑOZ, David (coords.), (2008): *Nuestros barrios, nuestras luchas: experiencias de intervención en barrios periféricos*. Ediciones La Burbuja / Zambra; Valencia; pp. 39-68.

WAQUANT, Loïc (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Ediciones Manantial; Buenos Aires.

WHITE, Rob y CUNNEEN, Chris (2006): "Social class, youth crime and justice", en GOLDSON, Barry y MUNCIE, John (2006): *Youth crime and justice*. Sage Publications; Los Ángeles; pp. 17-29.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

José Javier Navarro Pérez

Resumen

La representación en nuestra estructura social de la juventud como una de las preocupaciones destacadas, el consenso global en torno a la falta de un modelo penal especializado en adolescencias y las conjeturas que en éste periodo vital emergen, la imperiosa necesidad de seguridad que gradualmente guillotina las libertades, la evidencia de que los factores de vulnerabilidad son los grandes obstáculos para el desarrollo del adolescente, la imprecisa concreción que en este tiempo desprende el binomio responsabilidad / rebeldía, la crisis en la participación de plataformas cívico-sociales que viabilizan cambios de orden jurídico, la justicia juvenil como instrumento para la doble moral: educativo / punitiva, las garantías de las estructuras de bienestar para contener los vaivenes que proyecta la delincuencia juvenil... etc, fueron cuestiones que nos invitaron a reflexionar sobre la posición del trabajo social, la observación sociológica y la logística del estado de derecho para afrontar los retos de la delincuencia juvenil, representada en la figura de los *"nuevos adolescentes"*.

Abstract

The representation of youth in our society is a highlighted concern, the global consensus surrounding the lack of a criminal model specifically for adolescents and the conjecture that arises during this period, the urgent need for security that gradually guillotine freedoms, factors evident that the vulnerability of the adolescent is a major obstacle to the proper development of their identity, the vague realization during this time of the responsibility and disobedience become apparent, the crisis in the social and civil platforms that allow changes in the legal system, the juvenile justice as a tool of a dual moral of educational and punitive, the guarantees for welfare structures to contain the issues that projects the juvenile crime... etc. These issues invited us to reflect on the sociological and social work position and the constitutional rights of the state to meet the juvenile delinquency challenges represented in the figure of *"new adolescents"*.

Palabras clave

Adolescencia, delincuencia, estructura social, educación, justicia juvenil, sistemas de bienestar, vulnerabilidad, seguridad, sanción, norma jurídica, valores, reflexión, procesos, riesgo.

Key words

Adolescence, crime, social structure, education, juvenile justice, welfare systems, vulnerability, security, punishment, rule of law, values, reflection, processes, risk.

Autor José Javier Navarro Pérez

Trabajador Social y Educador Social.
C.E. "Colonia San Vicente Ferrer". Consellería de Justicia y AA.PP.
Generalitat Valenciana. Profesor Departamento Trabajo Social Y Servicios Sociales.
Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Valencia. J.Javier.Navarro@uv.es

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

1. Apuntes previos

La determinación de los contextos de relación que provocan ajuste y/o desviación social en los adolescentes, configura uno de los indicadores más serios de la inhabilidad de las estructuras y niveles de socialización que representan a la sociedad civil. Esta relación de quemarropa es también producto de la exclusión social y la depravación decadente del sistema de valores evidenciada desde diferentes abordajes, que hacen eco del presente tema de estudio, y que posteriormente iremos analizando. Así, la configuración de los soportes del bienestar asistidos por los pilares del estado de derecho, en forma de igualdad, justicia y libertad, asoman progresivamente más obtusos y zarandeados por la precariedad de las identidades que inventan circuitos resbaladizos en los que el adolescente encuentra su virulenta ratonera. El desplazamiento del eje central de los valores desde la noción de progreso o desarrollo hacia el éxito individual, ha modificado fuertemente el conjunto de referencia para los adolescentes. La sociedad de consumo, auspiciada por los tentáculos de la globalización, convierte al adolescente en principal objeto de deseo y transformación, a modo de torso de barro a la espera de ser finalmente definido.

Si preguntamos a cualquier actor social sobre su visión de los adolescentes de hoy en día, seguramente nos contestará con un rotundo *“están fatal”*, y en muchos casos añadirá la coletilla *“han cambiado mucho, no son como los de antes”*. Este pensamiento retroalimenta continuamente el quehacer cotidiano, el día a día de las sociedades modernas, y por ende las relaciones interpersonales. Y

la pregunta que se suele olvidar es: *“¿y los adultos, cómo estamos?”*, porque históricamente los adolescentes se han convertido en inmejorable indicador para reflejar la situación anímica común de cualquier sociedad adulta. Bien, atendiendo a esta primera cuestión, posiblemente quienes *“estemos fatal”* seamos los adultos, y por lo tanto los criterios de nuestra evaluación debieran ser diferentes. Aún así, invitémoslos a reflexionar a través de éstos renglones, con variados argumentos sobre los que recorreremos a grandes rasgos, las líneas de diferentes disciplinas que nos inciten elaborar cuestionamientos racionales al efecto de la observación.

1.1 ¿De quién hablamos?

La sociología de a pie de calle, la del comentario de las madres en la puerta del colegio, la del olfato del taxista, la tertulia de la radio o el artículo del semanal de la prensa dominical, afirma con contundencia la importancia de los cambios que se han producido durante los últimos treinta años en los adolescentes. Está claro, que estos parámetros son fiel reflejo de que las sociedades siguen latiendo a buen ritmo y que una adolescencia activa es sinónimo de que la salud de nuestro estado social y de derecho se conserva dinámica y fortalecida desde su propia base. Siempre es interesante escuchar ese sentir popular, pero no por ello considerarlo un saber exacto. Coincidimos en la magnitud de los cambios, aunque no tanto en el origen de los mismos. Aún así nos mostramos cautos al analizarlos, -porque a nuestro humilde parecer-, en España aún no hemos experimentado con fuerza los efectos de estos supuestos cambios,

menos aún los ciudadanos que viven en la periferia de la globalización, alejados de las grandes urbes y de los subsistemas de relaciones que en ellas se generan.

Los “*nuevos adolescentes*” son los hijos de los “*nuevos padres*”, nacidos ya en un “*mundo nuevo*”, sin memoria histórica, mimetizados con las nuevas tecnologías, adaptados a la flexibilidad del mercado laboral, abanderados del ocio y el consumo, nacidos al lado de niños de otros “*colores*”... Por lo tanto solo podemos percibir atisbos de esta nueva realidad, en los hijos de inmigrantes de segunda generación y en los nietos de aquella minoría de abuelos seducidos por el ocio o las nuevas tecnologías. Están aún entrando en escena, y lo irán haciendo con fuerza a lo largo de los próximos años¹.

Sin lugar a dudas, detrás de todo el mosaico de conquistas sociales que alberga la estructura del bienestar, la delincuencia juvenil se convierte en fenómeno substancial de ruptura, y en uno de los problemas criminológicos que desde el pasado siglo aparecen subrayados con fluorescente, pues, las manifestaciones de la conducta que llaman socialmente la atención de forma negativa pueden observarse, por lo general, mejor entre los adolescentes que en la población adulta. Antes señalábamos, que el exceso de oferta de ocio y actividad, otorga al adolescente posibilidades de desarrollo pero también le convierte en sujeto frágil, en marioneta de la despersonalización, optando en ausencia de supervisión socioeducativa por estrategias alternativas que le facilitan aterrizar en acantilados de riesgo con distintas pendientes. La impulsividad que caracteriza la adolescencia, es fiel reflejo del mundo adulto; de ahí, la importancia

de tratar la delincuencia juvenil del presente como factor predictivo de la delincuencia adulta.

2. Acotaciones conceptuales y otras divergencias

Concretar lo que constituye delincuencia juvenil resulta ciertamente problemático. Mientras en algunos países la delincuencia juvenil es una calificación que se obtiene de aplicar definiciones del Código Penal, cuando esas infracciones son cometidas por adolescentes menores de edad, en otros, la delincuencia juvenil incluye una gran variedad de actos, criterios y directrices.

La cuestión conceptual de la delincuencia juvenil nos obliga, ante todo, a esclarecer dos conceptos: delincuencia y juvenil. Así pues, a lo largo de la literatura criminológica, siempre se ha considerado que la delincuencia es un fenómeno específico y agudo de desviación e inadaptación. En este sentido, siguiendo a Valverde² relativo a su tasación conceptual “*delincuencia es la conducta resultante del fracaso del individuo en adaptarse a las demandas de la sociedad en que vive*”. Pese a que por influjo de la escuela clásica del derecho penal y el positivismo psicobiológico, ha sido frecuente considerar el fenómeno de la delincuencia como una realidad exclusivamente individual; sin embargo,

notas
1. TARIN CAYUELA, Manuel & NAVARRO PÉREZ, J. Javier. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa*. Editorial CCS. Madrid.

2. VALVERDE MOLINA, Jesús. (2003) *El Diálogo Terapéutico en Exclusión Social*. Narcea. Madrid.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

en estos momentos prácticamente la globalidad de los estudiosos sobre el crimen, afirman que la delincuencia es un fenómeno estrechamente vinculado a las tipologías que las sociedades van desprendiendo y reflejo de las principales características de las mismas, por lo que, si se quiere comprender el fenómeno de la delincuencia resulta forzosamente ineludible conocer los fundamentos básicos de las relaciones sociales, con sus maniobras y alertas.

Teniendo en cuenta lo que ha quedado expuesto, Herrero³ define la delincuencia como *“el fenómeno social constituido por el conjunto de las infracciones, contra las normas fundamentales de convivencia, producidas en un tiempo y lugar determinados”*. Por su parte, López Rey⁴ nos ofrece un concepto *“inspirado a modo de fenómeno individual y socio-político, que inquieta a toda la sociedad, cuya prevención, control y tratamiento requiere de la cooperación de la comunidad al mismo tiempo que un adecuado sistema penal”*.

Visto el concepto de delincuencia, resulta entonces necesario delimitar el apellido *“juvenil”*; es decir, ¿Qué diferencia la delincuencia juvenil de otros tipos?, ¿Por qué se desea separar conceptualmente el término?, ¿cuándo la delincuencia es juvenil?. En opinión de Göppinger⁵, el concepto de joven debe ser entendido en un sentido amplio, abarcando las edades que según Navarro⁶ intrépidamente sitúa en la adolescencia, como aquellas comprendidas entre los catorce y los veintitrés años, concibiendo en este intervalo de edades una subdivisión entre adolescentes por decreto y adolescentes por defecto⁷. Ampliando todo ello, Herrero plantea el término delincuencia juvenil en un concepto eminentemente socio-histórico. Y en este sentido,

Garrido⁸ define al delincuente juvenil como *“una figura cultural, porque su definición y tratamiento legal responde a distintos factores en distintas naciones, reflejando una mezcla de conceptos psicológicos y legales”*. De ello, técnicamente concluimos que el delincuente juvenil es aquella persona etiquetada como tal, en fase metamórfica, que en una elevada proporción de casos no posee la mayoría de edad penal, que comete un hecho que está castigado por las leyes y que como tal podría suponerle perder la libertad.

Una vez delimitado el término, la delincuencia juvenil se inscribe como fenómeno de ámbito mundial, se extiende desde los puntos más céntricos y concurridos de las ciudades industrializadas hasta los suburbios de las grandes metrópolis, desde las familias acomodadas hasta las más vulnerables, es un problema que encuentra sin la necesidad de rastrear en todas las capas sociales. El pasado quedó obsoleto de aquellos eclécticos indicadores de marginación y exclusión, desde donde las raíces de la delincuencia iban arrinconando el desarrollo y el progreso, enmarcando a la pobreza sobre grandes moldes de estigma.

3. Cifras y letras de la delincuencia juvenil

La descripción del repertorio de conductas delictivas que cometen los adolescentes de hoy, es, sin duda materia de especial interés para profesionales de diferentes disciplinas (jurídicas, educativas, sociales, criminológicas... etc), pues ello, va a permitir descifrar

nuevas y viejas realidades, penetrar mucho más sobre las cuestiones interesantes, aquellos elementos normativos que emanan del derecho y otros sociológicos que responden a las previsible manifestaciones desarrolladas en el medio social, y que el derecho penal habrá de proteger y/o sancionar para así conservar y ampliar las estructuras de calidad. En colación a ello, el I informe del Defensor del Pueblo tras la evaluación del primer año de vigencia de la LORPM 5/2000⁹, revelaba abiertamente: *“si una legislación adecuada respecto de los menores que delinquen evita en el futuro que a estos menores haya que aplicarles el Código Penal, si los sistemas educativos, de servicios sociales y de salud mental actuaran de forma eficaz se evitaría que muchos jóvenes se vieran obligados a pasar por el sistema de justicia penal juvenil”*. Se produce un paralelismo muy claro entre la importancia que tiene el buen desarrollo de las estructuras de coordinación en relación a los mecanismos jurídicos de ajuste propios de todo estado de derecho, y sus repercusiones tanto de las variables de actividad como de los sistemas de control que velan por el mantenimiento de los sistemas de bienestar social.

Sin lugar a dudas, la adolescencia es una etapa crítica en el proceso de desarrollo humano que produce un gran número de conductas conflictivas, de ahí que, según resultados obtenidos del informe del Observatorio Internacional para la Justicia Juvenil (OIJJ)¹⁰, un 81,1 % (incluyendo el consumo de drogas) de los adolescentes españoles admitió haber cometido algún tipo de delito alguna vez en su vida. Asimismo, no podemos obviar que, de acuerdo con la estadística comparada oficial de los países de nuestro entorno cultural (Portugal, Italia, Francia

y Grecia), la delincuencia juvenil se aproxima, en cuanto al volumen, al 15% de la delincuencia general total, si bien las estadísticas de algunos de esos países, como es el caso de Francia, llegan al 22% -si incluimos el vandalismo como fuerte valor emergente que en otros países refleja datos inapreciables-.

El análisis del volumen de la delincuencia juvenil en España, según los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística¹¹, nos indica que en el año 2000, el número total de detenciones fue de 212.341, siendo los detenidos dentro del espectro delincuencia juvenil, 27.127 para ese mismo año; por lo que los delincuentes juveniles representarían un

notas 3. HERRERO HERRERO, J. Miguel. (2000). La delincuencia con letra pequeña. Ediciones 2Tres. Barcelona.

4. LÓPEZ REY y ARROJO, Manuel (1981). Criminología, Teoría, Delincuencia Juvenil, Predicción y Tratamiento. Aguilar. Madrid.

5. GÖPPINGER, Hans. (1975). Criminología. Reus Ediciones. Madrid.

6. NAVARRO PÉREZ, José Javier. (2005) Adolescentes: Muchachos de Plastelina. SURGAM. Revista bimestral de Orientación Psicopedagógica. Año LVI, nº 492. Madrid.

7. Clasificar esta división, precisando que el término “decreto” identifica a aquellos adolescentes que encuentran su proceso de maduración desde un formato standard o ajustados a los estudios evolutivos. Atendiendo por el contrario el concepto “defecto”, vinculado a un retraso bio-psico-social caracterizado por la ausencia de responsabilidad y la escasa asunción de constructos culturales.

8. GARRIDO GENOVÉS, Vicente.; MONTORO GONZÁLEZ, Luis. (1992.). La Reeducación del Delincuente Juvenil. Los Programas de Éxito. Tirant lo Blanch, Valencia.

9. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

10. Observatorio Internacional de Justicia Juvenil. www.oijj.org

11. Webgrafía <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

valor aproximado al 12,7% de la delincuencia total. Sirva el cuadro para la representación del descenso porcentual en los cuatro años subsiguientes:

Desde un formato meramente enunciativo, siguiendo algunas reflexiones de López Ferri¹² y a modo de síntesis, extraemos las siguientes conclusiones:

2000	2001	2002	2003	2004
27.127	26.504	26.670	24.309	23.884

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales del INE.

Por lo que respecta al tipo de delitos cometidos, véase una pequeña muestra, los datos relativos al trienio 04/06 y que seguidamente presentamos:

1.- Es estrictamente necesario que las ciencias sociales y jurídicas actúen de manera coordinada para evaluar la vigencia de la norma y la eficacia sancionadora.

Delincuencia Juvenil	2004	2005	2006	Variación % 2004-2005	Variación % 2005- 2006
Delitos contra patrimonio	15.464	15.168	13.957	-7,7%	-8%
Robos con fuerza	3.707	3.465	3.430	-6,5%	-1%
Robos con violencia/intimidación	3.710	3.395	3.274	8,5%	-3,6%
Sustracción vehículos	3.405	2.874	2.832	-15,6%	-1,5%
Hurtos	4.027	4.008	1.596	-0,5%	-32,2%
Sin clasificar según grado	1.585	1.462	2.825	-10%	-8,3%
Delitos contra las personas	1.594	1.775	1.789	11,4%	0,8%
Delitos contra la libertad sexual	357	340	350	-0,8%	2,9%
Otras infracciones penales	4.972	4.756	4.976	-2,4%	4,6%
TOTAL INFRACCIONES	23.884	22.039	21.072	-5,2%	-4,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales.

2.- Los servicios sociales como ente de satisfacción global y el trabajo

social como disciplina amarrada a la prevención para la accesibilidad global, tienen ante sí la compleja tarea de supervisar el cumplimiento de los acuerdos implícitos sobre el sostenimiento del bienestar. De tal forma que la transversalidad de ambas estructuras, habrá de tender a la implementación y conjugación de procesos de acción, participación e integración que permitan el ajuste al medio y a los sistemas de calidad por parte de los sujetos objeto de intervención.

3.- No hay datos concluyentes que permitan sostener que en España se está produciendo un incremento de la delincuencia juvenil, sino a la inversa.

4.- En los últimos años, el peso de la delincuencia juvenil en relación a la delincuencia total ha descendido.

5.- Es un error el hecho de considerar que la legislación sobre adolescentes infractores puede ser la solución al problema de la delincuencia juvenil, por lo que ver en ella una relación directa con el problema no deja de ser una visión reduccionista de la realidad. Las políticas diseñadas deben centrar una parte importante de sus esfuerzos en la prevención desde la óptica comunitaria y en el marco del trabajo y la educación social hacia la concreción jurídica.

6.- Es innegable que el debate sobre la mayoría de edad penal, se alcanza en los casos que generan impacto social; siendo obvio que esta realidad representa una clara minoría respecto al global. Así, es significativo concluir que el endurecimiento de las medidas acompañado de la rebaja de la edad

penal, son planteamientos que no responden ni a la realidad social ni a la consecución de logros que amplíen las garantías del estado de bienestar, sino a escenarios mediáticos de emergencia que transforman lo esporádico en cotidiano. Más adelante desgranaremos esta afirmación.

4. La norma ante las proyecciones del medio social

4.1 Algunas particularidades de la justicia juvenil

Las leyes que se han dictado con posterioridad a Convención sobre los Derechos del Niño, se ubican dentro de un modelo de responsabilidad que la sociedad demanda; esto significa un cambio dentro de la concepción de la política criminal de los estados, ya que de un modelo tutelar que consideraba a los jóvenes sin responsabilidad e incapaces de infringir la ley penal, se pasa a un modelo, que por el contrario establece la posibilidad de infringir y encontrar culpable a un menor de edad por transgredir la ley y en consecuencia la posibilidad coercitiva de imponerle una sanción con indicación negativa. El aspecto más relevante del Derecho de la Infancia, producto del nuevo paradigma sobre justicia juvenil es que el adolescente menor de dieciocho años, llegue a ser considerado como un sujeto de derecho, con obligaciones y

notas 12. López Ferri, Pedro J. La reincidencia de menores infractores en la provincia de Valencia. Programa de Doctorado en Sociología (DEA). Universitat de Valencia. 2008. Pág. 53 – 56.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

responsabilidades, aparcando la añeja tradición de considerarle un mero objeto de la tutela de familia y estado al amparo de cualquier circunstancia adversa. Ello queda reflejado en particular en el artículo 12 inciso 1) de la Convención de Derechos del Niño, el que dice:

“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez de éste”.

A este respecto, es interesante la aportación de Emiliano Borja sobre los aspectos legales del proceso, cuando indica que “El artículo 12 (de la convención sobre los derechos del niño) nos está diciendo que en todos los actos jurídicos y procesales en los que un menor de edad se vea implicado, éste va a formarse su juicio propio y va a ser oído. De esta manera está otorgándole al niño la categoría de ser racional, de ser con dignidad, de alguien que tiene algo que decir”¹³.

Desde esta perspectiva ético-jurídica, los rasgos particulares de este nuevo modelo son el mayor acercamiento a la justicia penal de adultos en lo que se refiere a derechos y garantías individuales, dilatando la posición legal de los adolescentes e incrementando el grado de responsabilidad ante sus actos delictivos. Se circunscribe a una parte de la justicia penal y se establece una amplia gama de sanciones como respuesta a la eficacia normativa, –en teoría– basada en principios educativos y la reducción de sanciones privativas de libertad. En otro sentido se le da mayor atención a la víctima, bajo la imprescindible idea de

reparar el daño de la misma. Al igual, que se busca la traslación en forma de medidas de corte socio-educativo con el arbitrio de diferentes alternativas para el crecimiento y ajuste social, tales como las prestaciones socio-comunitarias, las tareas socio-educativas, la mediación entre el autor y la víctima, la suspensión condicionada a través de actividades conciliadoras... etc.

Una vez acotada la especificidad, es interesante ilustrar las características más importantes que distinguen las particularidades de la justicia juvenil en estos momentos:

A. Entre el sermón comprensivo y la punición adulta: el derecho penal de menores.

El paso de un estado a otro, ha de realizarse bajo el dinamismo que conceden las garantías legales. El principio característico del sistema de justicia para menores o adolescentes, que lo hace diferente del que corresponde a los adultos, es el educativo, que actúa como consecuencia al principio “*supremo interés del menor*”. En caso que la apuesta educativa no sea clara, será mejor no disfrazar procesos de desarrollo y ajuste social con vestuario “*carcelario*”, porque estaremos dinamitando el comportamiento del adolescente, estancando sus progresos, etiquetando sus hábitos y estrategias, y ninguneando sus posibilidades de ajuste que de algún modo recoge la justicia de menores.

Así, todo ello, podemos concluir que las características que han de distinguir la justicia juvenil deben reflejarse en los siguientes criterios:

1. Prioridad preventiva, de carácter educativo / formativo e integración

social. Nítida competencia del trabajo social y la educación social por la prevención y protección de factores que forjan supuestos de vulnerabilidad y fragilidad.

2. La estructuración particular del proceso, a través de la creación de un marco flexible y dinámico que determine las medidas a aplicar en función del máximo beneficio del adolescente –“*supremo interés del menor*”–.

3. Amplio desarrollo de las garantías que tienen como eje central al adolescente y su destacable inserción social, como medida previa y/o posterior al hecho delictivo. La singularidad se orienta a que éste derecho deba estar organizado exclusivamente para personas menores de edad ampliando las categorías atenuantes, que las utilizadas para adultos.

4. Apuesta clara y precisa por la intervención desde el medio abierto (Equipos de Libertad Vigilada / Delegaciones de Asistencia al Menor), aparcando los procesos de internamiento para determinados casos que así lo requieran. El modelo ha de asegurar la prioridad preventiva desde la acción comunitaria, a través de políticas sociales que promuevan estrategias socio-educativas al servicio de un modelo de prevención/protección hacia la responsabilidad del adolescente. Habrá que invertir en procesos educativos desde el medio natural: la comunidad, la calle y todo el perímetro que circunscribe la realidad vital del adolescente. La vieja costumbre de que la institución educa, también encorseta y deja fuera

de esa responsabilidad a las familias y al entorno, que no olvidemos forman parte del proceso de desarrollo vital en el cual el adolescente se halla inmerso.

5. Abordaje normativo –socioeducativo en medio residencial– cerrado (dejemos a un lado la cuestión punitiva, que la justicia de adultos se encarga ampliamente de ello), viabilizando un amplio cuadro de garantías educativas e integradoras que reorienten las proyecciones ilícitas en las que el adolescente ha errado, restringiendo simultáneamente aquellas estructuras reeducativas de “*tipo penitenciario*” que menoscaban los procesos educativos y despersonalizan la identidad e integridad del adolescente en plena construcción personal.

6. Prioridad de los derechos e intimidad de la víctima, sin que ello sirva de acicate y acoso al presunto sujeto delictivo.

7. Creación de una justicia penal de “*no asimilación*”, es decir, especialización “*real*” de todo el organigrama judicial que envuelve el proceso. Creación de fiscalías y juzgados especializados en menores, a modo de especificidad laboral y sorteando situaciones en las la preparación y formación previa, se

notas

13. Borja Jiménez, E. Ensayos de Derecho Penal y Política Criminal. Continental. San José. 2001. En este sentido, insisten Sandra de Kolle y Carlos Tiffer: “Es preciso resaltar que la convención establece un nuevo paradigma al estipular que el niño tiene derecho a ser autor de su desarrollo, a expresar sus opiniones y hacerlas valer en la adopción de decisiones relativas a su vida, y a que se reconozca el hecho de que, en función de su edad y madurez, puede formarse un juicio”.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

realiza desde la justicia de adultos.
(*éste apartado no sé si a un jurista le quedaría claro****)

B. despojando los viejos mitos: de la “ley del talión” a la reflexión responsable.

Las características del sistema de justicia de menores o adolescentes, son precisamente las que permiten afirmar que es diferente su finalidad a la que corresponde a los adultos; dichas cualidades deben anteponer la prevención a la sanción, partir hacia una suave desjudicialización de la justicia, prevalecer la imposición de sanciones no privativas de libertad y la supremacía socio-educativa en la resolución y ejecución de las medidas. Al contrario del tradicional derecho penal de adultos, este paradigma de justicia penal juvenil se ha de caracterizar por la acentuación en resolver el menor número de conflictos bajo la dicotómica “protección” del internamiento, de ahí que las medidas alternativas formen parte fundamental de éste modelo.

Como decimos, esta reflexión responsable, deberá incluir a la víctima en el discurso, produciendo un cambio sustancial en la actitud del adolescente. Es este el modelo adecuado para que la acción adquiera otra dimensión, pues el adolescente se ve obligado a pensar, a reflexionar sobre su conducta, a tomar una cierta distancia para analizar las circunstancias que le llevaron a la acción delictiva, los motivos de la misma y sus consecuencias para la víctima. La utilización de medidas alternativas que desprende la ley penal, suponen un ejercicio de introspección, de búsqueda en la que el adolescente se convierte en el eje central del proceso y en sujeto de intervención principal. El proceso de

reflexión, le invita a contestar muchos “porqués” sobre sí mismo, cosa a la que no está muy acostumbrado. Aprende a conocerse algo más, pone a prueba su capacidad de raciocinio y de argumentación, desarrolla su capacidad de empatía con los aspectos dañados del otro. Aprovechando esta circunstancia, recogemos las palabras del otrora Adjunto a Defensor del Menor en Cataluña, Jaume Funes expresando claramente esta realidad “*Quan el noi descobreix el mal que ha fet, pot desenvolupar el desitg de reparar*”¹⁴(*cuando el chaval descubre el perjuicio realizado, puede desarrollar el deseo de reparar*).

C. Diferenciación de grupos de edad
Este apartado también se caracteriza por diferenciar la intervención penal según criterios objetivos como por ejemplo el establecimiento de una edad mínima en la cual los sujetos son objeto de estas leyes penales juveniles. La diferenciación de grupos se justifica por el período de desarrollo en que se encuentran los destinatarios de estas leyes entre la niñez y la edad adulta.

Existen distintas categorías; siguiendo el modelo de nuestro país, la LORPM¹⁵ (Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores 5/2000 y sus posteriores modificaciones 7 y 15/2000, 15/2003 y 8/2006), refleja diferentes grupos de edad divididos en los tramos de catorce a quince años, dieciséis a diecisiete años –*imposición de medidas según gravedad en la comisión de hechos delictivos*– y catorce a veintinueve años –*cumplimiento de las mismas*–.

D. Extensión del abanico coercitivo.
Lo que se pretende con este modelo es ajustar a cada caso la medida más adecuada y disponer de una amplia gama

de utilidades para su posible combinación. Las nuevas legislaciones, acordes al cambio y a los nuevos movimientos sociales, introducen una justicia penal juvenil más aproximada a las realidades vigentes, al tiempo que también promueven la discusión institucional y el sempiterno debate entre la reparación educativa y la tradicional punición.

Es cierto, que algunas de las medidas son motivo de controversia, dada su mala interpretación, exportación pública y difusión amarillista, aunque la cotidianidad diaria, agradablemente nos transporta a las situaciones de normalización. Es interesante plantear como objeto de discusión, a pesar del amplio marco de medidas, que debemos reflexionar sobre la utilización de aquellas educativas en detrimento de las consideradas sanciones puras, que en muchos casos acrisolan el delito, pero no consiguen acceder a la naturaleza ni al motivo que originó la acción punible y que en consecuencia no satisfacen la necesidad prioritaria de recuperación. Además de ello, es interesante el debate sobre el incremento de la sanción tras las últimas modificaciones de la ley, sin la producción de la causa u origen que provoque este incremento de la punición, pues no existe *"conditio sine qua non"* que pueda basar este tipo de reacciones coercitivas. Ello parece dar buena cuenta de las frustraciones del estado como único y obviamente insuficiente mecanismo de control ante la imposibilidad de ejecutar la acción preventiva. Llegado a este punto, es interesante rescatar la reflexión correccional que bebe de la justicia de adultos sobre el hecho que *"más leyes, más policías, más cárceles, significa más presos... pero no necesariamente menos delitos"*.
E. finalidad educativa de la norma legal.

El imperioso propósito de la sanción penal juvenil es eminentemente pedagógico, siendo objetivo básico el de promover y focalizar las acciones que permitan al adolescente su permanente desarrollo personal y la reinserción en su familia y red social. Es decir, ese concepto etéreo del *"supremo interés del menor"*, que tanto da para trivializar y tan poco que proyectar. Sin embargo, se toma en cuenta que la sanción comporta además un carácter negativo, en cuanto a que limita los derechos del individuo, y en este sentido responde también a los criterios de la prevención general.

4.2 Radiografía de la situación presente

Al abrir el baúl de la delincuencia juvenil, se descubren los trapos sucios; las dosis de droga y alcohol guardan proporción directa con los delitos más graves, que crecen especialmente por el consumo de los fines de semana y en las zonas de riesgo (zonas de copas, polígonos industriales y concentraciones creadas para tal efecto ...). Pero esas dosis no son consideradas como único detonante de la delincuencia. En opinión del profesor Javier Elzo¹⁶, *"más del 90% de las manifestaciones delictivas que se producen en España pueden encuadrarse en tres apartados, que tienen sus relaciones. Una es la violencia que proviene de situaciones de marginación e injusticia social, principalmente del paro. Otra, la que deriva de cierto fundamentalismo, que pretende que sólo hay una idea o proyecto válidos a la hora de*

14. Funes Artiaga, Jaime (1995). Mediación y Justicia Juvenil. Fundació Jaume Callis. Barcelona.

15. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

16. ELZO IMAZ, Javier (2007). Jóvenes y Valores. Fundació La Caixa. Barcelona.

interpretar y organizar la sociedad. Por último, se encuentra la delincuencia de las actitudes adolescentes que reaccionan sin control ante “una frustración, una disociación entre objetivos y medios, la instauración de un sistema de valores en el que el goce de lo deseado no puede ser diferido, mucho menos cuestionado” Según esta idea, podemos extraer la reflexión de que la sociedad está enseñando a los adolescentes a exigir derechos más que a cumplir deberes; además de ello, la tecnología invita a conquistar los deseos obviando el esfuerzo. Y de ahí que hoy la mayoría de los adolescentes vivan reaccionariamente el NO por respuesta y así posponer sus deseos, ya que progresan desde una infancia caramelizada, placentera, sobreprotegida, con más recursos materiales que en la juventud y en la que la nulidad del esfuerzo, convierte el materialismo global accesible a cualquier conexión *bluetooth*.

4.3 Del “laissez faire” a los guantes de látex

Hemos pasado de blanco al negro, sin una escala previa de grises. Es decir nos trasladamos desde la permisividad absoluta a la protección total; del que se hagan “*pupa*”, al que no “*nos*” hagan daño. En la vía del despropósito, encontramos entre el miedo y la angustia determinados fármacos del ocio que permiten reducir la psicosis (cruceos, Spas, pilates, estética decorativa, la oferta “*cool*”...) y así, como inmunizador a éste miedo irracional parece resultar efectiva la protección con “*guantes de látex*” con el propósito de sentirnos seguros, de no contagiarnos o con la intención de no dejar huella. Si, ese exceso de protección solar que produce que no nos quememos, pero también que nuestra dermis se

impermeabilice ante cualquier suposición que pueda alterar nuestros intereses.

Sirva como muestra de lo anterior algunos de los estados llamados del primer mundo, lugares repletos de derechos y libertades, de las estrellas y el gran lujo pero también de la sospecha, el miedo y la obsesión por la seguridad. La televisión reproduce diariamente lo que la sociedad levemente le va susurrando al oído. Documentales referidos a la representación social, como “*Bowling for Columbine*”¹⁷ o el film “*Un día de furia*”¹⁸ son fiel reflejo de la accesibilidad al mundo de lo agresivo. Espacios de ocio anestesiados; sociedades escudo en las que un arma queda accesible en el *hiper*, y en el que simultáneamente a un divertido “*chupa-chups*” se adquiere “*una 9 milímetros*”. La seguridad pasa de ser un asunto de estado a una cuestión vital, que llega a esclavizar las libertades en detrimento de otros valores en que la sociedad se cubre; de esta manera, hechos como los de Columbine, no sorprenden.

Aún así, la realidad es que a penas nos inmutamos; ya no importa que en los aeropuertos nos dejen prácticamente en paños menores por el simple olvido de desconectar el “*iPod*”. Las grandes potencias mundiales siguen configurándose como estructuras de contrastes, y tras ello, la normativa jurídica llama a la puerta de la algunas veces apócrifa coherencia; Así, en EE.UU, quince estados tienen ya leyes de “*child access prevention*” (CAP)¹⁹. Conforme a esas normas, los padres— o los representantes legales de los niños— son responsables de que un menor de edad tenga a su alcance un arma, estableciéndose de este modo una relación multicausal entre las consecuencias de la cognición sociológica, a través de los aparatos del

bienestar y su disposición desde las garantías que concede desde estos escenarios el magnificado estado de derecho.

Como decíamos líneas atrás, la seguridad se convierte en un problema de estado, y una herramienta válida para dañar la conciencia a través del miedo.

4.4 El complejo arbitraje del estado sobre los tentáculos del bienestar

Que decir tiene la importancia que generan los sistemas de educación, salud, servicios sociales, justicia, empleo... etc, sobre la población. Es interesante tener consideración que las garantías de protección que el estado ofrece a sus ciudadanos, no se vean a posteriori perturbadas por una cascada de efectos que ataquen a las propias estructuras de inversión de la ciudadanía. Es decir, que al estado le broten "okupas" en su propio sistema, a causa de un paternalismo a ultranza con la implícita intención de disecar las libertades; he ahí la principal cuestión de alarma que recoge de ello la justicia juvenil y que emana directamente de los modelos de bienestar, respecto al hecho de absolutizar la responsabilidad del estado como medio único para resolver los conflictos.

Siguiendo el argumento objetivista del filósofo alemán Leonard Peikoff²⁰, "el Estado del bienestar se basa en una falacia"; alegando en su propuesta que si individualmente los ciudadanos no pueden permitirse un determinado nivel de calidad de vida no hay ningún motivo para que sí puedan hacerlo colectivamente. Claro está, nos situamos ante una visión crítica del modelo de

bienestar que la justicia juvenil no queda apartada de ello; esta reflexión nos aproxima al análisis global sobre las estructuras de poder que ejerce la ley y el importante peso que a ella se le concede. Es decir, la justicia es justicia y como tal queda legitimada por el legislador, resultando los cuestionamientos ético-sociales y educativos de la misma a la intemperie, como meros convidados de piedra.

En otro sentido, no quisiera perder la oportunidad de destacar la importancia que recae sobre las leyes de prevención que citábamos atrás; se encuentran claramente increpando a la conciencia del factor educativo, al compromiso de compartir y acompañar en los procesos vitales; de otro modo, podría interpretarse que el estado pretende inhibirse de estas obligaciones, pero aún así creemos que es interesante que se apueste por políticas de responsabilidad y compromiso educativo para no recurrir posteriormente a la pataleta victimista e imprudente sobre la competencia del que pudo hacer y no hizo. Habrá tiempo para reflexionar sobre la minimización que se hace de la cuestión que el estado es encargado de la educación de sus ciudadanos, al tiempo que como institución habrá de exigir las responsabilidades pertinentes para la configuración de su propio modelo de bienestar, adaptando los tiempos a las nuevas necesidades. Obviamente, las reformas son necesarias. El mundo cambia y va a cambiar aún más y el

17. "Bowling for Columbine". Michael Moore.

18. "Un día de furia". Joel Schumacher.

19. http://crime.about.com/od/guns/g/gl_cap.htm.

20. PEIKOFF, Leonard. (1982). *The Ominous Parallels*. Der Shaft. Berlin.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

modelo también tiene que adecuarse a los nuevos retos y a las desenfocadas demandas sociales. Hay que consolidar los valores, pero hay que reformar los instrumentos para que los objetivos y los programas pervivan y para que el modelo siga fértil en las exigentes circunstancias que adivinamos para este siglo, que ampliamente necesitará de la solidaridad y de la confianza tanto en los ciudadanos, como en las instituciones.

En relación a las estrategias de marcado carácter individualista proyectadas desde las políticas públicas afines a los paradigmas formales de justicia juvenil, vigorizan las condiciones particulares en detrimento de aquellos elementos comunitarios que programaban la apuesta educativa; nos encontramos de nuevo con la trampa del bienestar, de la calidad de vida que tala las libertades en forma de prestaciones para el silencio y en la que la apuesta comunitaria, se encuentra subyugada a las tensiones entre lo pragmático y la demagogia del propio sistema. Esa apuesta por la prevención comunitaria, que tantas satisfacciones generó a la sociedad del bienestar, ha modificado su rutina por el paganismo del estado a los efectos de neutralizar los aspectos más relevantes de la ciudadanía. Participación, expresión, opinión, denuncia... han quedado circundados a un globo sonda que conscientemente derrocha vitalidad.

A pesar de la crítica frontal al sistema, el Estado de Bienestar, sus objetivos y programas, debidamente actualizados, son viables y tan imprescindibles como hace cuarenta años. Tiene sin duda retos de adaptación y modernización a los que la justicia juvenil deberá ajustarse, pero son abordables bajo la condición de que la ciudadanía no enferme con el virus de

la individualidad e irresponsabilidad que tanto aleja, apostando desde luego por la multidisciplinariedad que tanto debiera caracterizar los nuevos procesos sociales. Hemos de ser lógicos y rescatar la opinión que los pilares del bienestar habrán de caminar unidos al bien común. Se tratará de coordinar los esfuerzos para transmitir políticas transversales que transporten a la justicia y educación como principales élites para la exportación y promoción del eslogan *"never walk alone"*²¹ a otras latitudes del bienestar.

4.5 Duelo de titanes: Derecho Civil / Derecho Penal

Queremos iniciar éste sub-apartado, con una interesante reflexión: ¿Debemos endurecer el castigo como pretexto para alcanzar el bienestar de las víctimas?, ¿Es necesario el proceso de judicialización en aquellos menores acusados de cualquier tipo de delito?, ¿estamos en disposición de reformular funciones y competencias de los equipos técnicos de las fiscalías y juzgados de menores?, ¿se está ofreciendo la importancia y medios que requieren las medidas de libertad vigilada y otras paralelas al medio abierto?, ¿Hay que endurecer e incrementar las medidas para combatir la delincuencia juvenil?, ¿es preciso revisar la práctica educativa y que ésta se ajuste exclusivamente a la normativa jurídica?, .En cierta medida, el sistema de justicia juvenil (como derecho penal de menores) , queda configurado como una estructura de control social formalizado, pues sus respuestas atienden a la previsión –repercusiones–, son objetivables y homogéneas –equilibradas–. Aún así, en este punto es conveniente rescatar la opinión que sobre ello objeta Emilio Calatayud, titular del

Juzgado de Menores Nº 1 de Granada²² alegando de manera abierta y expresa que *“la vía penal no es la más adecuada, o solo en aquellos casos en los que la consecuencia ha de ir más allá de la propia norma”*. En lugar de redoblar las penas, Calatayud piensa que resultaría más eficaz buscar soluciones en el derecho civil. Lo que persigue el jurista, es civilizar el comportamiento de los adolescentes obligándoles a reparar los perjuicios causados alternativamente. He ahí la importancia de la reflexión sobre las libertades civiles y su proporcionalidad multicausal con el derecho penal, para la redención de los actos delictivos.

Siguiendo a profesionales del derecho como Calatayud u obreros de la educación como Martínez Reguera²³, deducimos que la estrategia civilista es más eficaz, porque responde también de manera más adaptada a la apreciación de la gravedad de los comportamientos que pueden tener los actores en el medio social. El matiz que nos muestra el juez Calatayud responde a una apreciación más acertada que la propia dogmática rígida, transformada en una arraigada jerarquía de sanciones. Aún así, queremos incitar al lector su capacidad para criticar esta postura y reflexionar sobre nuevos cambios que creen espacios alternativos ante la trasgresión normativa y su responsabilidad ante tal acción.

5. Consideraciones finales

La representación en nuestra estructura social de la juventud como una de las preocupaciones destacadas, el consenso global en torno a la falta de un modelo penal especializado en adolescencias y las conjeturas que en éste periodo vital

emergen, la imperiosa necesidad de seguridad que gradualmente guillotina las libertades, la evidencia de que los factores de vulnerabilidad son los grandes obstáculos para el desarrollo adolescente, la imprecisa concreción que en este tiempo desprende el binomio responsabilidad / rebeldía, la crisis en la participación de plataformas cívico-sociales que viabilizan cambios de orden jurídico, la justicia juvenil como instrumento para la doble moral: educativo / punitiva, las garantías de las estructuras de bienestar para contener los vaivenes que proyecta la delincuencia juvenil... etc, fueron cuestiones que nos invitaron a reflexionar sobre la posición del trabajo social, la observación sociológica y la logística del estado de derecho para afrontar los retos de la delincuencia juvenil, representada en la figura de los *“nuevos adolescentes”*.

En estos momentos, encontramos que el sistema judicial afronta este problema con medidas que combinan sanción y protección, y al hacerlo, contribuye a criminalizar carencias de las que no son responsables los sujetos sancionados (*menores de edad, ¿responsabilidad de...?*). Entendemos que en estos casos, las ciencias socioeducativas quedan a menudo deslegitimadas por el legislador omnipotente, que actúa a la inversa (propone para que la sociedad actúe, en lugar de regular lo que la observación sociológica le va advirtiendo). No

notas
21. “Nunca caminarás solo”. Canto que la hinchada del equipo de fútbol británico de Liverpool vitorea como sentimiento común incondicional de aliento, apoyo, lealtad y comunión con todo aquello que representa su escudo.

22. CALATAYUD PÉREZ, Emilio. (2007). Reflexiones de un juez de menores. Ediciones Dauro. Granada.

23. MARTÍNEZ REGUERA, Enrique (2006). Pedagogía para mal educados. Ediciones del Quilombo. Madrid.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

contento con ello, en la ley vigente y por primera vez, la definición de la misma hace referencia explícita a la regulación de la responsabilidad penal de los menores de su competencia (Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores...-*si, que nos quede claro que en el fondo de la misma va a penalizar como la de adultos, pudiendo haber barajado en caso contrario un apellido alternativo ("restauradora, reparadora o reeducativa"-).*

Con el propósito de limar los axiomas iusnaturalistas de tipo penal y, la intención de enfocar desde otros ángulos a los jóvenes infractores, mantenemos cierta indignación que canalizamos empleando algunos cuestionamientos del tipo; *¿qué hace, pues, la justicia de menores?, ¿penaliza, educa, ayuda?*, *¿A quién asiste... al menor, a la familia, a la víctima, a los sistemas públicos que deben avalar el bienestar social a través del estado de derecho y la proyección normativa de éste?, ¿Cómo se configura esa especialización que dice tener?, ¿dónde y cómo se sitúa el trabajo social, como disciplina gestora que ha de velar por el ajuste de la realidades a la identidad que la sociedad va descifrando?*,".

Obviamente, nuestra posición se alinea en el abordaje del marco legal de cariz socio-educativo desde los efectos que tiene en la vida de los adolescentes y de sus familias -no disculpamos las infracciones cometidas, ni obviamente las responsabilidades que de sus actos se derivan -, requiere del compromiso de la sociedad global (incluyendo el marco jurídico legislativo). Una acción para sobrepasar esa barrera duramente trazada entre lo que definimos como adolescentes infractores y aquellos que no lo son. Esta decisión exige claramente

del apoyo de otras estructuras de bienestar y claramente debe despojarse de los prejuicios que maltratan y etiquetan la delincuencia juvenil que, alimentados de la perspectiva etiológica, apunta como protagonistas de ésta perfiles adolescentes primitiva, genética y biológicamente desviados, y situados en una gran pantalla televisiva donde las intimidades quedan diluidas por la acusación gratuita y "engorde" al servicio de los medios de masas.

Siguiendo con la dinámica carnavalesca que los entes de comunicación tatúan sobre los resortes sociales, parecen *demostrarnos* que ese problema juvenil es creciente y de marcado carácter "peligroso", he ahí la prioridad que desde algunos sectores se exige por endurecer las penas y de provocar la reeducación esencialmente desde la privación de libertad. Reiteramos que el internamiento debe aparecer como un elemento residual, optando por la confianza en el desarrollo de medidas alternativas y programas en medio abierto. Sin medias tintas y aprovechando los recursos del entorno para provocar procesos de ajuste social. La apuesta por la prevención casi siempre se verbaliza con la boca pequeña, se considera interesante pero no se acaba de creer en ello. La rapidez de los internamientos ofrece respuestas sin peros. Es obvio que la prevención resulta más lenta y sin embargo los resultados del medio "cerrado" son inmediatos. Prueba de esta hipocresía generalizada, son los habitualmente escasos medios con los que se cuenta para la ejecución de las medidas en "abierto" y el exiguo apoyo que en esta tesitura rebelan las políticas sociales. En este sentido, las estructuras de bienestar han de posibilitar este tipo de intervenciones, añadiendo a las mismas, los medios de control social

de ámbito privativo como una segunda opción que garantice la separación del medio como factor de ruptura y posterior desarrollo, y que eviten convertir el internamiento en algo habitual, pues de ese modo estaremos perdiendo la esencia, especificidad y particularidad de su uso.

La sanción por si misma, solo es efectiva a través de la reflexión. Formalizar la cantinela de las plataformas cívicas que se ceban con el castigo, no es más que arengar el *“pan para hoy y hambre para mañana”*; no podemos obviar que los adolescentes se encuentran a caballo de procesos de construcción vital. Ni mucho menos, pretendemos dar una visión victimista de la responsabilidad adolescente, ello sería otro *parche* más que les acabaría lanzando al vacío. Pero si ajustar responsabilidad y complejidad de ambientes a la realidad cronológica en la que figuran los sujetos de riesgo. Las orientaciones antes señaladas a las que Calatayud hacía mención, ayudan a vislumbrar la luz en este sentido.

Con los datos que refleja la ampliada y reformulada Ley 8/2006 –que modifica algunos aspectos de la LORPM 5/2000–, parece que esa colección sancionadora de medidas se encuentra orientada hacia adolescentes con escasas capacidades de inserción; sin embargo, la curiosidad nos llevó a obtener datos reales actuales de la Memoria 2007 de la Colonia San Vicente Ferrer²⁴ –centro Reeducación Jóvenes de Valencia, titularidad de la Consellería de Justicia de la Generalitat Valenciana-. Éstas referencias, reflejan un perfil representado en las siguientes características: varón (86,9%), español (93,1%), payo (83,1%), urbano (63%), con una edad que está comprendida entre los 15 y los 17 años (65,4%), que entra en la institución judicial por

primera vez (77,7%), que roba con intimidación (21,8%) y para el que se dicta libertad vigilada previa al internamiento (36,4%) durante un período temporal menor de seis meses (67,7%).... Con estos datos en la mano, parece cierto que los datos sociológicamente observables cuantitativamente, indican que la muestra no refleja elevados porcentajes de gravedad para la amplia tipología restrictiva que decora la LORPM 5/2000 y sus modificaciones en la LO 8/2006; con esta metamorfosis parece necesario preguntarse *“¿quién puede creer que castigando algunos centenares de jóvenes se modificará el problema?..entonces... ¿el endurecimiento de las medidas provocará entornos sociales con nuevas cotas de bienestar?”.* A simple vista, una lectura rápida nos trasladaría al error de especular con la creencia popular que el incremento de la calidad de vida sería el resultado de eliminar los factores de exclusión, a través de un endurecimiento de las medidas.

¿ENDURECIMIENTO – VULNERABILIDADES = + CALIDAD DE VIDA ?

Siguiendo el trazo que hemos iniciado sobre una perspectiva crítica poco concluyente, atribuida a una sociedad en que el canon de justicia sobresa a otros aspectos sociales o educativos (ya lo decía Víctor Hugo; *“ser bueno es fácil, lo difícil es ser justo”*), deviene imprescindible sospechar que la lógica del actual marco legislativo destinado a adolescentes infractores pueda parecer un tanto desfasada a la realidad que la sociedad va dibujando. En otras palabras, parece que los datos porcentuales antes citados, hayan sido manipulados; obviamente,

■ notas 24. Memoria 2007. Colonia San Vicente Ferrer. Centro dependiente de la Consellería de Justicia y AA.PP de la Generalitat Valenciana.

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

no. Y ustedes dirán.... Claro, es que lo que vemos en la bien llamada "caja tonta" y lo que leemos en la prensa-gradualmente de mayor carácter sensacionalista-, parece no corresponderse con la realidad. Correcto, han dado en el clavo, pues he aquí otro gran problema, la desinformación y la importancia supina que damos a una exigua cifra de delitos graves como habituales.

La articulación actual sobre justicia juvenil se encuentra alejada de la defensa de los valores sociales y educativos que se presentan desde las plataformas globales (integración y educación de los jóvenes, itinerarios de inserción profesional, políticas de igualdad, transparencia en procesos, interés general, "supremo interés del menor"... etc). El carácter penal separa a los adolescentes en buenos y malos, válidos e inválidos y en determinados casos esa divisa queda grabada "a fuego". La experiencia vital de sentirse "engrilletado", es una cuestión que a los chavales tatúa de por vida. Así pues, vamos configurando un tapiz claramente disímil entre la realidad sociológica y la dogmática jurídica. Las intenciones del aparato de la justicia han de promover y hacer efectiva esa disposición preferencial de imparcialidad y arbitrio a través de la legalidad de la norma, obviando la señal que en la fase procesal puede proyectar sobre los sujetos.

A modo de conclusión, es importante rescatar la opinión sobre la importancia de las políticas sociales de "tolerancia cero" caracterizadas por la demanda de castigos rápidos y rotundos para prevenir nuevas formas delictivas. Pero, ¿la prevención incluye el castigo?, ¿es indispensable acudir al derecho penal como versión

reduccionista para el cumplimiento de las obligaciones cívicas?, ¿es imprescindible que para el cumplimiento de la norma concurra previamente una sanción?, ¿qué otros mecanismos de control social estamos valorando?... en este sentido, sería interesante valorar una reflexión que aporte alternativas civilistas sorteando el peso de la ley que en grado medio desnaturaliza la fluidez de las relaciones. Estas "sanciones preventivas", legitiman un arco iris de medidas que dilatan el control social sobre aquellos jóvenes más vulnerables.

Tradicionalmente la postura socio jurídica "arrincona" bajo la receta de la presión popular, las garantías en el cumplimiento de las disposiciones educativas de las que hablan las protecciones jurídicas, pasando a un plano corto las instrucciones de marcado carácter punitivo. Unido a ello, subrayamos, que la sociedad ha reflexionar sobre la utilidad o no de resolver conflictos sociales con la presumible inmediatez y exclusividad del derecho penal al alcance universal. Un cuestionamiento pertinente para abordar las situaciones de conflicto de los adolescentes en la sociedad, que sólo podrá corregirse eficazmente transmitiendo a la juventud reglas cívicas, valores sociales adecuados, potenciando la educación como principal aspecto en que apuntalar su futuro y desarrollando políticas sociales y de igualdad que aseguren el bienestar general.

"Demasiado libertinaje en la juventud seca el corazón, y demasiada continencia atasca el espíritu".

Charles Augustin Sainte-Beuve

Bibliografía

BELLO TENA, José Miguel. (2003) *El papel de los Centros de Menores en la aplicación de las Medidas Judiciales de Internamiento : cumplimiento de penas e integración social* SURGAM. Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica. Año LIV. N° 484, Madrid.

BORJA JIMÉNEZ, Emiliano (2001). *Ensayos de Derecho Penal y Política Criminal*. Continental. San José.

CALATAYUD PÉREZ, Emilio. (2007). *Reflexiones de un juez de menores*. Dauro. Granada.

Colonia San Vicente Ferrer. Memoria 2007. Centro dependiente de la Consellería de Justicia y AA.PP de la Generalitat Valenciana.

ELZO IMAZ, Javier (2007). *Jóvenes y Valores*. Fundació La Caixa. Barcelona.

FERNÁNDEZ MOLINA, Esther (2008). *Entre la educación y el castigo: un análisis sobre la justicia de menores*. Tirant lo Blanch. Valencia.

FUNES ARTEAGA, Jaume (1995). *Mediación y Justicia Juvenil*. Fundació Jaume Callis. Barcelona.

LÓPEZ FERRI, Pedro J. (2008). *La reincidencia de menores infractores en la provincia de Valencia*. Programa de Investigación de Doctorado en Sociología (DEA). Universitat de Valencia.. Pág, 53 – 56.

LÓPEZ REY y ARROJO, Manuel (1981). *Criminología, Teoría, Delincuencia Juvenil, Predicción y Tratamiento*. Aguilar. Madrid.

MARTÍNEZ REGUERA, Enrique (2006). *Pedagogía para mal educados*. Ediciones del Quilombo. Madrid.

NAVARRO PÉREZ, José Javier. (2002). *Educación – ley – responsabilidad – penal – sociedad – justicia – menor – integración – recursos: ¿Juego de palabras o palabras en juego?*. SURGAM. Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica. Año LIII, n° 476. Madrid.

NAVARRO PÉREZ, José Javier. (2005) *Adolescentes: Muchachos de Plastelina*. SURGAM. Revista bimestral de Orientación Psicopedagógica. Año LVI, n° 492. Madrid.

SALAZAR J., Alonso. (1990). *No nacimos pa semilla: La cultura de las bandas juveniles en Medellín*. CINEP. Bogotá.

SALORT i VIVES, Salvador; MUÑOZ HAEDO, Ramiro (2007). *El Estado de Bienestar en la encrucijada*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Colección Monografías.

TARIN CAYUELA, Manuel & NAVARRO PÉREZ, José Javier.(2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y Estrategias de Intervención Socioeducativa*. Editorial CCS. Madrid.

Legislación

Convención sobre los Derechos del Niño adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Oficina del alto comisionado para los Derechos Humanos.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. 8/2006.

Webgrafía

Las estructuras de bienestar ante los desafíos de la delincuencia juvenil; Determinaciones desde un enfoque socio-jurídico

Observatorio Internacional de Justicia Juvenil.
www.oijj.org (6/10/08)

http://crime.about.com/od/guns/g/gl_cap.htm
(16/07/08)

<http://justiciapenaladolescente8.blogspot.com/2007/09/rhys-jones-debate-en-inglaterra-sobre.html>
(27/07/08)

<http://justiciapenaladolescente8.blogspot.com/2007/09/rhys-jones-debate-en-inglaterra-sobre.html>
(27/07/08)

Documentales / Cinematografía
Recomendada

"Un Día de Furia". (1993), Joel Schumacher.

"Diario de un Rebelde". (1995). Scott Kalvert.
"Kids". (1995). Larry Clark.

"La carnaza", (1995). Bertrand Tavernier.

"La Vendedora de Rosas" (1998), Victor Gaviria.

"La Virgen de los Sicarios", (2000), Barbet Schroeder.

"La Espalda del Mundo", (2000), Javier Corcuera.

"El pequeño ladrón", (2001), Erick Zonka.

"De la calle", (2001). Gerardo Tort.

"Bowling for Columbine", (2002), Michael Moore.

"Sweet Sixteen". (2002), Ken Loach.

"Juegos Prohibidos", (2006). Nick Cassavettes.com/od/guns/g/gl_cap.htm

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

J. V. Pérez Cosín
F. Xavier Uceda i Maza

Resumen

El propósito y la finalidad de este artículo es conceptualizar el sujeto de nuestra acción: los adolescentes en conflicto con ley. Asimismo se introducen brevemente dos paradigmas que desde nuestra óptica, ayudan a fundamentar la situación de estos adolescentes como problema social. Y finalmente se concluye con la explicación de tres modelos de intervención que de forma combinada resultan útiles para la intervención con adolescentes en conflicto con la ley.

Abstract

The object and purpose of this paper is to conceptualize the subject of our action: Adolescents in conflict with law. It also introduces briefly two paradigms from our perspective, helps to substantiate the status of these adolescents as a social problem. And finally it ends with an explanation of three models of intervention, which in combination are useful for intervention with adolescents in trouble with the law.

Palabras clave

Adolescencias, socialización, exclusión social, conflicto legal, infracción, paradigmas y modelos.

Key words

Teens, socialization, social exclusion, legal conflict, infringement, paradigms and models.

Autores

J. V. Pérez Cosín

Doctor en sociología y trabajador social. Profesor Titular del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de València.
mail: jvperez@uv.es

F. Xavier Uceda i Maza

Trabajador social. Sociólogo. Profesor Titular del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

*“Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo, porque no es lo que
importa llegar solo ni pronto, sino llegar con
todos y a tiempo”.*
León Felipe

1. ¿Quién o quiénes son los sujetos de nuestra acción?

¿Quiénes son los sujetos? Debería ser pregunta básica de todo profesional de la intervención social, conceptualizar, reflexionar y dialogar sobre los sujetos, es decir la persona o personas sobre las que desplegamos los procesos de intervención, las metodologías y con las que construimos la realidad social.

En este artículo se opta por la denominación de *adolescentes en conflicto con la ley* en sustitución de la clásica de *menores infractores*, y ello se debe a que, la primera nos sumerge en un fenómeno propio de las ciencias sociales donde los/as adolescentes son sujetos activos de nuestra sociedad con sus conflictos, contrariedades etc., y la segunda es un concepto jurídico donde el sujeto es “estigmatizado” y concebido en pasivo ante la acción que despliegan el conjunto de instituciones jurídicas y sociales.

A continuación se introduce el marco conceptual que permite centrarnos en el sujeto, punto central del que se ha de partir para la comprensión del marco teórico de análisis y de los modelos de actuación que se proponen.

1.1. Adolescencia y adolescencias

Los procesos de socialización, donde “lo social” es naturalizado y por ende se obvia que ha sido construido y instruido por y para un determinado fin en un espacio y en un tiempo, han sido estudiados y descritos ampliamente por la sociología (Berger y Luckman; 1996) y en este caso, tal y como señala Beltrán (2002), la adolescencia es uno más de esos fenómenos construidos y institucionalizados socialmente y posteriormente naturalizados.

La concepción moderna de la adolescencia se encuentra por primera vez en Rousseau (1990), en concreto en su libro “*Emile. Tracta sur l’Education*” en 1762, donde para el autor supone el nacimiento, donde explica los cambios biológicos y psicológicos como el despertar de un letargo; será en ese momento donde se puede dar carta de naturaleza al nacimiento del nuevo “*ser social*” denominado el adolescente (Beltrán, 2002).

La adolescencia como etapa de la vida de los individuos ha sido estudiada en épocas recientes (Bueno, 1995). Prácticamente, hasta final del siglo XIX no se habla de ella y no será hasta el siglo XX que aparecen los primeros estudios y conceptualizaciones. La adolescencia (etapa de la vida con importantes cambios biológicos, donde acaba la infancia y se realiza el camino a la vida adulta), es socialmente conceptualizada y organizada de forma diferente según las culturas.

En determinadas culturas, la transición de la infancia a la vida adulta puede durar un día, una noche, o el tiempo necesario para la realización del ritual. Así mismo,

las adolescencias son diversas hasta en una misma cultura en ambientes urbanos o rurales, en el mismo ambiente dentro de cada familia, etc.; por lo que no se puede estandarizar una única adolescencia, un único proceso o una única definición.

Según Bueno Abad y Pérez Cosín (1998: 49-70), en nuestra cultura occidental, la adolescencia adquiere, cada vez más importancia y relevancia, por eso se convierte en objeto de estudio de la biología, medicina, psicología, sociología, antropología, etc., en cada disciplina desde su concepción específica.

Funes et al (2005: 36) plantea la necesidad de pensar y hablar de “las adolescencias”, es decir considerar la propia condición de adolescente, como un “producto contextual:

“su condición evolutiva puede servir, por ejemplo, para facilitar una última explicación de lo que se está viviendo y sintiendo, pero su adolescencia siempre está construida a partir de materiales y interacciones de un contexto que define el marco de las posibilidades y oportunidades adolescentes”

De la adolescencia(s) construida socialmente en cada uno de sus contextos y biografías, se pueden realizar algunas consideraciones:

- *Para unos, se abandona la infancia feliz de protección de la familia, de afecto, etc. y se entra en ese tránsito a la vida adulta; cabría hacer la objeción que no todo el mundo tuvo o tiene una infancia feliz aunque a los ojos de la sociedad proyectamos la felicidad, inocencia, ignorancia de la infancia.*

- *Aparece una menor “vigilancia” de las familias junto con un mayor deseo de libertad. Aquí nos volveremos a encontrar diferencias en función de la variable sexo, formación de las familias, habilidades sociales y educativas, contextos, etc.*

- *Una mayor socialización con los grupos de iguales y en el barrio; esa necesidad vendrá mediatizada también según el contexto familiar y residencial dónde nos movemos, dado que el barrio sigue siendo el ámbito habitual de relación entre los adolescentes, por lo que existen barrios con más riesgos para unas cosas que otros, amigos o amigas en procesos evolutivos diferentes..., contextos residenciales de exclusión, etc.*

- *Por el desarrollo de la sociedad capitalista, la adolescencia se ha configurado como un espacio de formación educativa cada vez más largo. En nuestro contexto obligatoriamente se ha de permanecer en las instituciones educativas hasta los 16 años, aunque la realidad muestra que hay un volumen importante de adolescentes que se encuentran excluidos de las instancias educativas.*

- *Etapa de nuevas necesidades, o no tan nuevas, inducidas por nuestra sociedad capitalista y de consumo. Los adolescentes de hoy tienen necesidades que no tenían sus padres, y éstos, necesidades que jamás hubieran tenido los suyos, etc. No olvidemos que los medios*

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

de comunicación y la sociedad virtual configuran una sociedad del deseo de consumo con una *falacia de la igualdad*, es decir, la adolescencia cada vez más se define desde ellos, y en relación al consumo dado que: “todos y todas los adolescentes desean tener el mejor móvil para hablar con sus amigos/ as puedan o no pagárselo, la mejor ropa, la posibilidad de moto o quizás coche, de disfrutar en el ocio de la noche, etc...”

Según algunos autores y en sociedades de corte occidental, este período (específico en su construcción e inespecífico en su duración), abarcaría desde los *12-13 años hasta los 19-20 años*, dónde entraríamos en una nueva etapa marcada por el concepto de joven, de la que aquí no vamos a hablar.

Dentro de las normas legales para su punición, la adolescencia abarca períodos diferentes según lo haya predispuesto cada estado, por ejemplo *en España abarcaría desde los 14 hasta los 18 años*, en esta franja quedaría definido el concepto de adolescente en conflicto con la ley.

Los adolescentes en conflicto con la ley no pertenecen a otra sociedad, sino a nuestra realidad social y se encuentran dentro de los mismos procesos heterogéneos del conjunto de adolescentes.

1.2. ¿Qué es la infracción?

La sociedad conoce acciones a las que clasifica de delitos, pero esta clasificación es dinámica a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas, es decir, existen dos variables que harán que la

conceptualización sea diferente en un momento o en otro: Tiempo y Espacio; de hecho si se realiza un seguimiento al código penal a lo largo de los años se observa que en sus sucesivas reformas se van tipificando nuevos delitos y agravando otros, por lo que cada uno de ellos deja dentro o fuera determinadas conductas sociales.

En cualquier caso, la tipificación de delito para determinadas conductas sirve a la sociedad para ejercer un control sobre la conducta de las personas, por lo que nos sitúa en un marco de construcción social de aquello que es tipificado como delito, falta o infracción, y por lo que la sociedad se reserva la potestad de reprimir esas determinadas conductas.

El delito es definido (Rodríguez Vidales, 1996: 35), “*como la forma mas grave de desviación social. El delito supondría la infracción de una norma penal, y la desviación de las normas sociales y/o culturales*”. En cualquier caso, ésta conceptualización sitúa al concepto de desviación como eje central para comprender las teorías explicativas de la delincuencia.

El conflicto con la ley supone la exteriorización y visibilidad de conflictos sociales más amplios e importantes, que son coexistentes o impulsores del conflicto legal, por ejemplo: “*la no existencia de centros de jóvenes en nuestros barrios, supone cercenar sus espacios comunitarios de participación, es decir, un conflicto social que no nos preocupa, el fracaso escolar de un 34% de nuestros niños/ as y adolescentes es un conflicto educativo que tampoco forma parte de la agenda legal, etc.*” Alvira et al (1985: 48) plantea que “*la delincuencia juvenil ha de estudiarse tanto como fenómeno social de trasgresión de normas, como fenómeno socio-jurídico-político*

de aplicación de normas penales y de producción social de la delincuencia”.

1.3. Pero, ¿quiénes conforman el grupo de @s adolescentes en conflicto con la ley?

Hablar de *adolescentes en conflicto con la ley* no es lo mismo que hablar del *fenómeno de delincuencia juvenil* dado que son dos realidades coexistentes dónde una sumerge a la otra, es decir: para ser adolescente en conflicto con la ley es necesario haber pasado por un proceso de adquisición de “pedigrí” que finaliza con la preceptiva etiqueta, se pasa a ser denominado social y jurídicamente como “adolescente en conflicto con la ley” o “menor infractor”.

La delincuencia juvenil estaría formada por todos aquellos menores que hubieran cometido infracciones, sin embargo, adolescentes en conflicto con la ley o menores infractores únicamente serían los que cumplirían los siguientes requisitos: 1) *edad*¹ establecida en cada una de las realidades, 2) *haber cometido una infracción tipificada*²; y 3) *detenidos por la policía, acusados ante la justicia* y con una determinada resolución, bien cautelar, bien definitiva.

Este proceso es categorizado por Manzanos Bilbao (1991), al conceptualizar que existe la criminalidad no percibida, la criminalidad no perseguida y la criminalidad no penalizada, y por supuesto la consecuente actuación de la institución policial y judicial; este autor lo denominará “proceso de selección-exclusión”, por lo que unos son seleccionados para continuar en el proceso y etiquetados y

otros son excluidos o expulsados del mismo. Sobre los seleccionados se desarrollará la “*tecnología del tratamiento disciplinario*” (Foucault, 1996), es decir el proceso judicial y las medidas previstas por la ley, y por tanto si estos se convertirán en los adolescentes en conflicto con la ley.

Diferentes investigaciones (Rechea, C, Barberet, R, Montañés, J, Arroyo, L, 1995), realizadas bajo la técnica del autoinforme, han mostrado que existen un gran número de adolescentes que han cometido infracciones y que posteriormente no conforman el grupo de adolescentes en conflicto con la ley. Es más, el proceso de adquisición del “pedigrí”, varía en función de la situación social de las familias, la capacidad de actuar de éstas durante el proceso policial y judicial, la discrecionalidad de selección policial y judicial, etc., conlleva que exista *una sobrerrepresentación de adolescentes provenientes de contextos familiares y sociales más desfavorecidos*.

2. Los paradigmas orientadores

El mundo de Juan, Luis, Elena, Sara, nuestros alumnos adolescentes, “no es tanto el mundo que ellos han creado para sí mismos, sino más bien el mundo que hemos creado para ellos”.

Everhart, 1993

1. España abarcaría de 14 a 18 años y en Brasil sería de 12 hasta los 18 años, por lo que ser adolescente en conflicto con la ley estaría en función de la edad biológica que se tenga en cada uno de los estados.

2. Dependerá de la legislación de cada estado, como ya se ha explicado anteriormente que una determinada conducta se encuentre tipificada o no.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

Si en el apartado anterior se han fijado brevemente las bases conceptuales para la definición y comprensión del sujeto, ahora y de forma sintética, se abordaran algunos elementos del paradigma de la complejidad formulado por Morin (2003), y con más extensión profundizaremos en el paradigma de la vulnerabilidad y exclusión formulado por Castel (1995), Tezanos (1999), etc., ambos paradigmas permiten el abordaje del problema.

2.1. Desde el paradigma de la complejidad.

Dado que el mundo humano y social es “complejo”, la comprensión, la acción y la intervención con adolescentes en conflictos con la ley se ubica en esa complejidad, por lo que se debe huir en palabras de Morin (2003: 64) de:

“esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno (...) porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales”.

En el análisis social y en la comprensión de los fenómenos sociales como el descrito, no se disponen de certezas absolutas, no se puede medir al milímetro, es decir no se puede homogeneizar las explicaciones de: ¿por qué un hermano se ha iniciado en la delincuencia juvenil y otro no?, pero por la misma razón ¿por qué uno consume drogas y otro no?, o ¿por qué uno es buen jugador de fútbol y otro no?, etc.

Ahora bien, si se pueden valorar trayectorias que se entrelazan y enraízan, que ayudan a comprender, por ejemplo:

“por qué un adolescente con 13 años no asistía a la escuela, con 14 empezó a robar coches y con 15 a consumir drogas, etc., y ya con 16 tenía 33 diligencias en los juzgados de menores...”

Es por ello que se reivindica una aproximación a la realidad social que no es de ellos ni de nosotros sino común y construida, desde lo que Morin (2003: 35), define como “pensamiento complejo”, por lo que es preciso sumergirse en ese “estilo de pensamiento y acercamiento a la realidad”, donde la reflexividad y empatía entre sujetos conforma la realidad transformativa de todos, convirtiéndonos en sujetos de acción.

2.2. Desde el paradigma de la vulnerabilidad y exclusión

El término *vulnerabilidad* llega a las ciencias sociales modernas desde el ámbito de la medicina; en el ámbito de la salud se hace referencia a si determinadas personas y grupos son más vulnerables que otros a determinados problemas de salud.

Posteriormente, el concepto es asumido por las ciencias sociales y desde ellas hablamos de vulnerabilidad social refiriéndonos a toda una serie de situaciones sociales dominadas por las precariedades, por un equilibrio social inconsistente y endeble, que pueden ser la antesala de las situaciones de exclusión social.

Identificamos la vulnerabilidad como:

“La aparición de diferentes problemáticas en los ámbitos relacionales, sociales, culturales y económicos, que se corresponden con un estado inicial de gravedad moderada a las

que posteriormente, por medio de un proceso de intensificación, agravamiento o acumulación de nuevos factores de vulnerabilidad pueden llegar a cristalizar en situaciones de exclusión”

(Uceda en López et al, 2006: 68).

Asimismo, el concepto vulnerabilidad en las ciencias sociales es asociado a conceptos como susceptibilidad y riesgo, incorporando con ello relatividad y subjetividad, dado que las personas perciben de diversa manera el riesgo y se posicionan frente a él de diferente forma, en función de las trayectorias sociales y biográficas pasadas.

El concepto *exclusión* nace vinculado a las transformaciones del mercado de trabajo actual, sacudido por reconversiones industriales, deslocalización, flexibilidad laboral, que nos han hecho pasar de un modelo basado en la ocupación estable a un modelo basado en la precariedad laboral, pero junto a ello el concepto integra la creciente inestabilidad de los vínculos sociales.

La preocupación por la exclusión social constituye una preocupación por la integración de la sociedad y por lo tanto, por la inclusión de sus miembros ante las dificultades actuales de promover la plena ocupación, la ciudadanía y el bienestar universal.

El tránsito de integración, inserción o inclusión, es decir, de gozar de los derechos de ciudadanía en todas sus dimensiones, a la vulnerabilidad y finalmente a la exclusión es un trayecto de combinación de los diferentes ámbitos (económico, laboral, formativo, socio-sanitario, residencial, relacional de ciudadanía y participación), con

diferentes factores y a su vez con diferentes trayectorias biográficas y sociales; es decir, no hay una explicación lineal sino circular, global, integral, etc.

En este sentido podemos considerar que en los procesos de la integración a la exclusión pasando por la vulnerabilidad, se da una interacción permanente entre las características subjetivas del sujeto (aptitudes, actitudes, hábitos, motivaciones, sentimientos...), su situación social (familiar, laboral, formativa, residencial, socio sanitaria, económica) y como no, la dimensión comunitaria, es decir, las situación política, económica, social de su comunidad (municipio, comarca, comunidad autónoma, estado, etc.).

En cualquier caso la *definición de exclusión social* que adoptamos, la entendemos como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio sanitario, económico, relacional y habitacional) y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección (Subirats et al, 2005).

Esta opción de relacionar la vulnerabilidad y la exclusión con la delincuencia juvenil pone en cuestión la relación que puede haber entre el fenómeno de la delincuencia juvenil con la nueva cuestión social, es decir, las configuraciones específicamente contemporáneas de la vulnerabilidad y exclusión social existentes a partir de la década de los 90.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

– La edad como dimensión de vulnerabilidad.

La edad se configura como una de las dimensiones de la vulnerabilidad más clara y visible. Si se hablara de tercera y cuarta edad en este artículo, todo el mundo tendría una representación clara de la vulnerabilidad de los mayores, desde el punto de vista de las pensiones, desde el deterioro físico y cognitivo de las personas, desde las transformaciones de la familia etc., pero quizás no existe una imagen e idea clara sobre la vulnerabilidad de los/as adolescentes en nuestras sociedades postmodernas.

Las vulnerabilidades de los/as adolescentes y jóvenes se pueden formular de la siguiente forma:

- Cuando por problemas de inestabilidad material, social y/o afectiva los adolescentes carecen o pierden las oportunidades para acceder a instituciones, espacios o ámbitos de formación que les permitiría construir las capacidades para integrarse al mundo laboral y por lo tanto, a otras relaciones sociales.
- Cuando la necesidad de formación y preparación para el futuro se ve confrontada con la de cooperar en la subsistencia familiar o propia, en un contexto de precarización del trabajo y falta de oportunidades laborales que se suman a la escasa e incompleta profesionalización de los más jóvenes ante un entorno que demanda experiencia.
- Cuando, por debilitamiento o falta de referencias familiares, institucionales y/o grupales y bajo

el riesgo de perder las características de su identidad, el/la adolescente se ve encaminado a construir otras referencias y a adoptar otras normas (muchas veces no aceptadas socialmente) a través de la pertenencia a una pandilla, uso de drogas o actividades que lo conducen a la violencia.

- Cuando adolescentes y jóvenes no encuentran espacios de reconocimiento familiar o grupal, ni cuentan con espacios institucionales en los cuales intercambiar y comunicar sus experiencias y/o encontrar empatías y solidaridades.
- Cuando por su apariencia física, orientación sexual, pertenencia a minorías étnicas, pertenencia a contextos residenciales rechazados, es descalificado socialmente, estigmatizado y depositario de sospechas.
- Cuando por parte de la opinión pública, de los medios de comunicación o de personas significativas de su mundo social, es descalificado en su identidad, desvalorizado como persona y reducido, a través de apreciaciones, a la categoría de nadie.
- Cuando se descalifican las pertenencias culturales y cuando lo que aprecia el/la joven como parte de su identidad –su grupo étnico, su lengua o sus costumbres– se convierte en un objeto de discriminación, como en el caso de una educación homogeneizadora de las diferencias culturales.

- Cuando no se promueven espacios de producción y participación en los cuales se construya una pertenencia y una identidad, imposibilitando a los/as jóvenes la posibilidad de ejercer sus derechos y responsabilidades y de asumir la plena ciudadanía.

En resumen, la idea estructuradora de lo expuesto, es concebir que los adolescentes en conflicto con la ley forman parte, por un motivo u otro, del amplio grupo de los adolescentes inmersos en procesos de vulneralización³ y exclusión social que marcan trayectorias y biografías.

3. Modelos teóricos elegidos

Si hasta ahora se ha expuesto el marco conceptual y los paradigmas teóricos que enmarcan el fenómeno, ahora se pretende exponer desde que modelos se puede orientar la intervención.

3.1 Modelo ecológico-sistémico:

“Un corazón solitario no es un corazón”
Antonio Machado

Este modelo desarrolla su marco conceptual a partir del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1987), es decir desde la perspectiva de que, la desprotección infantil, la vulnerabilidad y exclusión de los adolescentes, puede ser comprendido si se considera como un producto final de una disfunción fundamental en un complejo ecosistema

con numerosas variables interactuando. Este modelo considera al individuo en su red de interacción actual (contexto), estando sujeta la relación entre sujeto y entorno a una dinámica circular de influencias recíprocas.

Von Bertalanffy (1992), introdujo además del concepto de relación, el de *interacción*, definiendo el sistema, “*como un conjunto de elementos (...) que interactúan entre sí*”, presuponiendo de este modo la existencia de una interdependencia entre las partes y la posibilidad de un cambio, a través de la reversibilidad de la relación.

Al hacer referencia a la *totalidad* (Campanini et al, 1996) de un sistema se entiende que cada una de sus partes está relacionada con las demás partes que lo constituyen de modo que todo cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el propio sistema. De alguna manera, esto equivale a decir que el sistema se comporta como inseparable y coherentes, por lo que los factores no pueden variar individualmente sin condicionar el todo. Como señala Von Bertalanffy (1992: 142) “*un sistema no es, pues, igual a la suma de sus partes y esto traslada la atención al todo*”.

De esta manera, *Sistema* para este mismo autor, queda conceptualizado como:

“Conjunto de interacciones formalizadas entre elementos que tienen una historia común. Se han ligado en el tiempo, diferenciándose de su entorno, a la vez que participan en él y con él, creando su propio contexto. Sus elementos, no sólo interactúan entre sí, sino que lo hacen con

notas 3. Vulneralización, porque queremos hacer hincapié en que son vulneralizados por la sociedad en la que vivimos y construimos, es decir no nacen predispuestos a entrar en conflicto con la ley, sino que se hacen por los marcos sociales, familiares y vivenciales en los que se desarrollan.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

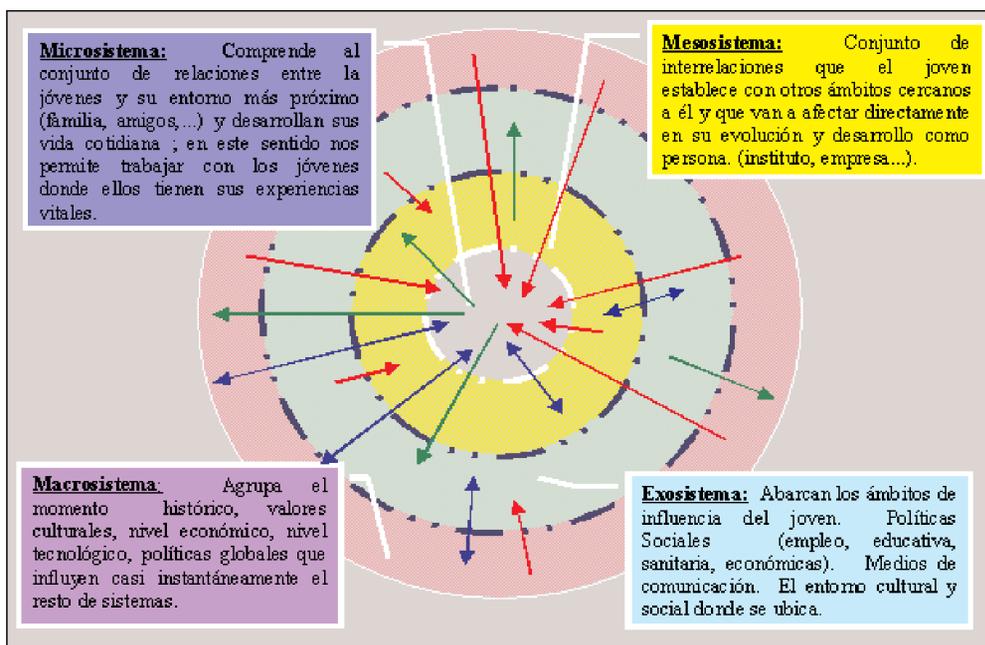
el medio en el que están insertos. Sistema es, por tanto, una totalidad, que funciona por la interdependencia de sus partes entre sí y con otros sistema que lo rodean".
(Escartín, 1992: 181)

El modelo sistémico sustenta sus principios teóricos en un paradigma totalizador y generalista de los hechos sociales, pasando de lo particular a lo general bajo una visión circular-relacional y con la convicción de que todo ésta incluido en un círculo.

A continuación se ha representado en un mapa conceptual⁴ lo expuesto anteriormente; se observa el círculo y los sistemas, así como sus interacciones, definiéndose cuatro círculos fundamentales en la relación que se engloban entre sí: microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema.

Es decir y siguiendo con la explicación anterior, aunque la Ley de Responsabilidad del Menor, exija únicamente una responsabilidad al adolescente sobre los hechos realizados, desde el marco de la intervención social se debe partir que el adolescente se constituye en un elemento que, forma parte de:

- *Una familia como sistema*, con sus normas, su evolución, es decir con una forma de interaccionarse que quizás sea necesaria transformar para prevenir en una posible recaída en el futuro en el ámbito delincuencia. Desde los afectos, su demostración, a los límites y a su gestión, se deberá valorar, así como hasta dónde es posible llegar, puesto que se está hablando de adolescentes y no de niños/as de pocos años, por lo que no se puede guiar o pautar cambios bruscos en su esencia.



- *Un grupo de iguales*, que si se reflexiona unos minutos es posible que se confirme que con ese grupo de iguales, posiblemente ha construido el hecho realizado, es decir raramente los adolescentes actúan en solitario, más bien lo realizan en grupo, lo piensan en grupo y lo disfrutan o sufren en su grupo; por lo que se ha de introducir una óptica de intervención grupal, de intervención en el barrio, con los colegas...

- *Un ámbito educativo o prelaboral o laboral*, directamente, de hecho si es menor de 16 años deberá de escolarizarse durante el cumplimiento de la medida judicial, y si es mayor habitualmente la sentencia dotará de contenido prelaboral o formará parte del proceso de intervención que se desarrolle.

- Todo ello va a condicionar la participación de los adolescentes, por un lado si su experiencia ha sido negativa en su proceso de escolarización, resultará complejo o casi "imposible" su vuelta al ámbito educativo formal y por otra la posibilidad de participar en talleres preelabórales, estará en función en primer lugar de que existan, en segundo lugar que conecten con las necesidades del adolescente y sus intereses, etc.

- *Una concepción del ocio, del disfrute del tiempo*, socialmente existe unos valores sociales de disfrute del ocio, en el que en muchas situaciones el consumo de drogas, alcohol forma parte de la realidad social, no de

estos adolescentes en particular sino de lo global, por lo que en el proceso de intervención no se puede obviar ello y desde ello cabrá trabajar en algunos casos prevención secundaria y terciaria, en otras nuevas estrategias y formas de disfrutar del ocio, etc.

- *Unas políticas de juventud, vivienda, laborales, económicas, sanitarias*, todas ellas condicionan a los sistemas y en general a la sociedad y en particular a los adolescentes, es decir, la no existencia de centros de jóvenes en nuestros barrios, implica que la calle sea el centro de juventud, configurándose como espacio sin supervisión educativa; la no existencia de viviendas asequibles, conlleva que los jóvenes no puedan desarrollar sus proyectos vitales sino a muy largo plazo; la precariedad laboral general, imposibilita que el elemento trabajo disponga de los elementos identitarios y configuradores que tuvo en décadas pasadas, etc.

En conclusión y desde este modelo, toda situación tiene una causación circular, pudiendo ser punto de partida o de llegada; y la explicación de cualquier hecho es la explicación del círculo como totalidad, y no de un aspecto cualquiera.

notas

4. Tomado del artículo realizado por César Romero: "Trabajo a largo plazo. Propuesta de una intervención con jóvenes desfavorecidos desde nuestra práctica". En (López et al, 2006: 285).

Modelo de la resiliencia⁵

“...resulta de las perspectivas teóricas renovadas, la experiencia de los supervivientes, y la sabiduría de los profesionales expertos...”

Greene y Conrad (2002)

La resiliencia permite comprender cómo las personas responden positivamente a las situaciones adversas y cómo usan este conocimiento en el futuro: dentro de sus entornos personales, familiares y comunitarios en los que se encuentran inmersos.

Las personas, familias y grupos a lo largo de su vida se encuentran con: 1) dificultades: no poseer trabajo, no disponer de vivienda; 2) acontecimientos traumáticos: muerte de un familiar, violencia intrafamiliar; y 3) lo que se ha denominado presiones ambientales como son: pobreza, exclusión, violencia social, etc.

Desde esta perspectiva, es fundamental que los trabajadores sociales, educadores sociales, etc., comprendan cómo las personas responden positivamente a éstas situaciones para así potenciar sus fortalezas, su adaptación positiva, competencias y en definitiva, su autoeficacia.

Desde este enfoque se persigue reducir riesgos y aumentar protecciones, por lo que es necesario centrar nuestro diagnóstico precisamente en estas capacidades de las personas resilientes.

Sobre el concepto de resiliencia no existe un consenso claro, (Grotberg, 1995) pero

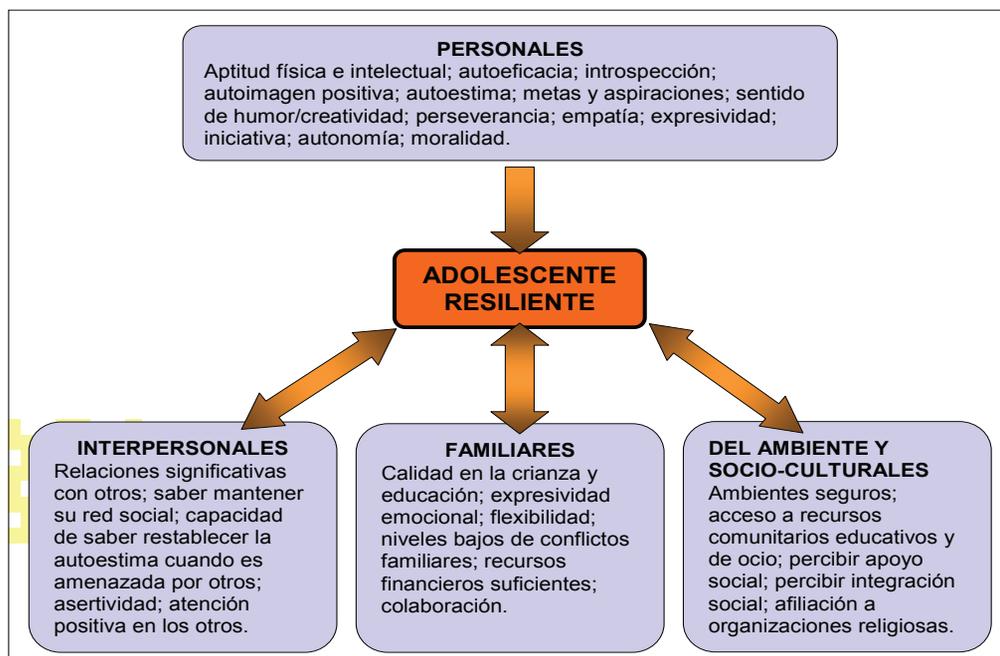
en nuestro ámbito de la intervención social, la conceptualización más ajustada a nuestro juicio sería la expuesta por Fraser, Richaman y Galinsky; 1999 (en Villalba Quesada; 2006) dónde consideran que la resiliencia implica:

- Sobreponerse a las dificultades y tener éxito a pesar de estar expuestos a situaciones de alto riesgo.
- Mantener la competencia bajo presión, esto quiere decir saber adaptarse con éxito al alto riesgo.
- Recuperarse de un trauma ajustándose de forma exitosa a los acontecimientos negativos de la vida.

La resiliencia, aunque requiere de una respuesta individual ya que es la persona la que se sobrepone, sabe adaptarse o se recupera exitosamente, no es una característica individual que se posee, ya que está condicionada por factores individuales y ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas que conspiran para producir una reacción excepcional frente a una importante amenaza.

Es aquí dónde la resiliencia entronca con el modelo ecológico-sistémico expuesto anteriormente: se ha de entender como algo relativo que depende del equilibrio dinámico de factores personales, familiares y sociales, y también de los momentos del ciclo vital y específico, es decir circunscrito a determinadas áreas de adaptación psicológica.

Como se puede ver en el cuadro representado, la resiliencia proviene de la propia persona y su ecosistema, adquirida en su proceso de socialización



pero que como capacidad personal sólo ella puede activarla; resultando además, de un proceso continuo dentro de la evolución de cada persona que puede tener variaciones dependiendo de la etapa, el contexto social y cultural o del tipo de situaciones negativas que le haya tocado vivir.

En innumerables ocasiones, en el trabajo diario y en las percepciones de la vida cotidiana, se realizan afirmaciones como las siguientes:

- “No sé cómo, de este barrio tan marginal y degradado, ha surgido este grupo de chavales tan positivos.”
- “¿Cómo es posible que en esta clase problemática, este chaval se concentre y tenga ganas de estudiar?”

- “¿Si todos sus colegas consumen drogas, como él nunca ha consumido?”

- “Si yo tuviera su familia, creo que no hubiera podido llegar tan lejos.”

- “Después de lo que le ha caído en el juicio, no entiendo como no está destrozado,…”

notas 5. El vocablo “resiliencia” tiene su origen en el término latín *resilio*, que significa “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial”, “rebotar”, fue originariamente usado para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene y Conrad, 2002). Este concepto ha sido definido por el Webster’s New Twentieth Century Dictionary of the English Language (1958) como la habilidad de rebotar o volver al estado inicial después de haber sido estirado o presionado o la habilidad de recuperar la fuerza y el espíritu. El American Heritage Dictionary (1994) lo define como la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio. Villalba Quesada (2006).

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

- “¿Qué capacidad tiene para seguir adelante, pese a todo?”

Todas estas expresiones que forman parte del quehacer diario, son reconocimientos de actitudes y comportamientos resilientes que llaman poderosamente la atención y se quisiera poder descifrar en su contenido mínimo para aprovecharlos en otros chavales y en otros procesos de intervención.

Trabajar en la resiliencia requiere un amplio conocimiento de los chavales, de sus grupos de iguales, de su familia, de sus experiencias previas de adaptación en la escuela, barrio, etc.; cómo respondieron ante las adversidades, qué les bloquea, y sobre todo, comprender sus ritmos propios, su espacio y tiempo porque ahí se encontrarán las claves de su resiliencia y como mejorarlas.

Tener relaciones que ofrezcan cuidados y apoyo dentro y fuera de la familia, que generen confianza, ofrezcan estímulo y reafirmación, contribuye a afirmar la resiliencia en una persona.

La resiliencia se puede adquirir, es decir aprender como producto de una interacción positiva entre el componente personal y ambiental de un individuo, por ejemplo, uno de los mecanismos fundamentales sería la relación con un adulto significativo que reafirme la confianza en sí mismo, lo motive y sobre todo, demuestre su cariño y aceptación incondicional (Sánchez, 2003).

Por ello y en conclusión, es fundamental la intervención desde diagnósticos socio-afectivos, como señala Richardson (2001: 77)

“la relación terapéutica empática es un ingrediente esencial para facilitar un cambio positivo en jóvenes antisociales”.

Desde esa relación empática, la intervención profesional se concreta desde la resiliencia en ofrecer apoyo social transmitiendo capital humano, cultural, social y material (Cullen, Wright, Chamlin, 1999); para ello es imprescindible la generación de espacios relacionales próximos, afectivos y vinculantes para los/as jóvenes, que no son ni pueden ser habitualmente el despacho, los juzgados, etc., sino la calle, el ocio y tiempo libre, el espacio formativo, el juego como estrategia de pasarlo bien con ellos, la comprensión, el estar, la escucha activa, la generación de propuestas, la motivación por el futuro, el desarrollo de actitudes colaborativas, etc.

Concretando, los esfuerzos son dirigidos a potenciar los factores de protección de las personas y en la reducción de los factores de riesgo, propiciando el proceso de la resiliencia en los/as jóvenes con los que se interviene.

Modelo de la concientización:

“Nadie está por encima de nadie: todos aprendemos de todos. Somos educadores y educandos al mismo tiempo”.
Paulo Freire

Modelo basado en la obra y enseñanza del Paulo Freire⁶, pedagogo que debe ser referente para los profesionales de la educación, del trabajo social, educación

social, y de obligada referencia en el trabajo diario con adolescentes y jóvenes desfavorecidos.

Paulo Freire, desarrolla su labor en el nordeste brasileño, la región más pauperizada del estado, y en ella desarrolló su método de alfabetización basado en la concientización, dónde los grupos desfavorecidos adquirirían conciencia crítica de la situación social, económica y cultural en la que se encuentran, a la vez que se les dota de herramientas para poder transformarla, si así lo consideran oportuno.

Este modelo nos recuerda la famosa frase de Ortega y Gasset (1986), cuando dice: “Yo soy yo y mi circunstancia y, sino la cambio a ella, no me cambio yo”. Este aforismo de Ortega, nos permite comprender de forma sencilla el pensamiento y la acción de Freire y transformarla en un modelo de intervención fundamental con los adolescentes y jóvenes.

Freire es un autor del contexto, es decir, un pedagogo que defiende que cabe reflexionar con la persona concreta (con Juan, María, Andrés) y de su entorno concreto, económico y cultural: *¿cómo les va en la escuela?, ¿en que trabajan sus padres?, ¿en que les gustaría trabajar?, ¿por qué la vivienda es tan cara?, ¿por qué unos tienen tanto y otros tampoco?, ¿por qué mi barrio no tiene polideportivo o centro de jóvenes?...*

Desde su metodología, se parte de la necesidad de ser consciente de la dinámica estructural de dominación en nuestras sociedades, que mediante la acción diaria de las instituciones, profesionales, medios de comunicación, construcción del discurso, se procede a dominar la conciencia o lo que Freire

denominaría “mentalizar”, es decir, meter en la cabeza del otro una serie de ideas y creencias con un afán de dominación.

Pese a que disguste profundamente, se hade reconocer que en los Servicios Sociales, en los programas diseñados para jóvenes, se ha trabajado desde ópticas asistencialistas y nada concientizadoras, dominadas por la lógica de “pobrecitos”, de tomar las decisiones por ellos sin preguntarles, sin generar procesos transformadores, y por no señalar que la óptica de intervención pura y dura de “individualización de los problemas”, ergo “individualización de las respuestas”, no produce un cambio de las circunstancias, por lo que no produce una transformación real y autosostenida en el tiempo.

Recientemente, en una entrevista con equipos técnicos de centros de internamiento, comentaban:

“Los adolescentes responden muy bien a la terapia individual, en el centro se estabilizan, mejoran, asumen normas, se vuelven respetuosos, reconocen que lo que hicieron esta mal, etc.; pero luego vuelven a su casa, su barrio y su contexto y se olvidan de todo, y la dinámica vuelve a empezar...”
(G 2. 08-07-2009)

Éstos son cambios puntuales, adaptativos al centro, conductuales y circunstanciales pero nunca liberadores desde la óptica de Freire. Cabe reconocer que la intervención, en apariencia fue buena, pero no fue transformadora, no fue dialógica, no fue contextual, obviando que niños, adolescentes y jóvenes, son personas sociales y relacionales, forman parte de dinámicas contextuales, y sólo

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

desde un proceso de trabajo en el conjunto de todos ellos, es posible la transformación.

Desde la concientización que Freire propone, la intervención contextual, es decir, comunitaria, es clave desde la concepción que adolescentes y jóvenes junto con el resto de su comunidad, pueden y deben desarrollar lógicas que le ayuden a ser crítico de su realidad y a valorar su vivencia como algo lleno de valor real.

La experiencia dice que habitualmente los adolescentes y jóvenes realizan las infracciones en grupo, con sus amigos y colegas, o sea su entorno de afecto y vivencias para ellos, lo que debería comportar la realización de intervenciones grupales y de corte comunitario, puesto que es en ellas donde se aprende fundamentalmente, donde se reconocen los adolescentes y jóvenes, y donde todos aprendemos de todos, es decir “somos educadores y educandos al mismo tiempo.”

Desde éste modelo, partiendo de la existencia concreta de los adolescentes y nuestra, se puede desarrollar un proyecto socio-educativo donde los adolescentes se responsabilicen de sus actos ante su comunidad real y no virtual, que es la que construye la “judicialización”. La sociedad actual, en su profunda individualidad, y en lo que Freire denomina “conciencia ingenua”, simplificadora de los problemas, traslada los conflictos de convivencia (de relación familiar, de relación familia-escuela, servicios sociales y comunidad, etc.) a la órbita judicial, donde un aparatoso procedimiento cosificará los problemas y responderá a un expediente en un plazo entre 1 ó 2 años, con una medida educativa-sancionadora que lejos de

liberar a la persona la habrá convertido en objeto de intervención.

Para ello podemos señalar diferentes ejemplos:

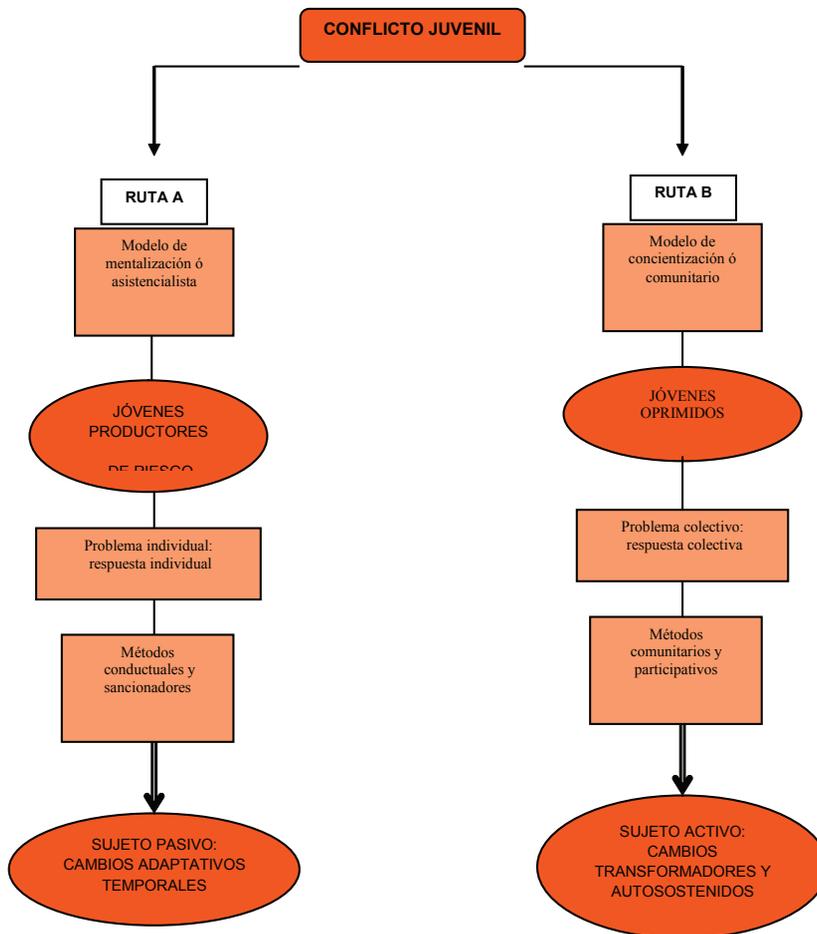
– ¿Por qué una pelea entre adolescentes del barrio, a la salida del colegio, etc., ha de comportar una intervención policial y un aparatoso procedimiento judicial, que se desenrede dentro de 1 o 2 años?, ¿por qué no nos preguntamos si alguien aprendió de ello? ó, ¿por qué no se inicia un proceso de intervención donde los adolescentes sean partícipes y propongan ellos la solución?

– ¿Por qué se ha dejado de trabajar en los barrios y ya no se generan procesos comunitarios, donde los adolescentes y jóvenes se impliquen y se proyecten de forma positiva en el barrio, donde los vecinos se reconozcan, etc.?

– ¿Por qué se ve a los adolescentes y jóvenes como peligrosos y agresivos cuando se producen normas antibotellón, se pide reforma una y otra vez de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, etc., en vez de generar grupos de teatro, deportivos, de medio ambiente, de ocio y tiempo libre, de música, etc., en sus barrios con su participación, su acción, etc.?

Veamos ahora una representación de ello, tomando como referencia los disturbios en los “*banlieu*” franceses, de los que no estamos lejos ni por tiempo ni por espacio:

El proceso de “concientizarse” no es sólo tomar conciencia de algo, tiene un efecto



Fuente: Elaboración propia a partir de esquema de Freire.

dinamizador puesto que hay que optar, tomar una decisión que implica un compromiso. Es preciso llegar a la conciencia crítica, y sólo desde ella, las personas buscan las causas reales y las correlaciones, y desde ello no es posible huir de las propias responsabilidades.

Este modelo de intervención comunitaria posibilita a la persona o grupos de personas la capacidad de elegir al poseer más de un punto de vista de su situación,

su forma de vida y su entorno. Así mismo, adquieren la capacidad de transformación de aquellas cosas que no les gusta, no les interesa o que se las considera negativas.

Permite enfocar el trabajo a largo plazo, ya que es la persona o grupo de personas los actores del cambio social, a través de movimientos asociativos, políticos, sindicales, etc.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

Permite trabajar holísticamente con el individuo y su entorno, ya que el individuo es un todo, no puede disociarse según el momento o el lugar del resto de sus ámbitos vitales (P. Ej. en la escuela un/a niño/a, que su padre sea un alcohólico y haya discutido con su madre por la noche porque se ha gastado todo el dinero en el bar, no puede tener el mismo comportamiento que los/as demás niños/as, ya que sus condiciones vitales son las mismas). De ahí que sea importante dotar a las personas de una conciencia de su situación y que sepan que su situación no es única, ni invariable. Son las personas con las que se interviene las encargadas de su cambio vital, se ha de formar parte de dicho cambio pero siempre desde el punto de vista educativo, siempre participativo, con el fin de evitar la cosificación.

4. A modo de reflexión

"...Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores..."

Eduardo Galeano. El libro de los Abrazos.

Finalmente y con el ánimo de concluir, es preciso introducir unas últimas ideas sobre las líneas metodológicas a implementar que se desprenden tanto de los paradigmas explicados como de los modelos de intervención propuestos.

Es importante señalar que habitualmente no es posible la aplicación de un solo modelo para el conjunto de los adolescentes, por lo que es necesario trabajar de forma ecléctica combinando los diferentes modelos expuestos, aprendiendo sobre el día a día, y

ajustándolos a las diferentes situaciones y necesidades.

Es fundamental incorporar en el desarrollo de la práctica diaria el diseño de diagnóstico socio-afectivos, centrados en los adolescentes, comprensivos con su realidad, holísticos, potenciando sus factores de protección y reduciendo los riesgos.

Para todo ello es preciso realizar un trabajo en equipo, creando equipos multidisciplinares que integren la lógica interdisciplinar en la intervención, coordinándose con los centros educativos, centros de inserción laboral, de salud, estructuras comunitarias y vecinales y asumiendo que, lo individual y lo colectivo forman parte del sujeto.

Lo que ha quedado patente, a lo largo de éste artículo, es que cualquier alternativa de acción que se emprenda y que implique técnicas de socialización con jóvenes adolescentes, tiene que estar referenciada a las diferentes explicaciones e interpretaciones teóricas sobre el proceso de socialización.

Al abordar la socialización, nos encontramos con dos aspectos: el sociocultural y el individual. Y en cualquiera de los dos aspectos encontramos relaciones a nivel de valores, normas establecidas, modelos de comportamiento, roles, etc. A la vez, que todo lo anterior se sustenta en un universo simbólico que construimos y nos construye al mismo tiempo. No tendría ningún sentido éste proceso, sino existiera al tiempo una interiorización que nos construye profundamente como sujetos simbólicos en una determinada sociedad y en una determinada cultura (grupo primario).

Todo lo anterior, ha de tener como contexto el espacio socio-histórico y económico, en que la socialización se produce. En la actualidad el contexto está configurado por dos ejes: uno, el conflicto cultural, y dos, la desviación social. Ya que cualquier institución social, que pretenda la modificación de las pautas socializadoras que ha vivido el adolescente con conflicto con la ley desde su infancia, deberá considerarlos a la hora de elaborar programas de intervención que complementen o subsanen las actuaciones socializadoras anteriores. Además se deben considerarse las pautas socializadoras diferenciales de actuación que pueden desarrollarse en diferentes escenarios urbanos, en grupos étnicos o culturales específicos, en una clase social o en otra. En definitiva, se trataría de no plantear intervenciones en el vacío, sino partir de situaciones concretas y enmarcadas en un entorno determinado.

Para afrontar los procesos de intervención con adolescentes en conflicto con la ley, debemos elegir una perspectiva holística que considere las variables ecológico-sistémicas, que configuran el contexto socializador antes mencionado.

El otro cambio necesario en el desarrollo de la intervención se refiere, a la interdisciplinariedad en el tratamiento de los problemas, evitando la subjetividad de los profesionales individualmente, y afrontando las propuestas como equipo interdisciplinario. Se trata en definitiva, de atender a los adolescentes de una manera globalizada, asumiendo su complejidad, entendiendo que la problemática social supone la interrelación de una red de variables, que exigen respuestas de intervención, complejas y específicas. Destacar, que de la intervención compactada, se pretende

una intervención que potencie la participación responsable de los destinatarios de los servicios.

Por último, desde una perspectiva longitudinal, la intervención con adolescentes en conflicto con la ley se debe de llevar a cabo en tres momentos que comportan características diferenciadas:

El primer momento, *la intervención preventiva*, debe tener lugar cuando en los adolescentes todavía no se ha personalizado el conflicto, es decir el joven está en peligro, es vulnerable sin más. La intervención estará centrada en el entorno social del adolescente, pretendiendo eliminar los elementos que provocan la inadaptación por un lado, y por otro, enriquecer el ambiente para facilitar el desarrollo de sus capacidades personales, su socialización e integración en el medio. Esta intervención se prioriza en el contexto socializador de la familia, y se ha de centrar en el aumento de estímulos que enriquezcan las experiencias vitales.

El segundo momento, *la intervención asistencial*, y tiene lugar cuando el adolescente ya presenta conducta desviada, y la intervención debe ir dirigida a proporcionar un ambiente adecuado para que el menor desarrolle conductas alternativas a las conflictivas, es decir, ofrecer experiencias en las que se puedan desarrollar conductas integradoras que respondan a sus necesidades. Siempre subrayando que se produzca en un medio cercano a él y que no le distancie de su contexto de origen.

Y el tercer momento, *la intervención terapéutica o rehabilitadora*, que tiene lugar cuando se produce una situación de conflicto con la ley mantenido entre

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

el adolescente y la sociedad. Esta intervención debe ser individualizada, dependiendo de su propia realidad y de como se desarrolle su proceso de reinserción.

Bibliografía

- Alvira Martín, F., Caderas Murillo, A.; (1985). *Delincuencia y Marginación Juvenil*. Madrid. Ed. Instituto de la Juventud.
- Beltrán Llavador, J. (2002). *Ciudadanía y educación: lecturas de imaginación sociológica*. Alzira. Ed. Germania.
- Berger y Luckman. (1996). *La Construcción social de la realidad*. Barcelona. Ed. Herder.
- Bertalanffy, Von L. (1992). *Perspectivas de la teoría general de sistemas*. Madrid. Alianza.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Bueno, A. (1995). *Intervención social con menores. Fundamentos y programas de la Comunidad Valenciana*. Publicaciones de la Universidad de Alicante y Fundación Cultural de la Caja de Ahorros del Mediterráneo. Alicante.
- Bueno Abad, J. R. y Pérez Cosín, J. V. (1998). "Socialización e inadaptación: una aproximación teórica a la juventud inadaptada", pp: 49-70, en Gómez, L. y Jódar, F. (comp.). *Sobre la inadaptación*. Ed. Gómez Coll. Burjassot (Valencia).
- Campanini, A., Luppi, F., (1996) *Servicio Social y modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Castel R., (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Revista Archipiélago, nº 21, pp 27-36
- Cullen, F.T., Wright J.P., y M.B. Chamlin (1999). *Social support and social reform: A progressive crime control agenda*. Crime and Delinquency, 45, 2, april, 188-297.
- Escartín, M. J. (1992). *Manual del Trabajo Social. (Modelos de Práctica Profesional)*. Alacant, Ed. Aguaclara.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Ed. Siglo XXI.
- Funes, J., Casas, N.; Berga, A., Comas, M., Climent, T., Vilar, J.; (2005). *El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. <http://www.fbofill.org/fbofill/multimedia/educació/monadolescents.pdf>. Barcelona. Ed. Fundació Jaume Bofill.
- Grotberg, E. H. (1995). The International resilience project: Research, application, and policy. *Symposium International Stress e Violència*, Lisbon, Portugal.
- López Blasco, A., Monje Martínez, M., Navarro Vilar, J. A., Gil Rodríguez, G., Uceda i Maza., X. (2006). *¿Existen los Jóvenes desfavorecidos?* Alaquàs (València), Consorci Pactem Nord.
- Manzanos Bilbao, C. (1991). *Cárcel y marginación social*. Guipuzkoa. Ed. Tercera Prensa-Hirugarren-Prentsa, S.A.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era Planetaria*. Ed. Gedisa.

Ortega y Gasset, J. (1986). *La rebelión de las masas*. Madrid. Revista de Occidente en Alianza editorial.

Rechea, C, Barberet, R, Montañes, J., Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los Jóvenes*. Madrid, Universidad Castilla La Mancha.
Richardson, B (2001). *Working with challenging youth*. Philadelphia: Brunner-Routledge.

Rodriguez Vidales, E. (1996). "Conducta Desviada Delincuencia y Criminalidad", pp. 3-194. En Almaraz, J., Gaviria, M., Maestre, J. *Sociología para Trabajadores Sociales*. Madrid. Ed Unversitas, S. A.

Rousseau, J-J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid. Edaf.

Sánchez, S. (2003) *Resiliencia. Como generar un escudo contra la adversidad*. Diario Mercurio. En red www.resiliencia.cl/investig/.

Subirats J., Riba C., Jiménez L., Obradors A., Jiménez M., Queralt D., Bottos P y Rapoport A. (2004) *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección de estudios sociales nº 16. Fundació "La Caixa".

Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid. Ed. Sistemas.

Villalba Quesada, C. (2006). "El enfoque de resiliencia en Trabajo Social" en VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, Zaragoza, 17-19 de mayo de 2006.

Aproximación teórica a los adolescentes en conflicto con la ley: paradigmas y modelos

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente¹

Anna Berga i Timoneda

Resumen

El género ha sido una variable bandeada en los estudios sobre juventud y riesgo social. El protagonismo masculino en las conductas catalogadas como de riesgo o conflicto social se ha naturalizado, dándose por descontado, mientras que las expresiones femeninas han sido invisibilizadas. En este artículo se propone el análisis de la adolescencia en riesgo desde una perspectiva de género y se analiza, como caso paradigmático de expresión del riesgo social, el tema del embarazo adolescente. Partiendo de una voluntad de ruptura con los supuestos sociales, que definen este fenómeno únicamente desde la perspectiva dominante centrada en los riesgos, se propone un análisis que parte de la voluntad de comprensión de los significados desde la perspectiva de sus protagonistas.

Abstract

The gender it has been a variable ignored in the studies of youth and social risk. The masculine gender as the centre of attention in the conducts catalogued as a risk or social conflict has been naturalized, whereas the feminine expressions have been ignored. In this article it proposes the analysis as paradigmatic case of expression of the social risk. Departing from a will of break with the social suppositions that defines this phenomenon only from the dominant perspective centred on the risks, it proposes an analysis that departs from the will of comprehension of the meanings from the perspective of their protagonists.

Palabras clave

Riesgo social, adolescencia, género, embarazo adolescente

Key words

Social risk, adolescence, gender, teen pregnancy.

Autora Anna Berga i Timoneda

Socióloga. Profesora de las Escuelas Universitarias de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull. Barcelona
Directora de la Revista *Educación Social*.
aberga@peretarres.org

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

1. Vulnerabilidad, riesgo y exclusión social en el marco de la sociedad actual

Los conceptos de vulnerabilidad y riesgo han adquirido en los últimos años un gran relevancia dentro de los estudios de estructura social y han dejado atrás, al menos parcialmente, otros conceptos como inadaptación, marginación o desviación, que ponían el énfasis en la dimensión individual de los problemas. Bajo el término “riesgo social”, sin embargo, se incluyen significados muy diversos, dada su utilización desde diferentes disciplinas (especialmente la pedagogía y la psicología social). En este sentido, se ha utilizado tanto para referirse a aquellas circunstancias en las que el individuo o el grupo sufre las condiciones desfavorables del entorno en el que vive (y en este caso se habla de situaciones de dificultad social) como para referirse a las consecuencias que su conducta pueda tener para la sociedad (en referencia a las situaciones denominadas de conflicto social). El riesgo se reconoce como una circunstancia social resultante de una dinámica interactiva en el seno de una comunidad humana. Se habla del riesgo que se produzcan situaciones de dificultad o conflicto social, dadas una serie de circunstancias que se describen como “indicadores de riesgo” (Casas, 1998).

Este concepto, sin embargo, no está libre de críticas. El término “riesgo social” ha pasado de ser un término científico más o menos ambiguo a una categoría propia del conocimiento ordinario que, actualmente, se encuentra en toda la legislación en materia de infancia y adolescencia. De hecho, los mismos

expertos en lugar de problematizar el concepto han contribuido a menudo a la legitimación de esta categoría y, amparados en una supuesta objetividad científica, han construido “indicadores de riesgo” que servirán posteriormente a la administración para detectar los problemas, debidamente clasificados, susceptibles de intervención pública. En este sentido, hablar de “casos de riesgo” responde tanto a las consecuencias de unas condiciones estructurales de desigualdad social como a la definición que la sociedad formula entorno de los problemas sociales que se perciben como amenazadores. Como indica Castel (1997) referirnos a individuos o grupos en situación de riesgo no deja de ser un modo más de etiquetar a los grupos que no responden a las expectativas de la sociedad mayoritaria y, más que servir para identificar los problemas sociales sobre los cuales se debe actuar, su función es definirlos y darles legitimidad.

La sociedad del riesgo y consecuencias para los jóvenes

Desde una perspectiva sociológica –que es la que orienta este artículo– la noción de riesgo social está íntimamente relacionada con el concepto de exclusión social, entendida ésta no como un estado sino como un proceso que, además, es multidimensional, dado que parte del hecho que la posición de desigualdad dentro de la estructura social no se limita a los factores económicos (como sucede cuando nos referimos a la pobreza), sino que incluye aspectos sociales, culturales, educativos, etc. Así, referirnos a la exclusión social como un proceso nos permite entender mejor a través de qué mecanismos las dificultades de integración social son el resultado de una

dinámica de doble dirección. Por una parte, están los individuos que tienen o no dificultades para dar respuesta a las expectativas sociales pero, por otra está la sociedad, que facilita o dificulta este proceso de inserción social, dados los mecanismos macrosociales de desigualdad social que generan marginación y exclusión, así como según la respuesta social (las políticas, la intervención pública...) que ofrece a las situaciones de desigualdad.

La realidad de la exclusión social se contextualiza en el marco de este modelo emergente de la sociedad de la modernidad avanzada que va acompañado de un cambio en las estructuras sociales y, a la vez, de la aparición de nuevas formas de desigualdad social. Así mismo, estos cambios en las estructuras implican cambios en la construcción de las identidades y los itinerarios biográficos individuales. Ulrich Beck (1998) acuñó un concepto como el de “sociedad del riesgo” para ilustrar este nuevo estadio en las sociedades modernas que, según el autor, caracteriza lo que entiende como una nueva modernidad. En este marco las condiciones sociales dibujan un escenario en el cual el riesgo y la inseguridad han pasado a ser modelos dominantes, ante la incapacidad de los mecanismos de control y protección de la sociedad para contenerlos, en un contexto de crisis del Estado del bienestar. Desde el punto de vista económico se produce una acelerada transformación del mercado laboral, cada vez más marcado por la precariedad y la inestabilidad, que se traduce en una estructura social con una tendencia a la dualización. Desde el punto de vista cultural e ideológico los cambios son también muy significativos. El pluralismo es una de las principales características de

la sociedad actual, y esto implica que los modelos de socialización son hoy más flexibles. En consecuencia, los jóvenes se ven forzados a escoger como quieren vivir sus vidas. Como apunta Beck, esta nueva modernidad, que estructuralmente genera nuevas formas de desigualdad, tiene consecuencias en la creación de nuevos riesgos biográficos que afectan la vida cotidiana.

En este contexto, como indica Castel (1997), una parte importante de la población vive en la que el autor denomina la zona de vulnerabilidad, caracterizada por una inestabilidad que se manifiesta en inseguridad y precariedad respecto a su situación laboral, y con consecuencias en una fragilidad de los soportes sociales y familiares. Esta perspectiva permite entender los procesos que pueden conducir a las personas desde la zona de integración social a la zona de exclusión. La exclusión social, así, sería el resultado de un proceso condicionado por diferentes variables (laborales, económicas, culturales, sociales, relacionales...) que actuarían como factores de riesgo que pueden pasar a los individuos de una zona de integración social a las situaciones de vulnerabilidad o, finalmente, de exclusión social. La aportación principal de esta nueva perspectiva es que se pasa de hablar de colectivos excluidos –como un estado- a incidir en los procesos que en las

notas 1. En este artículo se presentan los principales elementos de análisis y resultados del trabajo de campo que se desprenden de una investigación sociológica, de carácter etnográfico, basada en la metodología de las historias de vida, a chicas adolescentes en situación de vulnerabilidad social, realizada para la tesis doctoral de la autora, *Aprender a ser amadas. Adolescencia femenina y riesgo social: un estudio de itinerarios biográficos y estrategias culturales desde una perspectiva de género*, dirigida por el Dr. Salvador Cardús, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y publicada por la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya (Berga, 2007).

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

trayectorias personales pueden conducir a fenómenos de ruptura y crisis de identidad, poniendo el acento en la crisis del vínculo social. Como indica Castel, el concepto de exclusión social no puede legitimar la existencia de dos mundos –los integrados y los excluidos– sin analizar que existe una relación de interdependencia entre ellos.

Estas transformaciones estructurales juegan un papel importante en el cambio en las transiciones a la vida adulta del colectivo juvenil. Las responsabilidades que la sociedad exige a los jóvenes para adquirir el estatus adulto (finalizar unos estudios, acceso al mercado laboral y independización familiar) no se realizan del mismo modo que en anteriores generaciones. En este sentido, mientras que en los años 60 estas transiciones se producían de manera rápida, aunque dibujando itinerarios diversos en función de la categoría socioeconómica de origen, en las últimas décadas este modelo está sufriendo una clara transformación. Los itinerarios de transición son cada vez más complejos y prolongados, dado que los momentos de asumir las responsabilidades socialmente exigidas no se producen de manera lineal: la formación se convierte en una necesidad permanente, es difícil imaginar un trabajo para toda la vida y los modelos familiares son cada vez más diversos y flexibles.

Según Casal, hasta los años setenta los itinerarios obreros o las trayectorias de éxito precoz eran modelos que, respectivamente, caracterizaban la transición de la mayoría de los jóvenes. A partir de la década de los ochenta la transición se ha producido, en el conjunto de la sociedad, de una manera más lenta, y los itinerarios dominantes se

caracterizan por su falta de linealidad. Así, las “trayectorias de aproximación sucesiva”, las “trayectorias en precariedad” o las “trayectorias desestructuradas” son modalidades emergentes en el contexto de la sociedad actual que, a pesar de sus diferencias y particularidades, tienen en común el retraso en la emancipación plena de los jóvenes (Casal, 2006).

En este contexto se produce, además, una dinámica social perversa de individualización de los riesgos (Beck, 1998) mediante la cual la sociedad, amparada en el discurso de la igualdad de oportunidades, atribuye sólo a los individuos la responsabilidad del éxito o del fracaso. En cambio, son los colectivos más vulnerables los que tienen más dificultades para afrontar o evitar estos riesgos: jóvenes sin formación, en el paro o con trabajos precarios protagonizan las emergentes trayectorias en precariedad o desestructuradas. Son estas últimas las que, según Casal, configuran el campo real de la exclusión social en relación a los jóvenes que se ven privados del marco estructurador de la escuela o el trabajo, que son las instituciones básicas con capacidad para ofrecer un marco referencial de estatus y ubicación social y temporal.

2. Adolescencia y riesgo social: una mirada desde una perspectiva de género

Adolescentes en riesgo: ¿un problema masculino?

En este contexto estructural la emergencia de esta modalidad de

transiciones desestructuradas impacta en la vida de los jóvenes, generando diferentes estrategias y formas de respuesta que son problemáticas socialmente, y acaban siendo catalogadas como “conductas de riesgo”. En este sentido, realidades como el absentismo o el fracaso escolar, las conductas violentas, la delincuencia juvenil, etc. se pueden describir como manifestaciones o respuestas sociales de los jóvenes ante estas condiciones estructurales que condicionan sus vidas, y que expresan las dificultades de integración social de estos jóvenes.

Estas formas de respuesta de los jóvenes se acaban convirtiendo en algunos de los principales problemas sociales percibidos desde la sociedad adulta, y se explican fundamentalmente a partir de variables estructurales como el capital económico y cultural de la familia de procedencia, la etnicidad... sin embargo, difícilmente nos planteamos que estos mismos factores, experimentados por chicos y chicas, acaban produciendo respuestas diferentes. Hablamos de adolescentes y jóvenes en riesgo, de manera genérica, pero no nos planteamos por qué esta juventud definida como problemática es mayoritariamente masculina. Ciertamente, los datos muestran que los problemas de violencia dentro y fuera de las aulas están protagonizados fundamentalmente por chicos, y los índices de delincuencia juvenil son mayoritariamente masculinos. Así mismo, hoy en día las chicas no sólo están obteniendo mejores resultados académicos que sus compañeros, sino que ellos representan la mayoría en los índices de fracaso escolar.

A pesar de que los datos parecen reveladores, como ha pasado en otras

áreas de la sociología, los estudios de juventud desde sus diferentes vertientes (las culturas juveniles o las transiciones a la vida adulta) han tendido a bandear el análisis de género. En este sentido, el protagonismo masculino se naturaliza, se da por descontado. En un celebrado estudio sobre jóvenes y conducta antisocial uno de los principales factores causales destacados de la delincuencia juvenil es precisamente el género, hasta el punto de afirmar (no sin ironía):

No tenemos que seguir buscando el “gen del crimen” porque ya lo hemos identificado: ¡el gen del sexo biológico que se encuentra en el cromosoma Y! (...) Ser varón es uno de los predictores más fuertes de la delincuencia que tenemos entre los atributos fácilmente mesurables (M. Rutter, 2000: 352)

Como ya denunciaron las feministas británicas de los Cultural Studies británicos en los años 70, el sesgo masculino dominante de los investigadores en materia de juventud ha invisibilizado las expresiones culturales específicamente femeninas. Las conductas y expresiones de las chicas han sido consideradas, tradicionalmente, como más en conformidad a las exigencias de la cultura hegemónica. Estas teóricas plantearon que las subculturas juveniles masculinas, consideradas más espectaculares y creativas, han sido más estudiadas precisamente porque socialmente constituyen “problemas sociales” (McRobbie y Nava: 1984).

En este sentido, analizar la adolescencia en riesgo desde una perspectiva de género permite tanto visibilizar a las chicas, analizando de qué manera, a partir de la socialización diferencial de género, aprenden formas diferenciales de expresión que explican su posición secundaria en las

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

expresiones definidas como “de riesgo”. Por otra parte, desde una perspectiva de género es oportuno interrogarse sobre estas definiciones sociales dominantes, con la finalidad de desenmascarar el problema social y cuestionar la misma categoría de riesgo social.

Esto tiene sus consecuencias a la hora de plantear las intervenciones sociales. Como expresaba una educadora de los servicios sociales, normalmente se reclama la intervención de los profesionales sociales cuando el caso genera alarma social. Incorporar la perspectiva de género significa, en este sentido, cuestionar la definición del problema social.

“A ver, lo normal es que el instituto te pase un caso de riesgo si genera conflicto en la escuela. Si no genera conflicto, o sea, si aquel chico está en la silla y es de riesgo, y no hará nada en su vida, pero no molesta, no te lo pasarán. Y generalmente los conflictos que me han llegado son de chicos (...) El absentismo de la chicas está mucho más justificado que el de los chicos, porque ellas estah haciendo alguna otra tarea, como puede ser en algunos momentos cuidar una hermana” (educadora servicios sociales)

Una perspectiva de género

Entendemos por género la construcción psicológica, social y cultural de las características consideradas femeninas y masculinas que se atribuyen a los miembros de cada sexo. Esta es, de hecho, una construcción cultural e histórica que puede cambiar de una sociedad a otra, de una cultura a otra (Berga, 2005). Además, partimos de la premisa que el género es una categoría relacional, es decir, que se construyen en

la relación entre hombres y mujeres; una relación que, en una sociedad patriarcal, se basa en una relación jerárquica de dependencia. Los roles de género, por lo tanto, no son complementarios, sino que se basan en relaciones de poder (el dominio del género masculino sobre el femenino).

Esto tendrá diferentes implicaciones en el análisis: por una parte, entender que hombres y mujeres tienen un papel activo en la construcción y el mantenimiento del sistema de género y, por otra, comprender que aplicar la perspectiva de género al análisis de los procesos de riesgo social durante la adolescencia no significa únicamente estudiar o visibilizar las chicas, aplicando los mismos parámetros, sino analizar hasta qué punto los procesos de adaptación y respuesta de los jóvenes ante las condiciones materiales de vida está condicionado transversalmente por la socialización diferencial de género.

La socialización diferencial de género: construirnos masculinos y femeninas

A través del proceso de socialización nos construimos como personas, creando nuestra identidad, y como seres sociales, aprendiendo a ser miembros activos de nuestra sociedad. Es a partir de este proceso que, sobre la base de las diferencias biológicas propias de nuestros atributos sexuales, asignados por nacimiento, se construye nuestra identidad de género. A través de la socialización diferencial de género hombres y mujeres interiorizamos las normas y valores adecuados a nuestro sexo, en el contexto específico de la sociedad en que vivimos. Aprendemos,

por lo tanto, a ser hombres y mujeres. Así, según Bourdieu (2000) a través de la socialización se transmiten los roles sexuales y la dominación masculina se legitima porque se naturaliza, se da por descontado.

La familia es el principal agente de socialización. En el análisis de las condiciones estructurales que determinan los riesgos de exclusión social el papel de la familia es determinante. De hecho, es su relevancia la que explica que pueda ser considerada, a la vez, una institución protectora -con una función preventiva ante unas condiciones estructurales de vulnerabilidad y riesgo- como, por otra parte, un importante factor de riesgo en si misma. El papel clave de la familia como principal agente de socialización se corresponde, también, con su función como primera trasmisora de los roles de género. Es importante, por lo tanto, analizar la relación entre socialización en el marco familiar y los itinerarios diferenciales de chicos y chicas en situación de riesgo social. Un elemento recurrente en los estudios sobre el tema es el argumento sobre el papel de la familia como limitador de las posibilidades de trasgresión de las chicas, por el mayor control y protección que padres y madres ejercen sobre su hijas en relación con sus hermanos (límite de dinero, horarios, control de amistades....) Las diferencias, por ejemplo, en la asignación de responsabilidades en las tareas domésticas provocan que a los chicos en contextos de clase trabajadora, tradicionalmente, se les haya dejado más libertad para salir a la calle y relacionarse con su grupo de amigos, y que hayan tenido que aprender antes a defenderse solos, de modo que también tienen más posibilidades de acabar desarrollando un rol activo (McRobbie, 2000). Este es un

argumento que, en las entrevistas realizadas con adolescentes, era muy recurrente.

– *¿Qué ventajas le encuentras a ser chica?*

– *¡Tienes más control de tus padres y no te descarrilas tanto! (risas)*
(Sandra, 15 años)

En este sentido, la socialización de género en el marco familiar actúa como control social informal garantizando la interiorización por parte de las chicas del rol femenino tradicional. Los roles de género generan expectativas sociales (en el entorno familiar, la escuela, el grupo de iguales....) a las que debemos dar respuesta, dado que actúan como mecanismo de control social para evitar que se produzcan transgresiones del rol asignado. No es, de todos modos, un proceso lineal, sino contradictorio y conflictivo, en una sociedad plural y compleja como la nuestra. La definición de la feminidad que se aprende en la familia puede entrar en contradicción con la de la escuela o la del grupo de iguales. Chicas y chicos deben aprender a negociar su identidad de género en múltiples y variados contextos.

Ciertamente esta diferencia en la socialización familiar es el resultado de unas expectativas paternas influenciadas por los estereotipos de género. En una encuesta del CIS² sobre la percepción social de los riesgos se preguntaba a padres y madres de chicos/as adolescentes sobre los riesgos percibidos como más preocupantes para sus hijos: en el caso de progenitores de chicos adolescentes el principal riesgo percibido era que sus

notas
2. Encuesta Infancia y Adolescencia. C.I.S. (1989). Citado en F. Casas, Infancia: perspectivas psicosociales (Barcelona: Paidós, 1998).

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

hijos cometieran un delito, mientras que para las chicas este era, precisamente, el que ocupaba el último lugar. Contrariamente, para los progenitores de chicas adolescentes el embarazo no deseado era el principal riesgo percibido (tema que escasamente preocupaba a los padres de chicos). Estas expectativas tienen, sin duda, consecuencias en la educación de chicos y chicas: no se espera de las chicas que sean un problema y, en consecuencia, no son vistas como tal.

La masculinidad y la feminidad, por lo tanto, se construyen a través del proceso de socialización. Los géneros, como categorías relacionales, se construyen a partir de las relaciones tanto internas, con los del propio grupo, como con los miembros del otro género. Mientras la masculinidad implica, fundamentalmente, distanciarse de aquello femenino (Bourdieu, 2000), la construcción de la feminidad se produce cotidianamente en la relación con las chicas y con referencia a los chicos.

Así, los estudios de culturas juveniles que han estado fundamentalmente protagonizados por chicos han tendido a priorizar la esfera pública como ámbito de análisis, poniendo un especial énfasis en el papel socializador del grupo de iguales. Ciertamente hablar de adolescencia implica necesariamente referirnos a relaciones de grupo. Son muchos los estudios que han destacado la importancia que en la etapa adolescente adquiere el grupo de amigos como espacio donde el adolescente se refugia ante la sentida incomprensión de los adultos y su necesidad de experimentar una identidad propia. Por otra parte, en contextos marcados por la precariedad y la marginalidad, ante la fragilidad que a

menudo muestran otros agentes de socialización como la familia o la escuela, el grupo de amigos constituye un marco clave que se ha relacionado directamente con la iniciación a conductas de riesgo y las carreras delictivas. Escasamente, sin embargo, se ha tenido en cuenta como factor explicativo de estas conductas la incidencia del género.

Ciertamente el grupo es el espacio privilegiado para la experimentación de la identidad de género durante la adolescencia. Los roles se construyen en la relación con los iguales del mismo sexo y, también, en el juego de espejos que conlleva la interacción en los grupos mixtos. Existen diferentes masculinidades y diferentes feminidades que están jerarquizadas y cada uno debe negociar, en una dinámica grupal basada en relaciones de poder, cuál es el lugar que ocupa. En este sentido, tanto chicos como chicas participan de estos modelos y son los primeros que, en los contextos de grupo, contribuyen a mantener este control sobre las conductas del otro sexo.

Así la demostración de virilidad que los adolescentes de estos contextos socioeconómicos han de adoptar para integrarse en el grupo de amigos, y como escenificación ante las chicas, ha explicado para muchos autores la relación entre masculinidad y delincuencia o masculinidad y rechazo a la cultura escolar. En contextos de grupo los chicos deben responder a las expectativas que se derivan de su rol masculino demostrando valentía, riesgo, fuerza... y las dudas sobre su virilidad pueden ser el peor insulto. Esto significa que expresar sentimientos de inseguridad, tristeza o miedo, por ejemplo, no se considera apropiado para los compañeros del grupo, pero esto no significa que

estos sentimientos no existan, sino que han sido invisibilizados. Anne Campbell ha descrito esta situación a partir de un interesante concepto. Según esta autora, podemos hablar de “ignorancia de la pluralidad” para describir esta presión en grupos masculinos donde cada miembro cree que es el único que vive estas emociones, dado que no son apropiadas para la discusión en público (Campbell, 1990). En esta línea, como apunta esta autora, profundizar en el papel del grupo de iguales femenino, y sus características diferenciales, como agente de socialización que, aparte de la familia, tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad adolescente nos puede permitir comprender las diferencias en las formas de expresión de chicos y chicas y, en concreto, el por qué de la menor implicación femenina en las actividades antisociales y delictivas.

Transformaciones de los roles de género y consecuencias para los jóvenes en situación de riesgo social

El contexto de la “nueva modernidad” o de la “modernidad reflexiva” a la que se refieren autores como Giddens y Beck, tiene consecuencias evidentes en los procesos de socialización y la construcción de las identidades personales. Los modelos de socialización son cada vez más plurales y flexibles y, en consecuencia, los adolescentes actuales deben decidir como construir su identidad entre múltiples formas posibles. Las opciones y, por lo tanto, los procesos de decisión y de negociación individuales son indiscutiblemente mayores que en otras generaciones. Esto no significa que desaparezcan los condicionantes sociales

sino que, a pesar de que estos puedan ser tan determinantes como antes, existe una mayor conciencia de que cada persona puede, de algún modo, escoger su propio itinerario y que no existen modelos únicos que prefiguren su camino.

En relación a las desigualdades de género, Beck (1998) se refiere a la transformación del orden estamental moderno sobre el que es basada la sociedad industrial (fundamentada no únicamente en la división capitalista del trabajo, sino también en la división sexual del trabajo) hacia un nuevo modelo en el cual las relaciones de género podrían ser cada vez más igualitarias. En este sentido podemos afirmar que se están produciendo importantes cambios en los modelos de socialización de género en las nuevas generaciones. Unos cambios que, sobretodo, están protagonizando las chicas. Las jóvenes crecen con una concepción de la realidad considerablemente diferente a la que vivieron la generación de sus madres y que se manifiesta, por ejemplo, en un mayor éxito académico y una incorporación masiva al mercado laboral. Si consideramos, como hemos dicho, que el género es una categoría relacional, es necesario analizar hasta qué punto las transformaciones del rol femenino tienen, y tendrán, inevitables consecuencias para los hombres.

En este sentido, algunas de las conductas consideradas “de riesgo” en los jóvenes pueden explicarse, también, a partir de este contexto cambiante en la socialización de género y pueden ser entendidas precisamente como respuestas de los chicos jóvenes a este nuevo escenario, afirmándose en un modelo de masculinidad más agresivo.

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

Existen varios estudios, especialmente británicos, que siguen en la actualidad esta línea de investigación. Así, Paul Willis en uno de sus últimos trabajos (Willis, 2000) se refiere a la *crisis de la masculinidad* entre los jóvenes de clase obrera definida, según este autor, a partir de los crecientes índices de paro de larga duración y sus consecuencias para uno de los ejes centrales de construcción de la identidad masculina, como es llegar a ser el *"breadwinner"*. Precisamente, una de las formas de resolver la crisis de masculinidad entre los jóvenes, indica Willis, puede ser la afirmación agresiva en el estilo masculino, con importantes consecuencias, sobretodo para las mujeres. En un sentido similar se expresa Connell (1997), cuando expresa que la tendencia actual a la crisis de un orden de género puede provocar intentos de restaurar una masculinidad dominante, por ejemplo a partir de la violencia contra las mujeres.

Aun así, estas transformaciones de roles y la tendencia a una mayor participación de las chicas jóvenes en la esfera pública y los espacios de autonomía en la creación de su identidad, no se están produciendo del mismo modo en todas las clases sociales. Si la respuesta de los chicos de entorno de clase trabajadora a este contexto cambiante es, en muchos casos, una afirmación de la masculinidad, en el caso de las chicas se produce una doble alternativa: por una parte, su aproximación a espacios y formas de conducta tradicionalmente masculinos, cada vez más accesibles a las chicas y, por la otra, a partir de estrategias que las reafirman en el modelo femenino tradicional.

Estas dos estrategias no representan necesariamente a dos grupos

diferenciados sino que, a partir de un análisis biográfico, podemos constatar que son procesos que pueden ser coincidentes y, a veces, consecutivos en el tiempo. Por un lado, en la etapa adolescente las respuestas ante las condiciones materiales precarias pueden manifestarse a partir de una conducta trasgresora próxima a formas "masculinas", aunque con rasgos diferenciales (por ejemplo, aumento de la agresividad y violencia física entre las chicas). Por el otro, y en el momento de transición a la adultez, precisamente las jóvenes más trasgresoras pueden orientar su vida hacia un modelo convencional, que implica adoptar formas correspondientes a una feminidad tradicional.

En este artículo se analiza una de estas estrategias de reafirmación en el modelo femenino "tradicional" que, a la vez, representa uno de los ámbitos de expresión por excelencia del riesgo social entre las jóvenes: el embarazo adolescente³.

3. El embarazo adolescente: un ejemplo paradigmático del riesgo social en clave de género

3.1. Más allá de la perspectiva de los riesgos

Durante los últimos años el tema del embarazo adolescente ha pasado a formar parte de la agenda de problemas sociales en nuestra sociedad, mientras en otros contextos hacía tiempo que existía como tal. Efectivamente, el número de

embarazos entre las adolescentes ha aumentado⁴ y esto se produce, paradójicamente, en el mismo periodo en que los jóvenes han tenido una mayor accesibilidad a los métodos anticonceptivos, la educación sexual se ha generalizado a nivel curricular y los roles sexuales de las nuevas generaciones se han ido equiparando cada vez más.

El embarazo adolescente se presenta normalmente como un indicador de riesgo social y suele aparecer el término “reproducción” en los discursos: *“esto es una cadena que nunca acaba, continúa de generación en generación”* afirmaba en una entrevista el responsable del Plan Interdepartamental para mayores de dieciocho años⁵ recogiendo, de hecho, la opinión de la mayoría de los profesionales que trabajan día a día con adolescentes en situaciones de riesgo de exclusión social, que constatan que una importante proporción de las chicas que viven en condiciones de vulnerabilidad social se quedan embarazadas muy jóvenes.

El embarazo adolescente plantea, efectivamente, un problema social dado que es una realidad que preocupa y que, a menudo, es difícil de entender. El embarazo en edades “prematuras” pone encima de la mesa una serie de interrogantes, que desembocan en una definición de estos colectivos femeninos como “desviados” o “de riesgo”, dado que cuestionan algunos de los fundamentos normativos de la sociedad mayoritaria. Efectivamente, el modelo hegemónico de adolescencia y juventud en nuestra sociedad, cada vez más dilatado en el tiempo, entra en contradicción con lo que representa ser madre antes de los veinte años. Sin embargo, la perspectiva analítica dominante, centrada en los riesgos, ha

invisibilizado una vertiente fundamental para comprender la significación del fenómeno en toda su complejidad: la dimensión emocional y de “atractivos” para sus protagonistas. En la mayoría de los estudios, la adolescente queda relegada a un segundo plano y no se considera cuál es su papel, su vivencia y, sobre todo, qué está expresando con su conducta, más allá de su consideración como problema social, médico o moral.

Como hemos afirmado anteriormente, los estudios de juventud, tanto los centrados en las transiciones juveniles como los que estudian las diferentes expresiones de la cultura juvenil, han partido de una mirada androcéntrica que ha invisibilizado las particulares formas de expresión femeninas. En este sentido, el embarazo adolescente es una realidad que ilustra las trayectorias y estrategias diferenciales -en clave de género- para comprender los procesos de adaptación, negociación y resistencia de las adolescentes en situación de riesgo social. Más allá de las explicaciones

3. En el trabajo de la tesis doctoral, aparte del tema del embarazo y la maternidad adolescente, se presenta otro estudio de caso: las particularidades de las transgresiones femeninas en el ámbito escolar.

4. En España, según datos del Instituto Nacional de Estadística, las tasas de fecundidad entre las mujeres de 15 a 20 años pasaron 7'4 (1996) al 12'3 (2006). En relación a las mujeres de 20 a 24 años, las tasas de fecundidad en Catalunya han pasado del 25'9 (1996) al 33'03 (2006). Paralelamente, las interrupciones voluntarias del embarazo en estas edades también han mantenido una progresión creciente los últimos años, de manera que, como afirman los expertos, el importante aumento de embarazos adolescentes no se traduce en un incremento similar de los nacimientos en estos grupos de edad.

5. El Plan Interdepartamental para mayores de 18 años pertenece al Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya, y es el organismo que se dirige a jóvenes tutelados por la Administración de la Generalitat que una vez llegan a la mayoría de edad necesitan recibir orientación y ayuda en el proceso de inserción sociolaboral.

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

basadas en el desconocimiento o la desinformación sobre los métodos anticonceptivos (un “accidente” o un embarazo no deseado, como lo califican normalmente los discursos socialmente dominantes), o de la idea hegemónica del riesgo y la reproducción social, la maternidad adolescente puede ser entendida, en contextos de extrema vulnerabilidad social, como una “estrategia social” (Bourdieu, 1988) resultado de un *habitus* de clase interiorizado, que pone en juego una serie de prácticas construidas por sus protagonistas y vividas de manera creativa.

3.2 El embarazo adolescente como una *estrategia afectiva* en busca de la normalización social

Andy Furlong (1997), en su análisis de los itinerarios de transición a la adultez de los jóvenes que viven en contextos de riesgo social, pone de manifiesto que los índices de maternidad adolescente son considerablemente más elevados entre las jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo y del mercado laboral. Para este sociólogo británico, este hecho no puede explicarse simplemente desde una perspectiva estructural, de reproducción de modelos, sino que, para su comprensión, es necesario incorporar la dimensión de subjetividad y analizar la conducta desde su significación para creación de identidad de las jóvenes.

“This tendency has been explained in terms of the desire for status and independence among a group of young people who have been denied to other sources of fulfilment in the form of opportunities for jobs or education. In other words, parenthood can provide a source of identity for young people who are

marginalized in other life contexts”(Furlong; Cartmel : 1997)

Como hemos mostrado en otro estudio (Berga, 2007), el embarazo para las adolescentes de medios desfavorecidos, que desde la sociedad es considerado un problema social, actúa desde la perspectiva de sus protagonistas precisamente como la búsqueda de una “solución” a su situación problemática de falta de perspectivas de futuro. Esta es una solución únicamente en el plano simbólico, que es vivida como una oportunidad para afrontar el futuro, dada la imposibilidad de resolver las limitaciones materiales de bajo nivel de estudios, carencia económica y problemática familiar.

Cuando era pequeña me imaginaba como un cuento de hadas (risas), o me imaginaba sacando una carrera, tener mucho dinero... hombre, no muchísimo pero tener mi casa, salir mucho con mis amigos, ir a comer, siempre me iba a cenar por ahí... Me imaginaba sin novio, tampoco me imaginaba con mi madre, era más independiente (...) El embarazo me ha permitido hacer mi vida, no como la quería pero se acerca más a la que deseaba (Inés, 19 años)

En entornos de vulnerabilidad social, el embarazo en edades tempranas forma parte de la normalidad social. Por lo tanto, en esta búsqueda de estrategias para afrontar el futuro, la maternidad puede interpretarse como una estrategia para adquirir un estatus normalizado, que las dignifica como mujeres y les otorga la categoría de adultas. Así, la maternidad es claramente una transición de estatus.

Esta estrategia debe interpretarse, en clave de género, como una expresión de un elemento central de la identidad

femenina como es la “ética del cuidado” (Chodorow, 1984). Tener un hijo es vivido como un “empoderamiento”, una expresión de las formas invisibles de poder de la subcultura femenina que permite a las jóvenes la posibilidad de adquirir una pequeña cuota de poder centrada en el ámbito doméstico, que es la otra cara del poder público asignado al género femenino a través del trabajo remunerado (Juliano, 1996).

Yo sabía que el tener un niño sería... yo qué sé, es un amor distinto ¿no? .. y yo sé, tener a alguien siempre... es como..., siempre tienes a alguien a quien vas a querer ¿no? y es distinto, de quien te vas a tener que preocupar, ¿sabes? Y yo qué sé, el estar... ahora le faltan unos zapatos, hay que comprarle unos, no sé, el preocuparte por alguien ¿sabes? Eso. (Isabel, 20 años)

Según Giddens (1998), el nacimiento del amor romántico a finales del siglo XVIII está ligado, entre otros, a la “invención” de la maternidad. En este sentido, la asociación de la maternidad con la feminidad, y la fusión del ideal del amor romántico y de la maternidad producen, por una parte, la subordinación femenina a la esfera doméstica pero, por otra parte, permiten desarrollar nuevos dominios de intimidad y, en cierto modo, una expresión de poder de las mujeres, que controlan la educación de los hijos y la dimensión afectiva en el hogar. El autor define el “romance de la búsqueda” como un elemento característico de las narrativas femeninas sobre las relaciones amorosas. El amor romántico es, para las chicas, una forma de colonizar el futuro.

En contextos de extrema vulnerabilidad, marcados por el bloqueo de cualquier

proyecto de futuro a partir de la educación o el trabajo para las jóvenes, y después de una infancia y una adolescencia marcadas por la carencia afectiva, la maternidad puede interpretarse, en este sentido, como una conducta de riesgo, que paradójicamente persigue una finalidad socialmente plausible: la voluntad de adquirir un estatus de normalidad social.

Yo siempre he querido tener la familia que nunca he tenido, que todo el apoyo que no he tenido por mis padres y el cariño que no me han dado pues no, pues yo dárselo a mi marido y a mis hijos (Loli)

Esta es la realidad que constatan los profesionales que trabajan con adolescentes en situación de riesgo social.

*Casi todas las tutorandas al poco de salir de aquí se quedan embarazadas. Y a la que alguien les da un poco de amor se van de casa, porque no lo han tenido nunca, yo estoy convencida, ¿eh? Yo siempre digo que están a la que salga, porque se ve, que buscan desesperadamente alguien que las quiera, que las cuide....
(educadora social centro protección menores)*

Como estrategia, efectivamente, está llena de contradicciones. Tener un hijo representa un hecho irreversible por excelencia en un contexto social como el nuestro, en el que el modelo de transición dominante es, precisamente, el de la discontinuidad. Para ellas es la búsqueda de un anclaje que, en algunos casos, puede resultar una estrategia fallida dado que, precisamente, pone en juego su afectividad y, para realizarse de manera efectiva, depende de muchos condicionantes no siempre bajo su control.

Adolescencia en riesgo y perspectiva de género. El ejemplo del embarazo adolescente

4. Conclusiones

Una de las primeras conclusiones de este trabajo es poner de manifiesto la necesidad de visibilizar a las chicas, tanto en los estudios como en las intervenciones sociales con adolescentes en situación de riesgo social. Para intervenir con adolescentes y jóvenes es fundamental no dar por descontado el problema social de la manera que lo encontramos definido socialmente y tomar conciencia de que, a menudo, el hecho que los chicos protagonicen las expresiones juveniles socialmente más problemáticas –violencia física, fracaso escolar, tribus urbanas....- acaba invisibilizando la especificidad de las formas femeninas de respuesta ante las condiciones de riesgo social, que normalmente generan menos alarma social.

Así mismo, incorporar la mirada de género a la adolescencia en situación de riesgo social nos permite estar atentos a la dimensión emocional de los riesgos. Muchas veces aquello que desde la mirada alarmada de los adultos se interpreta como una conducta de riesgo es, en realidad, desde la perspectiva de sus protagonistas, un mecanismo de trasgresión que está reclamando hacerse visible y tener un reconocimiento social. Para comprender realmente estas trasgresiones juveniles es necesario pasar de la “perspectiva de los riesgos” a la “perspectiva de los atractivos”, es decir, una voluntad de comprensión de los significados de las prácticas socialmente problemáticas desde la perspectiva de sus protagonistas.

En este caso, un fenómeno como el embarazo y maternidad adolescente

resulta particularmente ilustrativo. En el artículo se ha mostrado que aquello que consideramos únicamente desde la perspectiva del problema social y como una práctica de riesgo, signo de desviación social y reproducción de modelos, puede ser considerado paradójicamente, desde la perspectiva de sus protagonistas, como una estrategia llena de sentido que en busca de la incorporación social y la adquisición, a través de los medios socialmente disponibles, de un estatus de normalidad social.

Bibliografía

BECK, Ulrik (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (Ed. original, 1986).

BERGA, Anna (2005): "La perspectiva de género: una nueva mirada a la realidad social", *Educación Social*, 31: 15-24.

¾ (2007): *Adolescència femenina i risc social: un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Secretaria de Joventut. Generalitat de Catalunya.

BOURDIEU, Pierre (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.(ed. original: 1978)

— (2000) *La dominació masculina*. Edicions 62: Barcelona (ed. original: 1998)

CAMPBELL, Anne (1990): "On the invisibility of the female delinquent peer group", *Women & Criminal Justice*, Vol.2 (1): 41-62.

CASAL, Joaquim *et. alt.* (2006): "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición" *PAPERS*, 79, p. 21-48.

CASAS, Ferran (1998): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

CASTEL, Robert (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós (ed. original: 1995)

CHODOROW, Nancy (1984): *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa (ed. original: 1978)

CONNELL, R.W. (1997): "La organización social de la masculinidad". A: *Masculinidad/es*. T. Valdés i J. Olavarría (eds.). Santiago de Chile: Isis Internacional. P. 31-48.

FURLONG, Andy ; CARTMEL, Fred (1997): *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

GIDDENS, Anthony (1998): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra (ed. original 1992).

McROBBIE, Angela; NAVA, Mica (1984): *Gender and Generation*. London: MacMillan.

McROBBIE, Angela (2000): *Feminism and youth culture. From Jackie to Just Seventeen*. London: MacMillan. (ed. original: 1991)

RUTTER, Michael *et al.* (2000): *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press (ed. original: 1999).

WILLIS, Paul (2000): *The Ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press



Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

Felipe Morente Mejías
Inmaculada Barroso Benítez
Victoria E. Morente Hidalgo

Resumen

La Ley de Responsabilidad Penal de Menores supone un avance singular en la atención personalizada de los menores con dificultades sociales y penales. Si bien, los equipos educativos y las instituciones encargadas de gestionar los programas de resocialización tienen dificultades para alcanzar los resultados que alienta la mencionada Ley. El presente artículo, tras mostrar la importancia que tiene conocer los factores claves que caracterizan a la sociedad actual, al ser desde su imaginario colectivo desde el que se interpreta la realidad –sobre todo para cualquier plan que pretenda influir en su dinámica-, se centra en el análisis de los estilos educativos que se llevan a cabo en los centros de reforma ubicados en diferentes Comunidades Autónomas del Estado español. Las conclusiones obtenidas resaltan el distinto grado de coherencia que cada uno de los estilos que se contemplan tiene con los objetivos pretendidos en los programas de reorientación social y de emancipación ciudadana.

Abstract

The Act of young offenders represents a breakthrough in personalized attention of young people with social and criminal problems. However, teams and educational institutions to manage resocialization programs have difficulty achieving the results that the proposed Act. This paper, after showing the importance of knowing the key factors that characterize today's society, focuses on the analysis of educational styles that are held at the internment centers, located in different regions of Spain. The findings highlight the consistency of each different style, in relation to their objectives.

Palabras clave

Menores Infractores; divergencia social; estilos educativos; adolescentes en conflicto; delincuencia juvenil; emancipación ciudadana.

Key words

Young Offenders; divergence social; educational styles; adolescent conflict; juvenile delinquency, citizen empowerment.

Autores

Felipe Morente Mejías

Dr. en Sociología. Profesor de Sociología. Universidad de Jaén.
fmorente@ujaen.es

Inmaculada Barroso Benítez

Dra. en Sociología. Profesora Colaboradora de la Universidad de Jaén.
ibarroso@ujaen.es

Victoria E. Morente Hidalgo

Licenciada en Química. Profesora de Secundaria.
victoria_morente@hotmail.es

1. Introducción

Es poco frecuente encontrar en el panorama internacional sociedades que hayan hecho una apuesta tan decidida por la atención a jóvenes adolescentes en situación de riesgo social, con sanción penal, como la que ha supuesto, al menos en su original formulación, la Ley de Responsabilidad Penal de Menores del año 2000. Tampoco antes se habían dado como ahora, al menos en nuestro entorno sociopolítico, las condiciones científicas, técnicas y profesionales que permitan ofrecer respuestas cualificadas diversas ante el dilema que se asocia al imaginario social del mundo de la delincuencia juvenil. Si bien, en pocas ocasiones –más bien cabe decir tampoco antes– se había hecho tanto caso, o al menos con tan amplio eco social, a la situación deficitaria en las que se desenvuelven los menores vulnerables: los que se encuentran en centros de protección y, más si cabe, los privados de libertad en centros de reforma.

Diversas fuentes ponen en tela de juicio la manera de gestionar los recursos públicos destinados a la esencial tarea de acompañar de manera confiable a los menores carentes de entornos de convivencia estables. En este sentido se manifiesta, entre otros, el informe que ha realizado la Oficina del Defensor del Pueblo, entre cuyas recomendaciones se

destaca lo siguiente:¹

Los déficit del sistema que se dan en las actuaciones con menores infractores influyen también en el hecho de que la opinión social muestre cierta inquietud por lo que parece un incremento de la peligrosidad social. Se suele achacar para ello, de manera intuitiva más que reflexiva, la falta de respuestas adecuadas del sistema educativo ante comportamientos antisociales². Sin duda, razones educativas hay pero no tiene que ver tanto con los contenidos a enseñar, como se supone, como sobre todo con las maneras de estar y ver el mundo. Sabater insiste en el texto citado en la necesidad de entregarle al educando la completa “perplejidad del mundo” para que en la asunción de su responsabilidad alcance la autonomía. Pero a ese ‘saber hacer’ aun no hemos llegado. Cabe constatar que el desasosiego social, incluso la inseguridad ciudadana responde a registros de la complejidad social no bien comprendidos y asumidos, por lo que la autoría del malestar tiende a achacarse a los actores marginales, o divergentes sociales en general, en los que se proyecta de modo genérico el mundo del delito. De ahí que una adecuada comprensión de los efectos de las estructuras sociales por los que los comportamientos, en particular de los más jóvenes, son diferentes a los que la opinión social tiene por “normales”, nos situaría en un plano de análisis que pondría en cuestión el actual imaginario de la delincuencia.

De la investigación realizada por el Defensor del Pueblo se deduce que los resultados del sistema de protección que se viene desarrollando no siempre son satisfactorios para los educadores, y en muy pocos casos para los educandos, que manifiestan un elevado índice de insatisfacción, tanto durante su permanencia en estos recursos de acogida, como cuando, al cumplir 18 años, han de abandonar el centro aunque no hayan superado su programa de intervención terapéutica.

No es por casualidad que ante las nuevas incertidumbres la sociología haya llamado a nuestra época como la de la “sociedad del riesgo”. Un riesgo que se caracteriza, frente al riesgo concreto de otras épocas, por su invisibilidad y omnipresencia en cualquier parcela de la realidad. Es una incertidumbre inédita referida sobre todo al sentido de la vida. En el proceso de este singular cambio social cabe entender a N. LECHNER (1990) cuando señala que ante la pérdida de los principios absolutos aparezcan el miedo y la amenaza y, en consecuencia, se priorice la demanda de certidumbre. El miedo aparece así como el signo de la crisis de nuestra sociedad.

Estas evidencias dan pie a que podamos tratar el trabajo educativo con los menores infractores desde una óptica más social que de exclusiva responsabilidad individual. Más anclada en los factores de contexto que en las motivaciones de las actitudes. Interesará pues abordar aquí los ámbitos relacionales en los que la acción institucional actúa. Se valorará entonces de una manera más ajustada los distintos modos de acompañar en el proceso de aprendizaje a los que se ven necesitados de una reorientación social. Destacamos para ello dos ámbitos relacionados. En primer lugar el más general: el estado de la sociedad de nuestros días, al señalar los rasgos que caracterizan el contexto social en el que cabe entender la infracción social y juvenil en nuestro entorno actual. En segundo lugar, a partir de la definición del escenario, presentar los modelos educativos que se practican en diversos centros de reforma en el marco de actuación de las Comunidades Autónomas, destacando los efectos que tienen en los jóvenes.

El material empírico y los argumentos que nos permitirán relacionar los factores de ambos niveles de la realidad social (el contexto social amplio y el interaccional del proceso educativo), proceden de datos obtenidos en una investigación efectuada a nivel del territorio del Estado.³ La conexión de factores de ambas realidades nos llevará a proponer un juicio sobre la idoneidad o no de la práctica resocializadora de los programas de reforma llevados a cabo al amparo de la Ley 5/2000 en España. Y de modo más directo se podrá valorar la importancia que tiene “la forma” en la que se expresa el acompañamiento formativo y resocializador del menor infractor.

- notas**
1. El Defensor del Pueblo, Centros de Protección con Menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social, Madrid, 2009, pág. 404. En el mismo documento y página se dice que: “Los datos, conclusiones y recomendaciones que se recogen en el presente informe deberían servir para que las autoridades que tienen responsabilidades en este ámbito tomen conciencia de los problemas que plantea el actual sistema de acogimiento residencial de menores en situaciones de dificultad social [así como] la comunidad científica reflexione y proponga posibles respuestas.”
 2. Entendemos sin embargo, en la línea con F. Sabater que “el verdadero problema no estriba en acertar si hacemos esto o lo otro, sino en recuperar las razones por las que podremos distinguir entre lo que realmente debe o no debe hacerse en materia educativa”, en prólogo a R. MORENO (2006).
 3. El estudio de referencia es una investigación llevada a cabo en centros de reforma de cuatro Comunidades Autónomas representativas del Estado español. En total fueron 18 los centros visitados en los cuales fueron entrevistados 34 menores de ambos sexos privados de libertad y 12 educadores y responsables de equipos educativos. La investigación se llevó a cabo entre el año 2003 y 2006, y fue financiada con recursos obtenidos de manera competitiva a través del Plan Nacional de I+D+i, con el código SEC2002-03888, del entonces Ministerio de Ciencia e innovación. Para un mayor detalle de la investigación completa puede consultarse: F. MORENTE (2008).

2. Claves sociales para la comprensión de la divergencia social

El acercamiento (intelectual, social, educativo o asistencial) al mundo del delito, y sobre todo al comportamiento asociado a la divergencia social en los menores de edad, pide de modo expreso que se tenga en cuenta el contexto social e histórico en el que tiene lugar la acción social, porque los argumentos plausibles en un momento dado, y su poder preformativo, tienen distintas consecuencias en función de los diferentes contextos socioculturales en los que se den. Atendiendo a este requisito, podemos observar que el tiempo que nos contempla –nuestro tiempo– se caracteriza por haber experimentado masivos cambios estructurales respecto a su pasado reciente, todo ello en tan sólo el transcurso de una generación.

La estructura social

El modelo de sociedad que venía rigiendo hasta el último cuarto del siglo XX, basado en el pleno empleo, la familia nuclear tradicional y el Estado de bienestar, con una clara demarcación de competencias en el territorio, ha sido desplazado por un nuevo modelo societario más despersonalizado, más desdibujado en cuanto a los vínculos de sociabilidad. En este tiempo se aprecian variaciones fundamentales en un ámbito primordial para todo proyecto biográfico en ciernes como es el de los jóvenes. Destaca sobre todo el mercado laboral (amplia gama de modelos de empleo en inestabilidad; relevancia de la mujer en la

nueva estructura de roles laborales o, de manera creciente, diversificación del desempleo estructural a gran escala); también aparece como novedad la súbita emergencia de nuevas comunidades en contextos multiculturales, lo que viene dando lugar a una redefinición del espacio social y un nuevo orden en su estratificación social; y en el plano normativo de igual modo cabe señalar cambios en el orden moral de la sociedad. La nueva “razón práctica” se manifestaría en cualquier plano de la realidad, y de modo singular en las formas del empleo del tiempo libre. El valor del tiempo tiene que ver ahora no tanto con el descanso como con la ostentación de los signos de *status* que están asociados a la nueva configuración del ritmo social.

Cabe decir que estos cambios tienen como referencia un nuevo orden de valores donde lo inmediato se impone a lo ponderado; el tener acceso a los recursos de ostentación es prioritario a los modos de acceso a ellos. Se pone así de manifiesto que los estándares del deseo (ilusiones –uno de los motores de la acción social) se han transformado y diversificado al ritmo que han cambiado los antiguos patrones de recompensas y esfuerzo; en este caso, hacia un individualismo que premia algún tipo de sutileza estética frente al compromiso que subyace al pacto del interés común. El dilema moral que propicia esta otra versión normativa se aprecia, en el terreno que nos ocupa, cuando las vías institucionales disponibles para acceder a los recursos ostensibles –de distinción social– son escasas y los individuos precarizados socialmente se encuentran ante la disyuntiva de acceder a esos recursos por vías alternativas a las legales –infracción–; en los más retraídos, y

debido a la gran distancia entre los objetos deseables –formulados por los manipuladores de símbolos– y los objetos posibles –condicionados a las capacidades personales–, se resuelve entregándose a la frustración.

En el contexto de la nueva realidad social hay quien advierte que “Cuando la gente acepta la futilidad y el absurdo como algo normal, la cultura es decadente” (BARZUN, 2001: 41); ahora bien, sería excesivo hablar hoy de una Cultura en crisis: no hay elementos objetivos que permitan diagnosticar, de momento, la deriva hacia una situación que cabría llamar de anómica; más bien lo que se da es una proliferación de subculturas (y contraculturas) compartiendo espacios sociales. Incluso se podría discutir, desde una posición normativa, si hay relajación de las exigencias de lo que se ha dado en llamar ‘virtudes cívicas’. Lo que en todo caso sí se pone de manifiesto con progresiva claridad es la inconsistencia de ciertos modelos alternativos de sociabilidad, aquéllos que habrían de reemplazar al cuestionado orden de vinculaciones comunitarias que venía rigiendo en las generaciones precedentes. Nos referimos a las vinculaciones fundamentales que tienen origen –y sigue teniendo vigencia como valor fundamental– en la confianza. La desaparición de este tipo de mallazo social sí amenazaría los ideales–metanarraciones– de la Modernidad. Si leemos a Jock Young en esta clave, todo lo que decimos –los más amplios cambios estructurales y culturales– “debe ser relacionado con el mayúsculo salto dado por el delito y las incivildades, así como con el debate sobre las reglas y los modelos que actualmente experimentamos”, porque, para este veterano criminólogo, “El delito ha

dejado de ser raro, anormal, ha dejado de ser la ofensa del marginal y del extraño, para tomar un lugar común en la vida cotidiana” (YOUNG, 2003: 56).

Las características de la estructura social en cuyo contexto surgen y se aprehenden nuevos significados pueden y, como expresa Young, han de ser tenidos en cuenta a la hora de analizar el contexto social más próximo al socializando; sobre todo en el momento de analizar el diseño y la puesta en práctica de los proyectos docentes orientados a los menores insertos en programas de reforma. Los nuevos valores, los nuevos códigos de entendimiento y las nuevas expectativas permiten y requieren otras formas de interaccionar las personas. Esto es, un plano de reciprocidad más horizontal, incluso en el marco institucional en el que la base del contrato relacional establecido se defina desde una posición de jerarquía. En el nuevo contexto cabe advertir que la institución de reforma representa otro espacio social, distinto al mundo de la cotidianidad, y por ello ofrece una ruptura de la ‘normalidad’ que como tal supone otra oportunidad para que la persona desubicada socialmente pueda reorientar su biografía⁴. Ante la oportunidad que ‘ofrece’ la medida de internamiento, es factible para la agencia educativa plantear e incluso reivindicar modos expresivos –en compensación a los excesos disciplinarios– para abordar el

4. Un conocido presentador de TV, al hablar de su vida, nos presenta de manera gráfica un ejemplo de cómo es posible en un momento dado encauzar de modo diametralmente distinto la trayectoria personal: “[Cuenta que en la adolescencia] Poco a poco empecé a delinquir... robábamos cosas que luego vendíamos por ahí. Un día, en una persecución policial murió el Tani, un amigo, fue un día dramático. Pensé en mis amigos y me di cuenta de que los que no estaban en la cárcel estaban muertos, y me lo empecé a pensar. [Pero] lo que a mí me centró fue que me compraron una guitarra...” (J.J. MILLÁS, 2009).

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

proyecto hacia una nueva realidad; de adoptar y fomentar modos de interacciones educador/educando en los que la confianza sea el postulado básico del sistema de relaciones cotidianas. La expresividad ha de ir junto a, y a veces en lugar de, la disciplina institucional si se pretende un contexto de confianza. Es el momento, en definitiva, como dice Savater, de “recuperar las razones por las que podremos distinguir entre lo que realmente debe hacerse y no debe hacerse en materia educativa.”

La investigación

El tiempo actual también es testigo del fuerte impulso que han dado los programas de estudio, y en general del conocimiento sobre las condiciones sociales en las que se desenvuelve la adolescencia. Este esfuerzo es debido en parte a la necesidad de racionalizar los planes de integración de los más jóvenes –formulando programas profesionalizados de servicios sociales–, y en parte debido también a la relevancia que ha tomado la infancia y la adolescencia en la opinión social; sobre todo por la evidencia de las dificultades que encuentran los más jóvenes a la hora de encauzar proyectos solventes de emancipación personal. Entre los proyectos desarrollados para tener mejor conocimiento de esta realidad invisible, quizá lo que pasa más desapercibido sean los temas relacionados con las nuevas expresiones del conflicto juvenil, base de los comportamientos más afectados por la sanción penal. En este campo, y a pesar del auge generalizado que se promueve desde Europa, España desarrolla pocos programas de investigación a pesar de haber tenido acreditados antecedentes históricos en el análisis social de la delincuencia (Salillas;

Bernaldo de Quirós y J.M. Llanas, entre otros) en el siglo XX.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestra tarea quiere ofrecer una pequeña contribución a este poco transitado campo de estudio. En concreto se pone el acento en una dimensión que no suele relacionarse con los resultados de un programa de acción social: se trata de la calidad de la propia acción comunicativa a través de la que opera todo conocimiento; nos centramos en las maneras de entablar las relaciones reeducadoras entre equipo de educadores y los menores insertos en el programa. En ellos, y a las formas educativas en las que se ven necesariamente envueltos, se centra el grueso de la investigación que nos ocupa.

Ideología

Como pórtico a la exposición empírica de los estilos educativos, conviene señalar un hallazgo procedente de la investigación general en la que este trabajo se enmarca. Se trata de que una de las razones por las cuales nos encontramos ante practicantes de modelos socioeducativos tan distintos responde al hecho de que el estudio del delito, y la trama de relaciones a él asociado, no han conseguido estimular un discurso común sobre las motivaciones de su ocurrencia. El universo del delito se ramifica en ámbitos tan diversos que, a pesar de que tienen cierta raíz en común, conviene distinguir sus peculiaridades a partir de distintas categorías sociales tales como la posición social, grupo de edad o los contextos socioeconómicos de incardinación de los actores. La no discriminación entre

categorías de acciones ilícitas suele dar lugar a generalizaciones cargadas de ideología, y por tanto de intencionalidades que conviene dilucidar críticamente.

La dicotomía básica en la que se desenvuelven las ideologías que informan el campo de intervención de la justicia juvenil se puede interpretar a partir de las dos posiciones mayoritarias que se suelen adoptar ante el conflicto juvenil: a) la que ante hechos punitivos parte de la atribución de la condición de “infractor”, cuya identidad ha de ser modificada, y b) la que aborda el reconocimiento de la “infracción” como el resultado de un conflicto que requiere el diálogo apreciativo para su superación, a partir de que los actores implicados toman conciencia de los hechos. Ambas posturas, con opuesta noción ontológica de la criminalidad, quedan bien definidas en las expresiones que recoge Barry GOLDSON (2000) para referir las diferencias entre: “children in need” or “young offenders”. Nuestro enfoque, también impregnado de ideología, pero cargado de utopía⁵, es netamente partidario del concepto “children in need”; desde esta concepción es desde la que se aborda el análisis del conflicto en el grupo de edad de los más jóvenes, aquéllos que además tienen graves carencias sociales y afectivas.

Ámbito del estudio y objetivo perseguido

El ámbito más propicio para conocer los discursos de los actores involucrados en el estudio se estima que es el espacio social de los centros de privación de libertad, en cuyo medio se manifiestan

del modo más directo los efectos del sistema y las consecuencias derivadas de las relaciones cara a cara entre educador e infractor. En este contexto es donde entendemos que cabe valorar las repercusiones que tienen las prácticas educativas como expresión de los discursos sobre los objetivos pretendidos (la resocialización y emancipación del menor) y, sobre todo, el análisis de la coherencia que cabe esperar entre necesidades sociales y personales del joven adolescente, y las propuestas compensadoras que efectúan los sistemas públicos de reforma y, más específicamente, los equipos educativos que asumen su realización.

Es obvio que un objetivo así planteado es muy específico, pero justamente por su especificidad permite iluminar los microespacios en los que se exponen los envites, conflictos y pactos de la cotidianidad. Otros estudios realizados desde las ciencias sociales han ofrecido un amplio conocimiento en términos globales y estadísticos de la situación de la justicia juvenil en España (Cea D'ANCONA, 1992; PÉREZ JIMÉNEZ, 2005). A partir de ese contexto más general, el desarrollo del trabajo que se presenta en lo que sigue a continuación viene a representar una focalización microscópica a través de la cual se muestra la textura de la que está hecha la tarea reeducativa de la reforma juvenil.

notas 5. Adoptamos aquí la noción de ideología y utopía en el sentido que le da P. Ricoeur cuando expresa que “ya sea deformadora, ya sea legitimante o constitutiva, la ideología tiene siempre la función de preservar una identidad, o bien de un grupo o bien de un individuo...[por su lado] la utopía tiene la función opuesta: abrir las puertas a lo posible” (RICOEUR, 2002: 212)

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

3. Los programas socioeducativos disponibles en los centros de reforma. una tipología comprensiva

Para abordar el estudio de los programas socioeducativos de las entidades y los profesionales ocupados en los centros de reforma, hemos seguido la inspiración aportada por las útiles indicaciones que apunta Julio CARABANA (2005: 19-23) en la discusión sobre el fenómeno de polarización ideológica sobre el papel del esfuerzo y la autoridad en la escuela, donde se pueden distinguir tres tipos de intereses u objetivos buscados: eficacia,

con la realidad educacional de tales centros, donde nos encontraremos con una mezcla, en diverso grado, de estos perfiles que corresponden a los tipos que denominaremos de manera más precisa como los de: la eficacia, la educación moral y, la basada en la autoridad democrática, la enseñanza activa.

La siguiente tabla recoge de manera resumida las características básicas de cada tipo, el ideal buscado por el desarrollo de cada programa, el papel adoptado por el educador en su práctica profesional cotidiana, la noción que cada estilo educativo proyecta de la imagen del educación y, por último, el planteamiento estratégico que define el perfil ideológico de cada modelo.

Tabla 1. Perfiles de programas socioeducativos

	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS	IDEAL BUSCADO	PAPEL DEL EDUCADOR	CARÁCTER DEL EDUCANDO	CONFIGURACIÓN ESTRATÉGICA
Eficacia	Coerción, Disciplina Control comportamiento Estimulación conductista	Rehabilitador: cambia al individuo	Coercitivo Con poder de recompensa	Un desviado, desconoce las reglas sociales	Neo-correccionalismo del riesgo
Educación Moral	Busca el autocontrol y a obrar por deber Utiliza el placer y el interés	Integrador: cambia actitudes	Busca la identificación Posee un conocimiento a transmitir	Un adulto incompleto	Asistencia social y reinserción moral
Relación democrática/ enseñanza activa	Libertad y desarrollo de la individualidad Derecho a la expresión y participación	Socialización democrática: inserta al individuo en comunidad justa	Con derecho a influir a través del diálogo (mayéutica)	Un sujeto con derecho a ser él mismo	Democracia participativa

Fuente: Elaboración propia

educación moral y la relación profesor-alumno, y que redefinimos para establecer los perfiles encontrados en los centros de reforma y custodia de menores. Hemos de señalar no obstante que se trata de una distinción analítica que no se corresponde de manera estricta

Definido el marco analítico-conceptual que caracteriza los tres modelos educativos que cabe encontrar en la práctica profesional, exponemos a continuación una serie de evidencias empíricas, tomadas literalmente de las opiniones de los propios educadores, en las que se plasma los elementos

diferenciales de estilos educativos que se practican en las instituciones de reforma. Las diferencias quedan bien reflejadas, a modo de tipo ideales, en las siguientes manifestaciones obtenidas de las entrevistas a representantes de los equipos educativos que dirigen los centros observados. Los contenidos recogidos se numeran atendiendo a la tipología establecida: el tipo 1 responde al estilo centrado en la eficacia; el tipo 2 orientado en la educación moral, y el tipo 3 ocupado en la enseñanza activa:

Tipo 1. “Entendemos la seguridad de una forma distinta, aquí entendemos la seguridad como una persona que... un niño viene (permítame que llame niño, o menor o un joven) y viene a cumplir una medida que le ha impuesto un tribunal, un juez de menores y entiende que esa medida debe de cumplirla, porque para eso se la han puesto, no fugarse al día siguiente, y debe de cumplirla y debe de estar sabiendo que va a estar aquí; por lo tanto se le quitan muchos esquemas de “me voy a fugar, a ver qué rompemos, a ver por dónde nos vamos” y entonces podemos entrar en los objetivos educativos y de tratamientos” (P9)⁶

¿Qué modelo es el nuestro? El modelo nuestro es la práctica (énfasis) de cualquier modelo, es decir abandonamos o unimos cualquier modelo o filosofía teórica, eh... eh...; no me gustan los catedráticos de la psicología ni del terreno educativo que me ponen cien mil conferencias y cien mil teorías pero que después yo voy a un módulo con un niño y no veo nada ¿me explico? y es todo hablar

del niño y hablar del niño pero el niño no participa o la familia no participa, o no se interviene con el niño... (P9)

Tipo 2. “Mi objetivo final no es la reinserción laboral del menor, de nada sirve que yo lo prepare para firmar un contrato y no lo prepare en unas habilidades sociales. Mi fin último es que un chaval, en la medida de lo posible, salga con un contrato laboral pero que igualmente sepa mantener ese contrato laboral; es decir, que sepa respetar a sus compañeros, que tenga unos valores de honradez, de honestidad, en fin formar un ciudadano...” (P11)

“Nosotros el modelo que llevamos a cabo es el modelo conductual cognitivo, donde dependiendo del proceso del menor va a tener mayor importancia una vertiente u otra... el conductual es lo que prima ¿no? Él (el menor) tiene que saber por su propia historia pues las consecuencias: no saben anticipar las consecuencias, no saben en ningún momento que después de

notas 6. Los párrafos transcritos son fragmentos significativos seleccionados de las entrevistas efectuadas por el autor a profesionales dedicados a la formación de menores en centros de reforma, todos ellos profesionales activos en el momento en que se llevó a cabo la investigación. Los códigos de las citas responde a las siguientes identidades profesionales: P3. Director de centro cerrado, ubicado en Cataluña, de gestión Pública, con experiencia previa como educador; P8. Director de centro semiabierto, ubicado en La Rioja, gestionado por entidad privada sin ánimo de lucro; P9. Director de centro cerrado, ubicado en Andalucía oriental, gestionado por entidad privada sin ánimo de lucro; P11. Director de Centro cerrado, ubicado en Andalucía occidental, gestionado por entidad privada, con experiencia previa como educador; P13. Educador con más de 20 años de experiencia, ejerce en Extremadura en un centro cerrado de gestión Pública.

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

una conducta positiva... vamos, entonces lo que intentamos es que valoren las consecuencias positivas de sus conductas y después que tengan en cuenta las negativas." (P8)

"El modelo ideal es que esto sea una microsociedad, al igual que en la calle, esto es el modelo ideal. El chaval tiene que ser autónomo, responsable de él mismo, evidentemente con supervisión, digamos, de los profesionales, con orientación; le tenemos que dar herramientas para que después él las utilice, no le tenemos que dar (lo decimos siempre) el pescado sino la caña." (P3)

Tipo 3. "Estoy convencido de que aparte de la retribución de la pena, la inmadurez del muchacho hace que no sea del todo el único culpable, hay que convencer al chico o chica transgresora de que ellos son los protagonistas de su propia historia pero que verdaderamente no son los únicos culpables." (P13)

[...] "Yo no quiero ser mesiánico ni muchísimo menos pero quizás nos falte a los profesionales de la educación especial, a los que trabajamos con marginados, un poco más de implicación personal... Con más tiempo, con más reflexión, con más implicación, estudiando más, aprendiendo más, hay que seguir progresando." (P13)

"Toda la intervención con el menor es contacto con el propio menor; es decir, que aquí no son cobayas, son seres humanos a los que respetamos absolutamente y a los

que queremos hacer cambiar pero contando con ellos." (P13)

"En la inmadurez de la inmensa mayoría de los chavales, en el deterioro que traen, es difícil implicarles en su propio proceso hasta ese nivel... [Pero] cuando vemos que podemos trabajar con ellos, entonces sí que les ofrecemos que ellos sean los partícipes y vayan desarrollando su propio itinerario." (P13)

A partir de estas manifestaciones cabe efectuar el análisis por el que se pretende establecer un cuadro de correspondencias entre los estilos educativos y las dimensiones de la acción educativa emprendida; se genera así un argumento que, en su instancia más elaborada, articula las "prácticas" que caracterizan a los distintos modelos de orientación quedando en evidencia el sustrato ideológico que soporta cada estilo.

3.1 Perfil de la búsqueda de eficacia

Este perfil se define por un talante dirigista expresado en la práctica mediante un control de comportamientos a través de permisos y castigos, siguiendo un modelo de estimulación conductista. El prototipo de utilización en los centros de reforma y custodia de menores estriba en la utilización de la disciplina para corregir una voluntad débil o demasiado insólita, así como para evitar abusos. La disciplina supone en este estilo, como indicara Foucault (1981), el mecanismo del poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos

sociales, esto es, los individuos. En las prácticas asociadas a este perfil, hay toda una proliferación de técnicas de *individualización* del poder especialmente visibles en los centros cerrados: cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil, como ocupar todo su tiempo y regularlo.

Se trata de métodos disciplinarios donde los individuos son singularizados dentro de la multiplicidad. Son técnicas por las que es preciso pasar por un proceso de aprendizaje en la educación, o en el régimen de internamiento, mediante los cuales alguien se vuelve habilidoso, y entoncespreciado, y cuanto más valorado en el comportamiento –no importa la intención que lleve aparejada el comportamiento– tanto más se hace preciso conservarlo. Cuanto mayor es esta necesidad, serán necesarias técnicas más eficaces para enseñarle; y más dedicación y tiempo habrá que emplear en el aprendizaje, generando una dinámica de absorción total. Algo de esta ansiedad se percibía en alguna entrevista, al manifestar la necesidad de una norma con rango legal que, guardando el principio de legalidad, regulase las infracciones administrativas, se ocupara del conjunto de sanciones a imponer, pero sin precisar los extremos de la extensión de las infracciones sancionables.

Respecto a la conceptualización de los distintos tipos de autoridad disponibles para ejercer la función de educador, el ideal común aceptado es la sumisión a la autoridad y la obediencia. No obstante, de los análisis de los discursos

adscritos a este modelo, nos encontramos con dos tipologías de relaciones significativas a la hora de entender la autoridad, la centrada en el castigo y la centrada en el premio:

1) El “poder coercitivo” se basa en la percepción del educador por el joven como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por el adolescente) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida; es decir, la probabilidad de ser castigado si se conforma a lo establecido será menor que si no se conforma. De donde los cambios producidos por el poder coercitivo del educador son más dependientes de la presencia de éste que los cambios producidos por cualquier otro tipo de poder. En tal caso cabe estimar que los cambios de actitud percibidos en el sujeto interno serán más provisionales de lo que todo programa de reforma perseguiría. Por otra parte, si el educador ejerce su influencia de forma coercitiva disminuye la atracción de los jóvenes hacia él y éstos tenderán a evitarle.

2) El “poder de recompensa” se basa en la percepción del educador por el menor como mediador de beneficios. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad subjetiva (percibida por el menor) de ser recompensado si cambia, frente a la probabilidad de tener otros beneficios si no cambia. La eficacia de este rol educador depende de la presencia física del facilitador (educador) y se reduce a las conductas que pueden vistas y por tanto ser premiadas. La utilización de

esta práctica puede hacer aumentar la atracción del educador (y de esta forma el poder de identificación), siempre que las recompensas sean percibidas por el joven como legítimas. Por otra parte, si el educador promete premios que luego no puede proporcionar, por requerir, por ejemplo, conductas de gran dificultad, disminuiría con ello su poder de recompensa y, por tanto, su legitimidad.

En cuanto al ideal rehabilitador, destaca en primer lugar lo que podríamos llamar su "racionalidad" o su finalidad, es decir, los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos; en suma, se trata del programa de la institución tal y como ha sido definido. La ideología que informa este modelo sitúa el acento en una *reconversión* y en un suministro de técnicas porque quien se ha desviado o ha delinquido es alguien que no ha aprendido las reglas del juego social. Ahora bien, cuando el resultado no coincide con la finalidad se plantean distintas posibilidades: o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos defectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos denominar su *uso*. Y así, el centro de menores que no ha conseguido la enmienda de los jóvenes delincuentes o desviados, ha servido no obstante de mecanismo de separación social/custodia.

Podría entonces afirmarse que hoy en día los programas de rehabilitación disciplinaria ya no pretenden expresar la ideología dominante del sistema, y ni siquiera pretenden ser el propósito principal de ciertas medidas penales. Las leyes que regulan las condenas penales ya

no se ajustan a ideas asistencialistas tales como la indeterminación y la liberación anticipada, y las posibilidades rehabilitadoras de la justicia penal se subordinan rutinariamente a otros objetivos penales, en particular a la retribución, la incapacitación y la gestión del riesgo.

El siguiente nivel de análisis al que cabe exponer el tipo educativo dirigista lo hemos designado con el nombre de *configuraciones estratégicas*, es decir, a partir de esos usos en cierta medida imprevistos, nuevos, y pese a todo, buscados hasta cierto punto, se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos. Usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales discernibles en el interior del sistema institucional. Se trata de un círculo virtuoso: efectos que se transforman en fines, que son retomados para diferentes usos, y esos usos racionalizados, organizados en función de nuevos fines. El centro de menores permanece como institución por sus efectos; sirve, se instala en las estrategias y cumple, entre otras, dos funciones – indirecta y directa. A saber, la primera, como intento de relevar una ilegalidad visible para cubrir una oculta; esto es, en términos foucaultianos, un instrumento de gestión y control diferencial de los ilegalismos; y, la segunda cumple la función de regular una zona de marginados criminales en una edad difícil, e insertos en un verdadero y propio mecanismo subcultural.

El ideal de reforma se intensifica y estas instituciones de custodia, bajo esta concepción, responden a una utilidad que cabe denominar *neocorrecionalismo*

del riesgo. Si la adopción de ideas correccionalistas fue la descrita, la práctica ha discurrido paralela pero matizada; el camino de la teoría a la práctica siempre es escabroso y en este caso, de las dos vertientes que cabe reconocer: la reeducación y resocialización positivas, por un lado, y la reserva inoculadora al incorregible o el lado negativo de la neutralización para la garantía del orden social, por otro, no han circulado sino juntas. Cuando el delincuente está en la calle cometiendo delitos se le contempla como una anomalía a reprimir sin tregua por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, mientras que en el momento en que cruza el umbral de las instituciones de privación de libertad se convierte en un ser minusválido, desviado y necesitado de corrección; esta cosmovisión institucional es sostenida por sus profesionales –todos los discursos de este tipo son optimistas en definitiva–, y presenta al complejo institucional como el mundo de la rehabilitación por excelencia, donde se tratará a toda costa de buscar una idílica e ingenua vuelta feliz que heredamos del correccionalismo jurídico–religioso. Aunque la expresión legal apela al concepto de reeducación –una moderna variante de la reforma rehabilitadora– y luego también emplea el término de reinserción, al final, en la práctica, no parece imponerse ni una ni la otra concepción. Lo importante en el discurso de la disciplina parece ser la contención, debido a la omnipresencia del riesgo en la conceptualización de la vida contemporánea. Debemos tener presente que hablar de riesgo en este contexto de significados supone considerar el creciente énfasis en la necesidad de seguridad. La contención del peligro, la identificación y manejo de cualquier tipo de riesgo, proteger al público, se han

convertido en el tema dominante de la política penal. Los centros de custodia –y en particular los de reforma– se reinventan aquí como medio de contención incapacitante que tienen como supuesto ideal a los delincuentes violentos y reincidentes peligrosos.

El modelo rehabilitador puro, después de todo, siempre ha estado intentando algo extremadamente difícil: cambiar actitudes o incluso a toda la persona sin que medie necesariamente la voluntad del propio individuo. Las instalaciones comunitarias, como los centros de derivación, los proyectos de seguimiento o las demás instituciones y servicios, han estado al respecto a medio camino de las posiciones más intransigentes. Cabe hablar hoy de una nueva estrategia de progresividad a partir de los intentos del lado blando de esta práctica ambivalente (también hay intereses profesionales expresados en torno al vocabulario blando de la asistencia social), postura que se esfuerza por presentar un régimen abierto sinónimo de concesión no graciosa (sino condicionada a requisitos legales que le alejan también de ser considerado derecho subjetivo) pero casi, pues sólo hay que atender a la alta tasa de reincidencia delictiva de los menores, y sobre todo a la ausencia de responsabilidad derivada del delito detectada en los jóvenes internos.

El hecho de que las políticas punitivas del tipo “ley y orden” aplicadas reglamentariamente en el seno de estas instituciones coexistan con una estrategia completamente distinta –de prevención y rehabilitación– se debe quizá a la ambivalencia de las instituciones y también, como queda anotado en el apartado anterior, del público en general con respecto al delito y su control. No se

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

trata de una lógica única la que está presente en este proceso: hay más punitividad, pero también más prevención. Existe una justicia penal más grande, más extensa, que abarca todas las edades, condiciones y estilos de vida; y más intensa, pero ese mismo Estado es más consciente de sus limitaciones. No es aquí el lugar para debatir sobre estas cuestiones, pero merece la pena constatar su reflejo en aspectos micro de las instituciones como los centros de menores. Por ejemplo, cómo la ambivalencia se perfila en la influencia del educador que ya no ejerce siguiendo una única dirección utilitarista, según su modelo, o sólo volcado en la nueva panacea rehabilitadora basada en la conceptualización tortuosa de la relación laboral dentro de la institución.

3.2 Perfil de la educación moral

La educación moral se caracteriza por un criterio ejemplarizante basado en el carisma del educador; busca ante todo el autocontrol, y para ello establece dos alternativas pedagógicas:

- Bien considera el placer y el interés motivacionales como elementos didácticos;
- Bien entiende que placer e interés son objetos si no inmorales al menos amorales y busca aprender a obrar por deber, venciendo la inclinación y sacrificando el interés.

Este perfil pedagógico se alimenta de los diversos desarrollos que se han venido produciendo ante las limitaciones del perfil disciplinario y que no se reducen a una única lógica o proceso. Coexiste una nueva versión del control del riesgo, pero

también un viejo régimen punitivo de la inculcación y el castigo. Existen cambios en la respuesta oficial frente al delito, sin embargo el cambio más grande se refiere al lugar que ocupa el delito en nuestra vida cotidiana, en nuestro entorno e imaginario sociocultural. El bajo nivel de integración entre las instituciones educativas y los mercados de trabajo trae aparejada la incapacidad de garantizar una trayectoria de empleo para la mayoría de los individuos y es más probable la producción de una infraclase, una población excluida de la vida social y económica agravada además por el flujo del trabajo inmigrante.

Y así contemplado, la segunda lectura que cabe realizar en la dialéctica de las reformas solicitadas por la mayoría de los interlocutores institucionales, nos lleva a afirmar que en la crisis del tratamiento disciplinario de la eficacia como ideología han influido varios elementos. En primer lugar, la falta de concreción general de los fines en que pueda traducirse, lo cual hace complicado encontrar a dos profesionales que entiendan de forma similar hacia dónde trabajan y así, frente a programas de máximos que apuestan por la inculcación de valores morales mayoritariamente vividos, los hay de mínimos que se restringen a evitar la reincidencia delictiva; también se hallan los que postulan una auténtica reinserción moral, o quienes ven en su modalidad legal una barrera infranqueable para la reinserción; hay también quienes creen necesario y legítimo sólo intervenir en el sujeto y los que se alzan y quieren “reinsertar a la sociedad”.

Pero el prisma de la reeducación y la rehabilitación supone en realidad que el delito sea una prueba para internar al delincuente en una institución de

carácter asistencial. En efecto, se trata de una pauta de rehabilitación al dictado de una triple finalidad que será: hacer del interno una persona con la intención y la capacidad de vivir respetando la Ley (aquí en forma de reglamento institucional); haciéndole capaz de subvenir a sus necesidades; y desarrollando en los menores internos una actitud de respeto a sí mismos y de responsabilidad individual y social con respecto a su familia, prójimo y a la sociedad en general que suponen la causa y la consecuencia del autocontrol. Luego se consagra la pretensión de influir o modificar el comportamiento humano, y más todavía, con la acogida de brazos abiertos al sentido terapéutico vinculado a las Ciencias de la Conducta e inspirando esta actuación en el estudio científico, esto es, en la emisión de diagnósticos, programación, intervención y modificación de pronósticos, y actuaciones en función de la evolución.

Todo ello atiende a que se ha producido un fenómeno de cambio epistemológico en la esfera jurídico-penal según el cual acudir al psicólogo, al psiquiatra y al asistente social es un acto de rutina judicial; si los planteamientos psiquiátricos han resultado en ocasiones molestos para la práctica pedagógica-penal, en la actualidad ésta los promueve e integra en un discurso basado ya no en el código de un autor de infracción en vez del hecho infringido, sino en patologías y alteraciones de la personalidad. Se considera ahora al joven infractor como un adulto incompleto, un individuo demasiado débil e influenciable que debe recibir toda la asistencia posible durante este proceso de reinserción e integración social.

Por lo que se refiere al papel otorgado al educador en términos de autoridad, cabe

indicar su carácter carismático establecido según dos modelos bajo el prisma de la educación moral:

- 1) El poder referente se basa en la identificación del menor con el educador, de ahí el carácter ejemplarizante de la propedéutica. Cuanto mayor sea la atracción de aquél hacia éste mayor será dicho poder. El cambio de conducta del joven producido por el poder referente puede ser enseguida independiente de la presencia del educador, a través de él puede influir en una gran variedad de conductas del aquel.
- 2) El poder del experto se basa en la percepción del educador por el menor como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada. El poder de experto de una persona suele tener una amplitud muy reducida, limitándose a parcelas específicas; ya que es difícil que una persona sea considerada experta en un área muy amplia del conocimiento o de la práctica. Conviene tener en cuenta que si el educador intenta ejercer este tipo de poder más allá del campo en el que se le reconoce suele disminuir la confianza del joven en él y de esta forma su eficacia para ejercerlo con posterioridad. El cambio producido en el interno por el poder de experto del educador no depende de que aquél sea observado por éste; y puede ser enseguida independiente de su presencia física.

Este cambio epistemológico que veníamos indicando, supone también una transformación en las configuraciones estratégicas. La pena

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

privativa de libertad no se adecua ya necesariamente a una retribución del delito; más bien se vincula a un tratamiento, a una terapia educativa, a unas fórmulas laborales; las conocidas recetas especiales de ejecución y el fomento de la participación de/en la comunidad que hacen recaer en la comunidad la corresponsabilidad en el control. Se trata pues de la coexistencia de finalidades irreconciliables asignadas bajo un mismo título de resocialización al decir del *trueque arriesgado* de los *sucedáneos*, de que el deseo de ayudar, cuando se combina con el deseo de controlar, puede ser totalitario. Y también cabe hablar de un profundo abismo entre lo que debe ser exigido –fines, principios y objetivos formalmente asignados– y lo que se obtiene en términos de *consecuencias involuntarias* –re-educación, en su caso y estrictamente bajo el manto de la reforma a modo de integración. Los sistemas se corrompen cuando dejamos de lado esa distinción, y esa falla alcanza a todos los programas de instituciones totales del mundo y es la situación en que nos hallamos con la vinculación de reeducación y reinserción actuales en forma de *asistencialismo*: el programa mínimo pide al ofensor no que cambie, sino que muestre una habilidad para mantener las demandas mínimas de una vida normativa. Con esta premisa cumplida, le es debida una asistencia, un programa de tratamiento entendido como un derecho adquirido.

El tratamiento, por ejemplo de enfermos mentales y drogadictos no precisa de un delito para ser proporcionado. *Mutatis mutandis* podría decirse del desempleo o las condiciones de vida digna. El Estado tiene la obligación de adoptar medidas asistenciales necesarias para velar por la salud pública y el bienestar. Dentro o fuera

del proceso penal, la necesidad de un tratamiento curativo o paliativo debiera bastar para que se aplicaran las medidas oportunas. Así también respecto a los jóvenes en cuanto a la educación obligatoria, la instrucción general básica o la formación laboral, consideradas tareas inherentes al Estado moderno. Y más todavía si se debe apelar a procedimientos adecuados por las dificultades o especial desvalimiento que acompaña a un buen número de tales jóvenes.

El centro de atención ya no se identifica con la disciplina, o al menos no de forma exclusiva, sino que supone un campo más amplio que abarca las prácticas de actores estatales y no estatales y formas de control que son tanto preventivas como penales. Se ha producido un giro, habiéndose desplazado de la “aplicación de la ley” a la *gestión* de la seguridad, y que supone los inicios de una transición desde un sistema diferenciado de control del delito monopolizado por el Estado a un sistema desdiferenciado que involucra la asociación entre actores estatales y no estatales. También, cabe añadir, se ha alterado el lugar del delito en el paisaje social y cultural, modificándose su significado. Por eso no es tanto que las buenas intenciones sean frustradas por la obstinada y malévolra realidad sino más bien que las buenas intenciones dominan realmente el curso de los acontecimientos. El demonio nunca está en la máquina sino en la teoría que lo alimenta. Y el reformismo, como indica Foucault supone un tratamiento de los síntomas que trata de borrar las consecuencias a la vez que resalta el sistema al que se pertenece, aunque implique verse obligado a disimularlo. Un triunfo en consecuencia, más que un fracaso de la benevolencia.

3.3 Perfil de la enseñanza activa

Ante los perfiles anteriormente expuestos cabía preguntarse si existe algo intermedio entre la sanción y la disciplina (que nadie se atreve a defender abiertamente si no es con matices) y la autoridad moral de carácter carismático con sus limitaciones. Una de las soluciones que hemos rastreado ha sido la que plantea en términos pedagógicos la relación democrática profesor-alumno, a través de la mayéutica, de la discusión abierta, y cuya finalidad es tratar de educar integralmente para la libertad y la autonomía en y por la libertad y la autonomía.

En principio no basta conseguirles a los jóvenes tutorizados un trabajo como mecanismo básico de rehabilitación o integración -un mal trabajo, por otra parte- o un psicólogo que cambie la personalidad o las actitudes. No es un problema tanto de medios como de incomunicación. La herramienta fundamental es entonces el diálogo, lo cual implica necesariamente el establecimiento de una seguridad y confianza básica en el centro y en las personas que en él se encuentran, incluyendo en este sentido tanto a las relaciones con los adultos como con los compañeros. Así pues, lo primero es establecer un diálogo sincero y afectivo, donde se les posibilite ser aceptados tal como son: valorados como personas, para que adquieran confianza en sí mismos y en los demás, dado que la consideración del educando no pasa por su carácter desviado o incompleto, sino por la aceptación de su subjetividad. Subsiste no obstante cierto riesgo de que se reproduzcan situaciones de abuso sufridas por los menores con anterioridad, y de las que el centro debe protegerles. De lo

cual se deriva la necesidad de establecer mecanismos que permitan conocer y prevenir dichas situaciones.

Las características básicas del perfil insisten en la libertad y el desarrollo de la individualidad, evitando el riesgo de despersonalización y pérdida de iniciativa que se produce como consecuencia del control excesivo de las instituciones cerradas o totales, como en última instancia son estos centros para menores. Para todo lo cual es preciso que los jóvenes tengan un tiempo y un espacio propios, en los que puedan decidir por sí mismos cómo estructurar las actividades que llevan a cabo. Y he aquí donde encontramos una segunda característica: el derecho a la expresión y a la participación en la vida del centro, que debe tener en cuenta también la perspectiva de los jóvenes, enseñándoles a través de dicha participación las habilidades que faciliten su futura integración en una sociedad democrática, incluyendo en este sentido las habilidades para comprender y respetar ciertos límites. De este modo, los adultos tienen que comportarse de acuerdo a los valores que tratan de enseñar, renunciando a utilizar, entre ellos o con los menores, cualquier conducta que pueda implicar violencia o abuso.

El ideal buscado es el de la socialización democrática, esto es, la inserción del individuo en una comunidad justa, para lo cual pueden utilizarse diversos procesos que coadyuven a dicha socialización. En primer lugar, debe promoverse activamente la relación entre los jóvenes y sus familias, de forma que se garantice la seguridad de aquellos, y se favorezca su reinserción en un contexto familiar de origen o de destino. En segundo lugar, ha de buscarse su

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

integración en la comunidad, así como la organización de ambientes y actividades que favorezcan una vida lo más normalizada posible. Se trata de un principio que afecta al ambiente físico, al esquema de actividades y rutinas cotidianas, a las oportunidades educativas, al ocio, al consumo... de modo que tales centros estén abiertos al mundo exterior. En efecto, el centro no puede cerrarse de puertas adentro, ha de convertirse de algún modo en foco irradiador de acciones sociales y culturales hacia el exterior, hacia ese entorno que había segregado a aquellos jóvenes. Esa supuesta "vida social normal", objetivo de tales procesos de reeducación, supone no sólo que el centro esté abierto a todos los sexos y condiciones, que entren y salgan amigos y amigas, familiares de visita más o menos cuando quieran, sino que en la misma institución exista esa vida social normal. Lo que se trata, en definitiva, es de una transformación de las instituciones de reforma y protección de menores de manera que se aproximen al contexto normalizado en el que vive el resto de la población. Estas nuevas instituciones deben diferir de las tradicionales en:

1.) Su tendencia a reducir el número de miembros que las componen, para organizarse en pequeños grupos estables y heterogéneos. En cada grupo convivirían de forma continuada algunos menores, generalmente de distinta edad y sexo, que interactúan de forma bastante estrecha con varios educadores.

2.) El mantenimiento del vínculo con la familia biológica –siempre que sea posible- a través de visitas periódicas

de los padres al menor o del menor al hogar y del contacto estrecho entre hermanos (que tienden a ser integrados en el mismo grupo).

3.) La integración en la comunidad, a través de su proximidad con centros urbanos, la escolarización de los menores en centros educativos normalizados, actividades de ocio fuera de la residencia y por el contacto con la vida familiar (a través de las visitas de los padres, relaciones de pareja).

4.) Las características físicas del contexto, distribuido en espacios que se sientan como propios, con estimulación rica y variada adecuada a la edad (objetos de decoración, mobiliario...) y con una organización que favorezca la seguridad, la exploración y la libertad de desplazamiento.

Su límite consiste en que a veces parece que se quieren imponer formas y estructuras educativas de urgencia, tratamiento en dosis masivas de educación moral, módulos especiales y singulares que a la mayor brevedad, en unos pocos meses, logran crear en ellos algún esquema de autocontrol y socialización, unos esquemas que se generan lentamente a través de toda la infancia y adolescencia en un marco propio y natural. Conviene tener en cuenta, además, que en todas las relaciones (la familia, el centro, uno mismo y los amigos) se detectan algunos casos de riesgo, en los que parece existir una situación bastante negativa. Entre las condiciones de riesgo, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de las situaciones, cabe destacar: el maltrato o

abandono familiar, la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la relativa facilidad para disponer de armas y la justificación del robo para insertarse en su grupo de referencia.

De todas formas, los resultados obtenidos en las entrevistas reflejan que, en general, los menores que viven en los centros analizados que han comenzado a implantar este perfil socioeducativo, valoran de forma bastante positiva casi todos los aspectos de la calidad de su vida actual por los que se pregunta, incluyendo, en este sentido, tanto las relaciones sociales como el espacio y las actividades. La única excepción a este respecto es la normativa reglamentaria, que se valora de forma negativa, aspecto que cabe destacar como uno de los objetivos prioritarios de posibles innovaciones. Cabe sugerir al respecto la conveniencia de desarrollar alternativas a los procedimientos de control coercitivo que se utilizan en algunos centros con fuerte control de salidas.

Los menores de dichos centros¹⁰ expresan un fuerte rechazo a la falta de libertad y, sobre todo, a la utilización del aislamiento como forma de disciplina. Rechazo que reduce su satisfacción con el centro y con la relación que establecen con los educadores, con lo cual se reduce asimismo su eficacia educativa. Las relaciones más valoradas son los vínculos especiales y la familia, lo cual refleja un significativo cumplimiento del objetivo asumido por los centros de evitar que los menores se aislen de su familia y puedan establecer, de la forma más socializada posible, vínculos afectivos. Las relaciones más disponibles, que establecen con los compañeros y con los educadores del

centro, son también valoradas como bastante satisfactorias.

En cuanto al carácter del educador, hay que indicar que su autoridad legítima se basa en la percepción del joven de que el educador tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el educador tiene derecho a influir sobre los menores, y éstos el deber de aceptar dicha influencia. La amplitud de la autoridad legítima, los tipos de conducta sobre los que puede ejercer su influencia, suelen estar prescritos de forma muy específica. El uso indebido del poder por el educador, por ejemplo intentando cambiar una conducta del joven sobre la que no se le reconoce el derecho a influir o empleando un procedimiento inaceptable, hace disminuir su autoridad legítima y la atracción de los jóvenes hacia él; con lo cual disminuye también su poder referente. Aunque el cambio conductual originado por la autoridad legítima depende, en principio, de la presencia del educador, al activar valores aceptados por el joven, puede volverse fácilmente independiente y mantenerse sin intervención alguna de aquél.

Por lo que respecta a la configuración estratégica, la democracia participativa aparece como objetivo y como medio del programa socioeducativo. En efecto, para que los jóvenes lleguen a apropiarse (a hacer suyas) las herramientas democráticas es preciso que interactúen en actividades formativas que les permitan llevar a cabo dicha apropiación.

notas 7. Aquí se hace referencia a las opiniones expresadas por los menores internos en los centros objeto del estudio, cuyos discursos sobre el papel de la institución han sido objeto de otro trabajo publicado en MORENTE Y DOMÍNGUEZ (2009).

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

Para lo cual parece ser imprescindible su participación en comunidades democráticas, porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación, debe ser también el medio.

Se pueden pues sustituir las tradicionales lecciones de moral, en las que el educador transmite la verdad, por experiencias que permitan la acción necesaria para que el propio individuo construya estructuras morales autónomas. Para adquirir el sentido de la responsabilidad y la solidaridad, la enseñanza activa ha de esforzarse en proporcionar al joven y adolescente situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales y que vaya descubriendo por sí mismo las leyes constitucionales de lo social. Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar todo o parte de la disciplina, eligiendo ellos mismos un mínimo gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos un simulacro de poder judicial que tenga por función la represión de los delitos, los jóvenes tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual. Dicho de otro modo, la condición fundamental para el desarrollo moral, para el desarrollo del sentido de justicia, no es la participación en grupos de discusión moral, sino la inserción en una comunidad justa basada en la democracia participativa, en la extensión de la responsabilidad y la confianza, y en el desarrollo de una autoridad mediadora no jerárquica. En resumen, el perfil de la enseñanza activa se articula en torno a los siguientes aspectos:

1.) La justicia de las reglas y del proceso grupal se basa en la calidad

democrática y en el hecho de que los conflictos, tanto entre los internos como entre éstos y los profesionales, se traten como cuestiones de justicia entre individuos con derechos iguales, o cuestiones de justicia entre el individuo y el grupo.

2.) La extensión de la responsabilidad: es importante que la asamblea o el grupo tenga autoridad real sobre bastantes aspectos de la vida cotidiana del centro. Hay límites a dicha actividad que deben quedar clara y explícitamente establecidos, pero en general se dota al grupo de tanta responsabilidad como sea posible. Hemos comprobado que las reglas de vida de estas instituciones están previamente establecidas, por lo que la mayoría de los individuos que en ellas se encuentran no sienten ninguna responsabilidad hacia ellas, mucho menos para animar a los demás a cumplirlas. Cuando participan en su elaboración, desarrollan de forma natural un nivel de compromiso muy superior con su cumplimiento. De hecho, la ruptura de las reglas creadas por el grupo debe ser conceptualizada como una falta con el grupo como totalidad. Y su cumplimiento debe ser defendido también por el interés del grupo como totalidad.

3.) Estimular la responsabilidad colectiva y crear un clima de confianza: es necesario crear el sentido de la responsabilidad colectiva, según el cual, el individuo es responsable del bienestar grupal. Y el grupo también es responsable del bienestar del individuo, de proporcionarle apoyo y disciplina constructiva cuando sea necesario y

de reconocer cuándo el grupo ha fallado para el individuo.

4.) Desarrollar el concepto de autoridad como capacidad para mediar y resolver los conflictos de una forma justa. A través de este modelo de intervención se desarrolla un concepto de autoridad en función de la capacidad para resolver los conflictos de forma justa. Al actuar de mediadores en su resolución, los profesionales desarrollan una autoridad constructiva y respetada por su forma de tomar decisiones.

5.) Cabe apostar que al aplicar las transformaciones anteriormente mencionadas a la estructura de las instituciones se comprueba que el desarrollo del concepto de comunidad y la atmósfera moral del grupo hacia niveles progresivamente más democráticos y maduros.

4. Conclusiones

La política compensadora que cabe esperar de todo programa de reforma juvenil lleva implícita, necesariamente, si se pretende legitimado, la intención de recuperar de manera consciente, activa y participativa al joven ciudadano que ha entrado de algún modo y por distintas razones en una deriva socialmente no aceptable. La emancipación social y personal responsable podría ser una forma de expresar la finalidad que persigue el programa educativo en el marco de una política de justicia juvenil. Hemos visto por lo dicho hasta ahora que los tiempos que corren están armados de una complejidad tal que sin el desarrollo de capacidades sociales sólidas

(pertenencia a un núcleo de afectividad consistente, formación, información y compromiso moral) el adolescente tendrá dificultades serias para integrarse como un ciudadano pleno en la sociedad.

La inserción en la comunidad –sobre todo cuando se han tenido dificultades previas en la trayectoria biográfica– requiere un sólido acompañamiento de otros referentes sociales competentes además de los grupos primarios de afectividad. En este círculo de “otros significativos” toma especial relevancia el equipo educativo que asume la central tarea de presentar los contenidos vitales de manera relevante, diferenciada y significativa. Pero aun es más primordial atender a las formas desde las que acceder a la comprensión de los episodios vitales (sean de conocimiento, existenciales o imaginativos), para que a partir de esas formas podamos valorar cómo son presentados e interpretados los contenidos en la relación comunicativa que se establece con el socializando. De los tipos ideales que hemos presentado a modo de resumen de las prácticas educativas en los centros de reforma, hemos podido observar que no todos los estilos pueden hacer viable, de manera consistente, la finalidad perseguida: la de una conducta emancipada y responsable.

Ser ciudadano autónomo, con sentido de la responsabilidad, con capacidad para asumir y defender intereses particulares a la vez que valorar los objetos de interés común (virtudes cívicas) es un aprendizaje que toma sentido en el proceso mismo. Incluso en los más jóvenes. Como señala el sociólogo alemán Manfred LIEBEL (2007), la política restitutiva del *status* de ciudadanía requiere una práctica “orientada al sujeto”. Esto es, aquella que

Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores

vea incluso en el adolescente a un sujeto competente y con derecho de expresión, de modo que, en caso de conflicto o divergencia, se le reconozca una posición que le permita la negociación cara a cara en las mejores condiciones. Para cumplir este requisito, que a la vez supone un reto, un reto típicamente democrático, el intervencionismo disciplinario, el paternalismo o cualquier otra forma de proteccionismo restrictivo dejan al descubierto sus claras deficiencias. Si un proyecto educativo adopta en su ideario una noción de menor en proceso de resocialización bajo el concepto de 'young offenders' en lugar de 'children in need', difícilmente podremos avanzar en la comprometida tarea profesional de recuperar al ciudadano emancipado que toda persona lleva inscrito en su proyecto vital.

Bibliografía

BARZUN, J. (2001): *Del amanecer a la decadencia. Quinientos años de vida cultural en Occidente (de 1500 en adelante)*, Madrid, Taurus.

CARABAÑA, J. (2005): "¿Una educación sin autoridad ni sanción?", *Revista de Libros*, nº 102, 19-23.

CEA D'ANCONA, M. A. (1992): *La justicia de menores en España*, Madrid, CIS.

FOUCAULT, M. (1981): *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.

GOLDSON, B. (1999): *Youth justice: contemporary policy and practice*, Aldershot, Ashgate.

__(2000): "'Children in need' o 'young offenders'? Hardening ideology, organizational change and new challenges for social work with children in trouble", *Child and Family Social Work*, nº 5, pp. 255-265.

LECHNER, N. (1990): *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Santiago de Chile, FCE.

LIEBEL, M. (2007): *Entre protección y emancipación. Derecho de la infancia y políticas sociales*, Universidad Complutense/ Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

MILLÁS, J. J. (2009): "Pablo Motos, la hormiga obrera. El éxito mediático de un niño hiperactivo", *El País Semanal* (7 de junio).

MORENO, R. (2006): *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Lector universal

MORENTE, F. (Dir.) (2008): *El laberinto social de la delincuencia. Jóvenes adolescentes en la encrucijada*. Madrid, Dyckinson.

MORENTE, F. y M. DOMÍNGUEZ (2009): "Menores infractores en centros de reforma. Una mirada desde dentro", *Reis*, Núm. 126, pp. 71-106

PÉREZ JIMÉNEZ, F. (2005): *Menores infractores. Estudio empírico de la respuesta penal*, Valencia, Tirant lo blanch.

RICOEUR, P. (2001): *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.

YOUNG, J. (2003): *La sociedad 'excluyente'. Exclusión social, delito y diferencia en la Modernidad tardía*, Madrid, Marcial Pons.

El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial

Fina Tapias Caus

Resumen

El artículo hace un recorrido general respecto los aspectos básicos del trabajo con adolescentes desde el ámbito de la justicia juvenil. Se citan los principios básicos que han motivado el contenido de la ley vigente, y consecuentes intervenciones de los jueces de menores y profesionales implicados; se enumeran las medidas judiciales que se imponen de forma más reiterada y que las convierte en más significativas; se describen, además, los pilares definitorios de la intervención con adolescentes a partir de la ejecución de dichas medidas, y más ampliamente, respecto la intervención en medio abierto. Todo ello, haciendo especial atención en la importancia de planificar acciones que sean responsabilizadoras hacia los menores, aprovechando la obligatoriedad del contexto judicial como potencial educativo.

Abstract

This article is about the basic aspects of the work with teenagers from the point of view of the juvenile justice. Basic principles are mentioned as they have motivated the content of the current law as well as the interventions of the judges of minors and implied professionals. The judicial measures more repeated are enumerated because they become the more significant. In addition, the props of the intervention in an open field with teenagers are described. The author pays special attention in the importance of planning actions that make the minors more responsible, taking advantage of the obligatory nature of the judicial context as educational potential.

Palabras clave

Responsabilidad, justicia juvenil, intervención socioeducativa, medio abierto.

Key words

Responsibility, juvenile justice, social and educational intervention, open field.

Autora Fina Tapias Caus

Diplomada en Trabajo Social. Técnica de Medio Abierto del Servicio de Ejecución de Medidas del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya.
jtapias@gencat.cat

Introducción

Cuando el malestar explícito de adolescentes de 14 a 18 años se manifiesta y se concreta en claras acciones trasgresoras que van contra las normas sociales de convivencia, y por tanto, sus actuaciones han traspasado ya los límites aceptables por la sociedad, es entonces, cuando la intervención desde el ámbito de la justicia juvenil se convierte en una herramienta preventiva y educativa, al mismo tiempo que controladora y contenedora de estas conductas.

La imposición de un límite normativo **obligatorio** a partir de una actuación delictiva tipificada en la ley, es competencia de los Juzgados de Menores, y la ejecución de las medidas que ellos deciden, competencia en el caso de Catalunya, del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, y concretamente, de la Dirección General de Medidas Penales Alternativas y Justicia Juvenil¹.

1. Principios que definen el modelo de responsabilidad

1.1 Diferentes principios definen la filosofía de la ley vigente en materia de justicia juvenil, y consecuentemente, definen el modelo de actuación de las instituciones competentes. Todos estos principios están encuadrados con lo que se conoce como **el modelo de responsabilidad**. En éste sentido, uno de los principios más importantes es el principio de responsabilidad en tres vertientes:

A.) La responsabilidad individual del menor/joven ante la sociedad y sus normas: ya que aunque hay que tener presentes las características y circunstancias individuales a la hora de orientar o ejecutar posibles respuestas judiciales, no tenemos que olvidar que los hechos imputados son un punto de partida y que es en relación a estos mismos hechos que el joven espera una respuesta de la justicia.

B.) La responsabilidad de la sociedad hacia los jóvenes: ya que no es posible concebir un modelo de justicia juvenil sin considerar que todas las instituciones deben coordinar-se para promover la prevención y la participación social en los procesos de integración social de los jóvenes, antes, durante y después de su paso por las instancias de control social formal.

C.) La responsabilidad como cimiento de la acción educativa en un contexto de control social formal: ya que el hecho de que las respuestas penales a los adolescentes y jóvenes infractores se basen en responsabilizarlos no entra en contradicción con la necesidad de que, al mismo tiempo, estas respuestas tengan un contenido educativo. No olvidemos que uno de los requisitos indispensables de la socialización es la capacidad de responder y convertirse en personas responsables de sus propias acciones.

1.2 Otros principios no menos importantes son:

A.) Igualdad ante la ley: El principio de igualdad ante la ley no está en contradicción con la atención a las

circunstancias sociales y personales del sujeto infractor, sino todo lo contrario, se ve reforzado cuando se tiene en cuenta, dado que de esta forma no existe discriminación posible por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

B.) Derechos y garantías judiciales: Este principio refuerza la posición legal de los menores tanto en el procedimiento como en el decurso de la ejecución. Garantiza el respeto a sus derechos y garantías individuales, impulsa a conseguir un procedimiento rápido, comprensible y adaptado a las características de la población atendida.

C.) Individualización de las respuestas: Aplicar un modelo de responsabilidad implica individualizar las respuestas, ya que debe ser capaz de tener en cuenta las características y circunstancias del joven para mantener el carácter educativo de la responsabilidad judicial. Se trata al joven como sujeto con capacidad de decidir sobre sus actos y por tanto, da confianza a su capacidad de cambio.

D.) Intervención judicial mínima: Este principio es una condición irrenunciable en un modelo responsabilizador. La intervención desde la justicia no debe ser totalizadora, y no debe abastecer ámbitos que no le son propios. El ámbito penal es específico y, como tal, trata temas específicos (normas sociales, habilidades sociales, etc) de acuerdo con las características del sujeto y en interacción con las instancias sociales con atribuciones diferentes. Las medidas judiciales están determinadas en el tiempo y la intervención debe planificarse en base a esta realidad. Es necesario evitar la multiplicidad y la reiteración en las intervenciones.

E.) Priorización de la intervención en el propio entorno: La intervención debe situarse prioritariamente en el entorno del sujeto para poder promover respuestas que puedan potenciar los elementos que favorezcan su integración. Las intervenciones en el propio entorno sirven de puente entre los individuos y los grupos sociales, tanto para conseguir el objetivo de integración como para la participación de la comunidad en la resolución de aquellos conflictos que puedan alterar la paz social.

F.) Transitoriedad: La justicia interviene en base a unos hechos (o una conducta), teniendo en cuenta como objetivo la no reincidencia. Dicha intervención debe procurar confrontar el joven con las opciones que el mismo ha escogido y con las consecuencias de sus actos. Debe también ofrecerle la posibilidad de experimentar en situaciones y contextos socializadores. Por lo tanto, los proyectos de intervención en el ámbito de la justicia se deben ajustar al principio de transitoriedad, ya que transitorio es el paso del joven por la justicia.

G.) Actuaciones con profesionales especializados: La intervención que se lleva a cabo a requerimiento de las instancias judiciales es una intervención especializada que, para su desarrollo, necesita la actuación de profesionales especializados.

Con esta filosofía, la Ley 5/2000 regula la responsabilidad de los menores de 14 a 18 años, y por tanto cualquier denuncia de un menor de esta franja de edad recibirá una consecuencia desde el ámbito judicial, sin que le queden

■ notas 1. Los contenidos que aquí recojo corresponden a la experiencia profesional como T.S. en dicha Dirección General desde hace 21 años.

El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial

antecedentes penales. Las consecuencias para todos estos menores se concretan en **medidas de carácter educativo** que quedan recogidas a continuación, y que los jueces de menores imponen en función de la gravedad del delito cometido y en función de las circunstancias personales.

2. Medidas más representativas

Para centrar el tema me parece oportuno ofrecer un breve recorrido en términos legislativos, de las medidas que los juzgados de menores imponen con más frecuencia. Las presento ordenadas según su restricción de derechos, tal como vienen ordenadas en la ley competente.

2.1 Medidas privativas de libertad:

- A.) Internamiento cerrado. Las personas sometidas a esta medida residen en el centro donde llevan a cabo las actividades formativas, educativas y de ocio.
- B.) Internamiento semiabierto. Las personas sometidas a esta medida residen en el centro, pero llevan a cabo fuera de él actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- C.) Internamiento abierto. Las personas sometidas a esta medida llevan a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios comunitarios del entorno, y residen en el centro como domicilio habitual.

D.) Internamiento terapéutico. En los centros de ésta índole se lleva a cabo un tratamiento específico y especializado dirigido a personas que sufren anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la consciencia de la realidad.

2.2 Medidas en medio abierto:

A.) Tratamiento terapéutico ambulatorio. Las personas sometidas a esta medida deben asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que les atiendan y deben seguir las pautas fijadas por el tratamiento adecuado de la anomalía o la alteración psíquica, la adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o de las alteraciones en la percepción que sufren.

B.) Libertad Vigilada. Esta medida incluye un seguimiento de la actividad de la persona sometida a ella. Implica una supervisión de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, procurando ayudarla a superar los factores que determinaron la infracción cometida. La persona sometida a la medida también queda obligada a mantener con el profesional las entrevistas que establece el programa, y a cumplir, si queda recogido en sentencia, las reglas de conducta impuestas por el juez, que pueden ser por ejemplo: Obligación de asistencia al centro

docente correspondiente, o obligación a someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros de semejantes.

C.) Prestaciones en beneficio a la comunidad. La persona debe hacer las actividades no retributivas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad.

D.) Realización de tareas socioeducativas. La persona debe hacer las actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de la competencia social.

3. La intervención en el ámbito de la ejecución de las medidas

La intervención socioeducativa que se genera en la ejecución de las medidas impuestas por los jueces de menores se sitúa de forma clara en una intervención social donde se cruzan dos elementos definitorios: El control social y la intervención socioeducativa que facilite la inserción social de los jóvenes transgresores.

El paso del joven por la justicia como espacio de tránsito ocasional debe motivar una intervención que parta de dos ejes básicos:

- Una intervención que busque la responsabilización del joven de sus acciones, aportándole al mismo tiempo

los elementos necesarios para desarrollar sus capacidades.

- Planificar procesos que puedan facilitar la socialización e integración social de los jóvenes sometidos a medidas, teniendo presente que el sitio y los agentes de socialización principales están en la propia comunidad.

3.1 A la hora de establecer los objetivos referentes a los sujetos de la intervención no debe olvidarse la interrelación entre: el cumplimiento de la medida judicial impuesta, el momento evolutivo y las características personales del joven y el entorno sociofamiliar donde vive. A continuación enumeraré aquellos objetivos que se persiguen en la intervención con jóvenes infractores según estos tres niveles.

a) El joven en relación con la medida

- Reconocer y comprender el acto delictivo como una trasgresión a la normativa social.
- Conocer sus derechos y deberes.
- Tomar conciencia de la obligatoriedad del cumplimiento de la medida judicial como consecuencia de sus actos delictivos.
- Cumplir la normativa y los compromisos inherentes o implícitos en la medida.
- Responsabilizarse y asumir los actos que se le imputan.
- Integrar el acto delictivo en el marco de su historia personal, familiar y social.

El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial

- Asumir sin incidencias el cumplimiento de la medida impuesta.

b) El joven en relación con él mismo

- Descubrir y potenciar los recursos personales y compensar sus carencias.
- Adquirir una mayor autonomía en la resolución de sus conflictos.
- Mejorar el autocontrol y la capacidad de mediar el pensamiento y la palabra antes de pasar impulsivamente al acto.
- Adquirir una actitud personal positiva hacia los aprendizajes formativos.
- Desarrollar expectativas de futuro realistas y integradas.
- Descubrir y saber aplicar los mecanismos de relación social basados en el respeto a los demás.
- Adquirir o consolidar hábitos básicos personales, de salud y de convivencia.
- Asumir nuevos conocimientos y experiencias que actúen de referentes reforzadores de valores y conductas integradas.
- Experimentar actividades más gratificantes y menos conflictivas de utilización del tiempo libre y de ocio.
- Aprender a respetar las normas y los compromisos inherentes al recurso o programa a través del cual se da cumplimiento a la medida judicial.

- Substituir los comportamientos inducidos por frustración por comportamientos generados por la motivación y el interés.

- Incorporar un patrón de comportamiento socialmente adaptado que le sirva para prevenir las consecuencias de sus actos.

c) El joven en relación con el entorno sociofamiliar

- Comprender e interpretar los aspectos sociofamiliares favorecedores o dificultadores de una circulación social correcta.
- Adquirir compromisos para mejorar las relaciones familiares reforzadoras de comportamientos positivos socialmente aceptables.
- Mantener y mejorar, durante el cumplimiento de la medida judicial, las relaciones familiares, en caso de no estar suspendidas.
- Conocer los recursos del entorno que puedan beneficiar la correcta inserción social.
- Adquirir i/o desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades que le faciliten la integración en la vida comunitaria.
- Reconocer y respetar al otro como sujeto de necesidades y capacidades diferentes.
- Reconocer y comprender el acto delictivo como una trasgresión a la normativa social.
- Conocer sus derechos y deberes.

- Tomar conciencia de la obligatoriedad del cumplimiento de la medida judicial como consecuencia de sus actos delictivos.
- Cumplir la normativa y los compromisos inherentes o implícitos en la medida.
- Responsabilizarse y asumir los actos que se le imputan.
- Integrar el acto delictivo en el marco de su historia personal, familiar y social.
- Asumir sin incidencias el cumplimiento de la medida impuesta.

4. La intervención en medio abierto

La intervención en medio abierto ha sido mi práctica profesional desde el año 1988. Las bases teóricas y la metodología de dicha intervención se fue concretando en Catalunya en los años 90².

Con dichas bases junto con los cambios legislativos y la adaptación a nuevos fenómenos sociales, el colectivo de Técnicos de Medio Abierto hemos ido creciendo y evolucionando. Así pues, la intervención en medio abierto se define como la atención individualizada y personalizada a un menor, encaminada a la integración social, incidiendo en la familia y utilizando los recursos del entorno social, en coordinación con distintas instituciones públicas y privadas³.

Los Técnicos de Medio Abierto (anteriormente conocidos como Delegados de Asistencia al Menor) son los profesionales responsables del cumplimiento formal de la medida impuesta y de llevar a cabo la intervención socioeducativa. Son, al mismo tiempo, los interlocutores con la instancia judicial, tanto por lo que se refiere a la información del cumplimiento de la medida, como si a causa de nuevas denuncias, hace falta volver a asesorar al juez o al fiscal.

El Técnico de Medio Abierto es aquel profesional que por mandato de una instancia judicial realiza el seguimiento de un menor en su entorno natural con una doble función: la intervención socioeducativa y la de control.

El técnico durante su intervención temporalizada facilita al adolescente o joven nuevos elementos de análisis y contraste de su realidad, de apoyo y potenciación de su dimensión individual y social, con el objetivo de ir superando poco a poco las dificultades y los conflictos existentes y, por tanto, favoreciendo la adquisición de las capacidades de maduración, autonomía y socialización. La acción socioeducativa se define, entonces, como el conjunto de actuaciones encaminadas a dirigir hacia los adolescentes y jóvenes (sujetos de la

2. La investigación realizada por Pere Amorós "Metodología de Intervención en Medio Abierto" publicada por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada en el año 1993 ordenó de forma racional, a partir de la aportación de los profesionales, la praxis que se estaba llevando a cabo desde los años 80, y documentó el marco de referencia donde planificar de forma coherente la intervención socioeducativa.

3. El proyecto técnico del Servicio de Medio Abierto elaborado en el año 1991 define las bases de la figura profesional, así como de la intervención propiamente dicha a la cual nos referimos."

El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial

intervención) los elementos necesarios para su ingreso, permanencia y desarrollo en el tejido social amplio y normalizado. Inherente al contenido socioeducativo de la ejecución de la medida, se plantea el término control, concepto vinculado, en primer lugar, al contexto judicial donde se produce la intervención.

Inicialmente actúa, el control judicial, por la comisión de un hecho tipificado como delito o falta en el ordenamiento jurídico. Es el mandato judicial el que introduce la acción educativa en el proceso evolutivo de un menor. En este sentido, el elemento de control se presenta como un nivel de control social general y actúa cuando los otros agentes de control social han fracasado en el proceso integrador que pretendían.

Hablar de intervención educativa lleva implícitamente a hablar de carencias y déficits educativos, hábitos sociales, normas y pautas de relación y de comportamiento en un sentido que va más allá de la norma jurídica. En definitiva, se trata de la transmisión de contenidos normativos que comprende, en una misma función, elementos de control y elementos educativos.

El objeto de trabajo prioritario del Técnico de Medio Abierto es el adolescente o el joven sujeto a la intervención socioeducativa entendido como “sujeto social” en evolución, con derechos y deberes, que convive en un grupo o colectivo social regido por normas ante las cuales cualquier conducta tiene una determinada trascendencia.

La intervención en medio abierto debe tener en cuenta de forma preferente los recursos del entorno. Con esta finalidad se establece una estrecha coordinación con

las diferentes instituciones, entidades y profesionales que, de alguna manera, pueden incidir en la integración en los servicios y recursos para evitar la segregación del joven y la familia, e implicar a la comunidad en su inserción social.

5. Metodología de intervención según la particularidad de cada medida en medio abierto

Los programas de ejecución de las medidas en medio abierto tal como hoy los aplicamos, se desarrollaron a partir de la Ley orgánica 5/2000 de 15 de enero en la cual se regula la responsabilidad penal de los menores⁴.

5.1 Libertad Vigilada

La intervención basada en el seguimiento del menor durante el tiempo fijado por el juez, es función del técnico de medio abierto. Para dar contenido a la medida hace falta definir las principales características que rodean al menor o joven y su entorno, además de definir los objetivos que se pretenden alcanzar en el decurso del seguimiento, las estrategias de intervención adecuadas y las fases para concretarlas, así como los indicadores con los cuales se evaluará el proceso previsto.

Pero también hace falta efectuar la intervención sobre diferentes factores que inciden en su realidad.

Así pues, hablamos de espacios de intervención distintos:

A.) Intervención individualizada: como espacio de intervención prioritaria. Mediante la relación, el técnico observa la conducta y las características del menor, sus capacidades, circunstancias, dificultades, motivaciones, necesidades, demandas, etc. con el objetivo de profundizar en la comprensión de su situación y perfilar la intervención correspondiente.

B.) Intervención en el ámbito familiar: entendido como núcleo básico de socialización. La intervención del técnico va dirigida básicamente a promover cambios, facilitar pautas educativas, potenciar las capacidades y recursos propios de la familia y su implicación en el proceso educativo del menor, derivar a otros recursos y otros profesionales, etc.

C.) Intervención en el medio sociocultural: el técnico interviene en el marco urbanístico, poblacional, étnico determinado. Por tanto, debe tener en cuenta estos aspectos: conocer el grupo de relación del menor, la situación y las condiciones escolares, formativas, ocupacionales, etc. Conocer los equipos de servicios sociales y profesionales de los recursos del entorno para coordinarse y poder proponer en el momento adecuado las alternativas más oportunas para el menor de tipo formativo sanitario, de tiempo libre, y si fuera necesario, de tratamiento específico.

Los aspectos citados debemos entenderlos desde una perspectiva

dinámica y flexible permitiendo dar una respuesta individualizada a cada caso, atendiendo a la diversidad de situaciones, intereses, motivaciones y contextos en los que se interviene.

La entrevista es el principal recurso técnico para la intervención en este ámbito, ya que el joven está obligado a asistir periódicamente ante el técnico de medio abierto. Es la intervención básica en todas y cada una de las fases de la intervención.

En las entrevistas se trabajan aspectos fundamentales como:

A.) La información y la comprensión de la situación legal, social, personal y de los cambios significativos que se puedan producir.

B.) Los derechos y deberes para entender la peculiaridad de la medida que le afecta y el ámbito de intervención en que se desarrolla.

C.) El análisis y la valoración de los hechos y de sus consecuencias.

D.) La implicación en el programa individualizado de ejecución a través de acuerdos y pactos concretos con el menor.

E.) La valoración de la evolución global por lo que respecta a los pactos establecidos y a la exigencia de una progresiva responsabilización.

F.) Los conflictos, angustias y vivencias personales, en general, originadas a raíz de la medida judicial y de otras circunstancias.

notas 4. En Catalunya en concreto, el Servicio de Ejecución de Medidas concretó en el año 2001 el documento de aplicación en el cual me baso para dar contenido a este apartado.

El trabajo con adolescentes desde la obligatoriedad judicial

G.) La reflexión respecto a déficits que le podrían conllevar nuevos problemas judiciales, y el ofrecimiento de herramientas como programas de competencias psicosociales donde aportarle mejores formas para resolver los conflictos.

Sin duda la aplicación de la medida de Libertad Vigilada lleva implícito un gran potencial. La posibilidad de que un adolescente con problemas esté obligado a sentarse ante un profesional-adulto una semana tras otra, es sin duda una peculiaridad que define la intervención de los técnicos de medio abierto. Esta posibilidad abre al adolescente un espacio genuino donde hablar, ser escuchado y además un espacio donde se le estimula a pensar para evitarse en el futuro nuevos expedientes judiciales. Este aspecto junto con el trabajo con la familia, mediante entrevistas regulares, y la derivación del menor a recursos sociales que le puedan ser útiles para su progresiva autonomía social, hacen que esta medida sea la que favorece una intervención más global.

5.2 Prestaciones en beneficio a la comunidad

Las secuencias de esta intervención pretenden conseguir que el menor repare de forma simbólica el perjuicio causado con su transgresión. Por esa razón la valoración inicial del caso se enfocará con el objetivo de encajar lo mejor posible las características del joven, con la entidad donde realizará las prestaciones, así como con la naturaleza del hecho cometido.

Las actuaciones se ordenarán para que el proceso de intervención permita potenciar la buena respuesta

del menor hacia el cumplimiento, concretando inicialmente las actividades junto con los responsables de la entidad escogida. Una vez iniciada la ejecución, el técnico apoyará y controlará al menor para que sea regular en la realización de las actividades. En la fase final, el técnico valorará el proceso conseguido y el nivel de responsabilidad adquirido por parte del menor.

5.3 Tareas socioeducativas

A la hora de definir la metodología, hay que tener en cuenta que el contenido educativo va implícito en la realización de la tarea. Esta medida debe cumplirse únicamente y exclusivamente con la realización del programa acordado, y no es necesaria ninguna otra obligación por parte del menor o joven.

La intervención del técnico de medio abierto debe centrarse en articular todos aquellos elementos que son necesarios para que la medida se pueda llevar a cabo: tarea a realizar, concreción de la entidad encargada de realizarla, cuando no, el mismo técnico de medio abierto, y la posterior valoración mediante el informe a la autoridad judicial.

5.4 Tratamiento terapéutico ambulatorio

El marco general de dicha medida debe tener en cuenta a la hora de planificar y sistematizar la intervención los siguientes aspectos:

A.) El tipo de problemática del menor que condiciona el tratamiento y la actitud ante ese tratamiento.

- B.) Actitud del menor ante la imposición de la medida.
- C.) Las características y condiciones que presenta el recurso donde se debe llevar a cabo el tratamiento ambulatorio.
- D.) Posibilidad de intervención con la familia o el entorno inmediato del menor.

Los núcleos de intervención serán:

- A.) El menor o joven a quien se debe responsabilizar de las consecuencias de sus acciones, intentando que reconozca su problemática y se vincule al tratamiento.
- B.) La familia, con la cual se debe intentar trabajar todos los aspectos relacionados con la ejecución de la medida.
- C.) El recurso donde se realice el tratamiento, estableciendo las coordinaciones necesarias para elaborar un plan de trabajo conjunto.
- D.) El entorno, que implica trabajar de forma coordinada con los recursos y servicios comunitarios que puedan favorecer la buena evolución del joven.

Consideraciones finales

El ámbito de la justicia juvenil está obligado a intervenir en el momento que recibe las denuncias de las cuales son protagonistas los adolescentes. Las ventajas de la intervención desde la obligatoriedad mutua entre menores y

profesionales, a menudo facilita la incidencia en aspectos que, de forma voluntaria, el propio menor y su familia rechazarían.

La imposición de una medida educativa desde los juzgados de menores ya no permite excusas. Su trascendencia abre la posibilidad de trabajar el concepto de problema ante el menor y su familia. Permite pues definir junto con el sujeto infractor la conciencia de que algún problema debe tener si la justicia se ha visto demandada para valorar sus acciones. El propio contexto implica al mismo tiempo, el abordaje de los casos desde una perspectiva donde las estrategias a utilizar se encaminen a responsabilizar al propio menor de sus actos enfatizando su capacidad de decidir ante sus conductas. Además, todos los esfuerzos deben ir dirigidos a dotar al menor o joven de herramientas que le permitan no volver a reincidir ante una nueva situación de conflicto.

El aumento espectacular que las conductas al margen de las normas sociales protagonizadas por adolescentes ha venido experimentando a lo largo de estos últimos años, nos hace plantear desde mi ámbito de actuación, que judicializar está siendo una necesidad y una actuación preventiva para muchos menores, los cuales, sin otra patología asociada, el problema manifiesto es el de no haber adquirido el sistema de normas de convivencia básico.

La intervención de la justicia juvenil ejerce una función limitadora para aquellos adolescentes que utilizan la transgresión como forma de manifestación de su malestar, y al mismo tiempo ejerce una función educadora muy potente a partir de la búsqueda de la

respuesta individualizada más adecuada. Un equilibrio a menudo difícil pero no imposible, el de medir la gravedad de los hechos y las características, circunstancias y necesidades del menor, que hace vital la buena comunicación entre jueces y profesionales de la intervención socioeducativa.

Para finalizar, una última reflexión. He hablado a lo largo del artículo de lo importante de responsabilizar al menor de sus actuaciones, pero querría acabar destacando la responsabilidad que tenemos los profesionales intervinientes en este ámbito. La adolescencia, es una etapa evolutiva clave para conseguir posibles cambios en los individuos para que las conductas transgresoras no se instauren como patrón de funcionamiento habitual, por eso es tan importante cuidar el tipo de intervención profesional y mimar los objetivos a trabajar. Por eso también es tan importante el enfoque global de la intervención sin perder nunca de vista que el principal protagonista de todo el proceso es el adolescente.

Bibliografía

AMORÓS MARTÍ, Pere (1993): *Metodología de Intervención de Medio Abierto*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Colección Justicia y Sociedad. Barcelona.

AUTORES VARIOS (1994): *La intervención en el ámbito judicial con jóvenes de 16 a 18 años*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Colección Studia Jurídica. Barcelona.

AUTORES VARIOS (2000): *El modelo de Justicia Juvenil en Catalunya*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Colección Justicia y Sociedad. Barcelona.

RIMBAU ANDREU, Cristina (1990): *Los DAM, un proyecto de intervención social con perspectivas de futuro*. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Barcelona.

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

Emiliano A. Curbelo Hernández

Resumen

La Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal del menor y sucesivas modificaciones (en adelante LORRPM), es el principal texto de aplicación jurídica que regula la delincuencia juvenil en España. Hacer alusión a este fenómeno, es referirnos al conjunto de infracciones penales cometidas por menores de edad, mayores de 14 años y menores de 18 años. Infracciones penales que, observando las adecuadas garantías legales, deben tener la oportuna respuesta por parte de la jurisdicción de menores. De ahí, que los centros de cumplimiento de medidas judiciales (en adelante CCMJ), se constituyan en respuesta a la efectiva observancia del cumplimiento de las medidas judiciales en régimen de internamiento - cerrado, semiabierto, abierto y terapéutico - dictadas por los Juzgados de menores. Éstos cuentan entre sus plantillas con trabajadores y trabajadoras sociales que desarrollan una práctica profesional dotada de características singulares. Este artículo aborda aspectos concretos de nuestra intervención profesional en este contexto.

Abstract

Statutory law 5/2000, regulator of the criminal responsibility of the minor and successive modifications (in ahead LORRPM), is the main text of legal application that regulates the youthful delinquency in Spain. To make reference to this phenomenon, is to refer us to the set of minor, greater penal infractions committed by of 14 years and minors of 18 years. Penal infractions that, observing the suitable legal guarantees, must have the opportune answer on the part of the jurisdiction of minors. Of, that the centers of I compliment of judicial measures (in ahead CCMJ), they are constituted there in answer to the effective observance of the fulfillment of the judicial measures in internamiento regime - closed, semiopened, opened and therapeutic - dictated by the Courts of minors. It's count between their groups with workers and social workers who develop a professional practice equipped with singular characteristics. This article approaches concrete aspects of our professional intervention in this context.

Palabras clave

Trabajo Social, delincuencia juvenil, intervención, justicia juvenil, medida judicial, modelo, funciones.

Key words

Social Work, youthful delinquency, intervention, youthful justice, judicial measurement, model, functions.

Autor Emiliano A. Curbelo Hernández

Trabajador Social. Profesor. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad de La Laguna. Tenerife. ecurbelo@ull.es

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

“La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida”.
Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616)

Las medidas judiciales como instrumentos reeducativos y de reinserción social

La LORRPM recoge un catálogo de medidas judiciales susceptibles de imponerse a los menores que han protagonizado algún acto tipificado como falta o delito. Aunque este texto legislativo recoge los diferentes tipos de medidas judiciales existentes, es el Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio¹, el que profundiza en las características de cada una de ellas.

Es preciso indicar que las medidas judiciales se clasifican en las **no privativas de libertad** (libertad vigilada, tratamiento ambulatorio, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestación en beneficio de la comunidad, asistencia a centro de día, realización de tareas socioeducativas, amonestación, privación del permiso de conducir o del derecho a obtenerlo, o de las licencias para caza o para el uso de cualquier tipo de arma, inhabilitación absoluta y prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima, familiares u otras personas que determine el juez.), y las **privativas de libertad** (**internamiento en régimen cerrado, semiabierto, abierto y terapéutico**²).

De modo más concreto se conceptualizan éstas últimas:

- **Internamiento en régimen cerrado.** Las personas sometidas a esta medida residirán en el Centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- **Internamiento en régimen semiabierto.** Las personas sometidas a esta medida residirán en el Centro, pero realizarán fuera de las mismas actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- **Internamiento en régimen abierto.** Las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el Centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.
- **Internamiento terapéutico.** En los Centros de esta naturaleza se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad. Esta medida podrá aplicarse sola o como complemento de otra medida prevista en este artículo.

Atendiendo a las aportaciones de MOYA, GALVÁN y NIETO. (1996:46), se puede indicar que los objetivos que se persiguen con el internamiento son:

- Cumplimiento de la medida judicial impuesta.
- Separación de su medio familiar y social por un periodo de tiempo que se intentará sea el menor posible.

- Elaboración de un Proyecto Educativo Individualizado a nivel familiar, social e individual. Participación del menor en dicho proyecto.
- Toma de conciencia del menor de su situación social, familiar y personal.
- Favorecer la integración del menor en su medio familiar y social o plantear posibles alternativas cuando esto no sea posible.

En base a lo expuesto, las medidas judiciales de internamiento debe servir para articular intervenciones psicosocioeducativas que favorezcan la reinserción social del menor, bajo el espíritu sancionador-reeducativo que debe regir todo tratamiento penal juvenil.

Las medidas judiciales y los menores privados de libertad en cifras

Analizando los datos (sobre edad y sexo) facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (2006)³, en relación a las medidas judiciales de internamiento, durante el año 2006 cumplieron una medida judicial en régimen cerrado, semiabierto o abierto, un total de 4.306 menores, de los que 3.936 fueron varones y 370 mujeres. Por edades, la mayor prevalencia se situó en los 17 años con un total de 1.766 casos (1632 varones y 134 mujeres), mientras que la menor incidencia se ubicó en los 14 años con un total de 481 casos (431 varones y 50 mujeres). Por último, en lo que respecta a la medida de internamiento terapéutico y

tratamiento ambulatorio, fueron un total de 263 casos, de los que 234 correspondían a varones y 29 fueron mujeres.

Los menores como delincuentes juveniles. Breve aproximación a su perfil y características

Llegados a este punto, es conveniente subrayar que los menores en conflicto con la ley, como delincuentes juveniles, muestran un perfil prototípico que los singulariza, representado por las siguientes particularidades:

Características representativas del delincuente juvenil

- Impulsivo.
- Con afán de protagonismo.
- Fracaso escolar.
- Consumidor de drogas.
- Baja autoestima.
- Familia desestructurada.
- Clase baja.
- Falto de afectividad.
- Agresivo.
- Sin habilidades sociales.
- Poco equilibrio emocional.
- Inadaptado.
- Frustrado.

Fuente: elaboración propia basado en GARRIDO y REDONDO. (1997:143-149).

1. Por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la LORRPM. Para una mayor profundización recomiendo al lector la consulta íntegra de este documento legal.

2. Además existe la medida judicial de permanencia de fin de semana dirigida al internamiento de fin de semana. Al tratarse de una medida judicial puntual y de breve duración carente de la posibilidad de una intervención intensa y prolongada, se ha obviado de este análisis.

3. Estadísticas Judiciales Penal de Menores (2006). www.INE.es

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

Como veremos más adelante, estas características constituyen el caldo de cultivo de numerosas necesidades y multiproblemáticas, siendo difícil su abordaje desde un contexto de privación de libertad.

La ejecución de las medidas judiciales y los CCMJ

Es conveniente señalar que corresponde a la Entidad Pública⁴ la ejecución de las medidas judiciales recogidas en la LORRPM. En el caso que nos ocupa, promover todas y cada una de las actuaciones necesarias para que los diferentes regímenes de internamiento se puedan materializar.

De este modo surgen los CCMJ como recursos dirigidos a la privación de libertad de los menores en conflicto con la ley. En mi opinión, éstos se pueden definir como estructuras arquitectónicas de carácter polivalente y funcional, con una organización propia, dotada de profesionales de diferentes disciplinas, profesiones y oficios, destinados al internamiento efectivo de los menores en conflicto con la ley en cualquiera de sus regímenes de privación de libertad, cuya finalidad es la reeducación, reinserción y reincorporación social de éstos.

La práctica profesional del trabajador y la trabajadora social en los CCMJ

El Decreto 36/2002, de 8 de abril⁵ en su art. 43.5º, indica que “El Equipo Técnico se integra por técnicos en Derecho,

Psicología, Pedagogía y Trabajo Social que conforman la plantilla del Centro (...)”. Asimismo, el art. 43.1º señala que “El Equipo Técnico, que tendrá carácter multiprofesional y con independencia de las funciones que como especialistas puedan tener cada uno de sus miembros, realizará **funciones** de estudio, asesoramiento, propuesta, seguimiento, valoración e intervención especializada”.

Las funciones señaladas están presentes en mayor o menor medida en cada una de las fases que constituyen el proceso educativo del Centro, y que ALBERT. (2000:629-630) concreta en:

1. **Fase de acogida**, cuyos objetivos fundamentales son: adaptación del menor a la dinámica del Centro, comprensión del internamiento y establecimiento del proyecto educativo personalizado en base a la evaluación de las características del menor y las carencias detectadas.
2. **Fase de adaptación**, constituyendo una parte importante del proceso, interviniendo sobre las áreas socio familiares, psicológicas, educativas, de salud, escolar y pre-laboral.
3. **Fase de salida**, encaminada a la elaboración de un proyecto de futuro realista, una búsqueda de recursos que facilite la consecución de los objetivos planteados y finalmente la inserción laboral.

Nuestra práctica profesional en cada una de estas fases, debería tender al uso de estrategias integrales y comunitarias (aunque se trate de un contexto de privación de libertad es sumamente importante el uso de metodologías que se nutran de la comunidad, la familia y los

recursos sociales), al desarrollo de procesos educativos y de aprendizaje basados en la reflexión-madurez-responsabilidad, a las actuaciones que propicien la base dialogal, responsabilizadora y relacional, así como a las actividades que impliquen activamente a los menores privados de libertad como verdaderos protagonistas de su proceso de integración social.

Sin embargo, pese a lo expuesto, “(...) parece difícil cualquier posibilidad de socialización e integración de un menor alejado de su familia y de su ambiente natural de origen”. (VALVERDE. 1983). Por ello, se puede afirmar que la intervención psicosocioeducativa en este contexto se enfrenta a serias e importantes limitaciones, ya señaladas por SEGURA. (1975), cuando indica que “no es posible educación alguna en un medio extraño y artificial al menor (...)”. No obstante, estos hándicap no deben suponer necesariamente una barrera para el logro de los objetivos marcados en la intervención, argumento refutado por DUNKEL. (2002:24), cuando manifiesta que “la privación de libertad puede prometer éxito con buenos programas bien implementados (...)”. De ahí, la necesidad de implementar programas que contemplen todas y cada una de las áreas de tratamiento del menor privado de libertad. En esta dirección, MARZOA, ROMERO y SOBRAL. (2005:107-112), señalan que la intervención en los CCMJ se debe organizar en base a siete áreas específicas e interrelacionadas:

1. Área de intervención educativa
2. Área de intervención para el trabajo
3. Área de intervención escolar
4. Área de intervención para la convivencia

5. Área de intervención para la salud e higiene
6. Área de intervención para el deporte, ocio y tiempo libre
7. Área de intervención terapéutica

Sin lugar a dudas, deberemos actuar en cada una de estas áreas utilizando diferentes enfoques, entre los que cabe destacar la perspectiva autonomista-promocional, que favorece que los menores privados de libertad puedan asumir una capacidad de respuesta que les permita enfrentarse de manera autónoma a sus problemas. Con especial énfasis, nuestra presencia en el área terapéutica, debe permitirnos superar ese “miedo escénico” que nos ha limitado a la hora de realizar actuaciones tradicionalmente reservadas a otras disciplinas, como la psicología. Ha llegado el momento de ocupar el lugar que nos corresponde, interviniendo junto a psicólogos y otros profesionales, en actuaciones terapéuticas y clínicas cuyo objeto sea la mejora del patrón perceptivo-conductual de estos menores.

Abundando en el tema que nos ocupa, desde el Área de Trabajo Social de los CCMJ se desarrollan tres tipos de intervenciones que, DÍAZ, LÓPEZ, BARAHONA y SUNDHEIM. (1997:190-1991), concretan en:

notas 4. El art. 45º de la LORRPM, establece en su apartado 1º, que la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de menores en sus sentencias firmes es competencia de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla (...) dichas entidades públicas llevarán a cabo, de acuerdo con sus respectivas normas de organización, la creación, dirección, organización y gestión de los servicios.

5. Por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros para la ejecución de medidas de internamiento de menores y jóvenes infractores dictadas por los Juzgados de menores.

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

- **Intervención interdisciplinar.** El trabajador social aporta su valoración y evolución del menor y su familia con el fin de obtener una visión integral de cada caso.

- **Intervención familiar.** Cuando ésta sea posible, se hará un seguimiento familiar para constatar su realidad y conseguir la implicación de la misma en proceso de intervención y/o, en coordinación con otras instituciones implicadas con la familia del menor, elaborar un plan de acción conjunto con el equipo técnico familiar.

- **Intervención externa.** Referida a todo el contacto con los recursos externos al Centro, que nos proporcione tanto la búsqueda de documentación necesaria para el menor, como los informes que nos faciliten un mayor conocimiento del individuo o la coordinación con aquellos que puedan pasar a formar parte del caso, ya sea con el individuo o con la familia. Es aquí también donde se enmarca toda la gestión a realizar para ir solicitando los recursos que se han considerado en la planificación para la inserción del menor a la salida del CCMJ.

A la luz de lo expuesto, en mi opinión, cada una de estas intervenciones debe pivotar y sustentarse en:

- Estrategias sinérgicas de colaboración y cooperación con las diferentes entidades y profesionales, haciendo hincapié en la importancia de la coordinación con los recursos sociales de la comunidad.
- Estrategias basadas en el trabajo en equipo y las acciones interdisciplinarias coordinadas.

- Estrategias de intervención que aglutinen las diferentes áreas y sistemas del bienestar social: educación, empleo, sanidad, educación, protección social, etc

- Estrategias mediadoras con las diferentes entidades y profesionales a nivel interno y externo.

- Estrategias que fomenten la sensibilización y concienciación del conjunto de la sociedad para la efectiva prosecución de la integración de los menores privados de libertad.

- Estrategias que impliquen activamente a los referentes familiares como piezas claves del proceso reeducativo y de reinserción social de los menores privados de libertad.

Además, es conveniente señalar que el trabajador y la trabajadora social en los CCMJ despliegan un conjunto de funciones y actividades que se pueden sintetizar en⁷:

- Atender a los menores privados de libertad y sus familias
- Intervenir en las diferentes áreas a través de los diferentes niveles de actuación
- Apoyar a otros profesionales del CCMJ
- Planificar programas, proyectos y servicios específicos
- Programar, organizar y realizar las actividades
- Mediar entre el menor privado de libertad y los recursos, entidades, instituciones y/o profesionales
- Gestionar y tramitar ayudas, prestaciones, etc...

- Custodiar la documentación social relativa al menor privado de libertad
- Coordinar actuaciones profesionales con otras entidades, organismos, instituciones y/o profesionales
- Elaborar los informes de valoración y seguimiento del menor privado de libertad
- Realizar estudios e investigaciones sobre el objeto de intervención para identificar la magnitud de los problemas y las necesidades
- Evaluar las circunstancias del menor privado de libertad y de su entorno
- Organizar y administrar el servicio de Trabajo Social
- Asistir a los actos de audiencia y las comparecencias a las que sea requerido por parte de los órganos penales de menores
- Dirigir y coordinar el CCMJ

De la misma forma, es conveniente resaltar que de nuestra actuación profesional emanan un conjunto de roles, definidos por DURANQUET. (1996:33), como “un modelo organizado de conductas relativo a cierta posición de un individuo en un conjunto interaccional”. En mi opinión, los más representativos del trabajador y la trabajadora social en este contexto son de carácter asistencial, proveedor, evaluador, identificador, informador, planificador, investigador, gestor, educador, mediador, dinamizador, clínico y terapéutico.⁸

En definitiva, considerando lo expresado por FERNÁNDEZ y ALEMÁN. (2003:531-532), el Trabajo Social en el sistema judicial “actúa por un lado como una disciplina auxiliar de la administración de justicia facilitando información

exhaustiva y sistemática para la toma de decisiones y, por otro, como una disciplina que, al estar integrada en los equipos interdisciplinares existentes en este ámbito, se preocupa por hacer efectivos los procesos de **integración y reinserción social**.”

Modelos de intervención en Trabajo Social

Citando a KISNERMAN. (1981), un modelo se puede definir como “una construcción sistemática y simplificada de la realidad, que surge de una teoría y como tal puede estar constatada en la práctica”. Este concepto se aplicó por primera vez a nuestra disciplina, a principios de los años 70, por el profesor W.A. Lutz de la Universidad de Connecticut. Por todos es sabido que el Trabajo Social dispone de multitud de modelos que prestan mayor énfasis a los individuos, grupos, familias, incluso a las estructuras e instituciones que conforman la realidad. Éstos permiten al trabajador y la trabajadora social establecer las hipótesis de intervención, las técnicas y métodos, los instrumentos, las estrategias y las acciones de tratamiento más adecuadas a cada caso.

A modo de ejemplo, se exponen algunos que pudieran ser de interés en el supuesto que estamos tratando:⁸

6. El desarrollo de unas u otras vendrá determinado por el tipo de régimen de internamiento: cerrado, semiabierto, abierto y/o terapéutico.

7. Según el régimen de internamiento que se trate cada uno de estos roles estará presente en mayor o menor grado.

8. Es conveniente que los lectores realicen aportaciones al respecto con el fin de seguir enriqueciéndonos y creciendo profesionalmente.

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

a) Conductual

Citando a PAYNE (1995:169), el objeto es “incrementar las conductas deseadas y reducir las conductas indeseadas para que la gente afectada por acontecimientos sociales actúen correctamente” A lo que deberíamos añadir “la producción del cambio directo en la conducta del cliente (...)”. (ESCARTÍN y PALOMAR. 1992:211). Las características más representativas de este modelo son: la previsión de conductas mediante análisis de consecuencias, estimular conductas en el usuario, el aprendizaje y asesoramiento de conductas específicas, los métodos de trabajo psicológico, especialmente del aprendizaje social (Condicionamiento Clásico, Condicionamiento Operante y Aprendizaje Social). Se suele aplicar en contextos como clínicas o residencias, donde las personas pueden acudir o estar internadas, así como con las familias desestructuradas con socializaciones defectuosas o adolescentes con los mismos problemas.

b) Remedial

MOIX. (1991:517), indica que este modelo “tiende a orientarse clínicamente, y persigue el logro de un cambio deseado”. El grupo es un elemento fundamental en el proceso como agente de cambio. Sus características se basan en la actuación centrada en la realidad y ataca el problema de la “disfunción” en el grupo y dentro de todo el abanico de relaciones del individuo. Aplicado normalmente en contextos formados por grupo de tratamiento en instituciones penitenciarias, organizaciones del servicio a la familia, escuelas, centros sanitarios y muchos otros recursos.

c) Modelo sistémico

El objeto se relaciona con los problemas como fruto de las relaciones interpersonales actuales entre los miembros de la familia, la cual está considerada como un sistema dinámico compuesto de subsistemas en constante interacción. En esta dirección, se puede afirmar que, “la intervención con una familia comienza desde el momento en que se establece el contacto entre ésta y el terapeuta” (ESCARTÍN y PALOMAR. 1992:194). El foco de atención se centra en el tipo de relaciones que se han establecido entre los miembros del sistema para conformarse como tal, evolucionar y permanecer en el tiempo y así poder dar una explicación de los hechos sociales. Este modelo se centra en la familia como sistema principal.

El cese de la privación de libertad y la intervención reeducativa más allá del internamiento

Dado que todo internamiento tiene un periodo concreto de vigencia, es de vital importancia planificar con suficiente tiempo de antelación la futura salida del menor del CCMJ, con el objeto de facilitar la continuidad de la intervención en el medio abierto a través de la medida judicial de libertad vigilada (en adelante LV)⁹.

Dado su carácter no privativo de libertad, ésta se basa en el seguimiento de la actividad diaria del menor, en la supervisión de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo y del seguimiento del

programa de intervención aprobado por el Juez de menores. Además, de realizar un seguimiento del cumplimiento de las reglas de conducta impuestas por el Juez, que podrían ser alguna o algunas de las siguientes:

- Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente, si el interesado está en el periodo de la enseñanza básica obligatoria, y acreditar ante el Juez dicha asistencia regular o justificar en su caso las ausencias, cuantas veces fuere requerido para ello.
- Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
- Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
- Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
- Obligación a residir en un lugar determinado.
- Obligación a comparecer ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
- Cualesquiera otras obligaciones que el Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, estime convenientes para la reinserción social del sentenciado, siempre que no atenten contra su dignidad como persona.

Los delegados de libertad vigilada (en adelante DLV), entre los que también se encuentran trabajadores y trabajadoras

sociales, son los encargados de ejecutar y supervisar el cumplimiento de esta medida judicial. Por ello, desde el CCMJ deberemos proveerles de la información necesaria que les permita diseñar el plan de intervención en el medio abierto. Esta información debe versar sobre la evolución del menor en el CCMJ, las potencialidades y fragilidades detectadas, el grado de implicación familiar, sus circunstancias, así como todos aquellos aspectos que favorezcan el proceso reeducativo en el contexto natural de socialización del menor.

Además de lo expuesto, es capital la coordinación del trabajador y la trabajadora social del CCMJ con los profesionales de los Servicios Sociales, así como del resto de sistemas y áreas del bienestar social, como depositarios de información relativa al menor y su familia.

Recursos para el cumplimiento de las medidas judiciales en régimen de internamiento en la Isla de Tenerife

Como se ha señalado anteriormente, el art. 45º de la LORRPM, establece en su apartado 1º, que la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de menores en sus sentencias firmes es competencia de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla. Asimismo, el apartado 3º recoge literalmente que “las Comunidades Autónomas y las Ciudades de Ceuta y

notas 9. Es preciso aclarar que todo internamiento lleva aparejado un obligado periodo de LV, cuya finalidad es seguir actuando con el menor una vez éste sale del CCMJ.

Trabajo Social en los centros de cumplimiento de medidas judiciales

Melilla podrán establecer los convenios o acuerdos de colaboración necesarios con otras entidades, bien sean públicas, de la Administración del Estado, Local o de otras Comunidades Autónomas, o privadas sin ánimo de lucro, para la ejecución de las medidas de su competencia, bajo su directa supervisión, sin que ello suponga en ningún caso la cesión de la titularidad y responsabilidad derivada de dicha ejecución”.

A modo de ejemplo, en Canarias, es la Dirección General de Protección del Menor y la Familia, la Entidad Pública encargada de materializar las diferentes medidas judiciales de internamiento dictadas por los jueces de menores.

En la Isla de Tenerife, existen dos CCMJ destinados al cumplimiento efectivo de los regímenes de internamiento cerrado, semiabierto y terapéutico, cuya información se presenta a continuación:

Denominación del recurso	Gestión	Régimen de internamiento
Centro de cumplimiento de medidas judiciales “Valle Tabares II”	Fundación pública IDEO	Internamiento en régimen cerrado, semiabierto y terapéutico (mixto)
Centro de cumplimiento de medidas judiciales “Hierbabuena”	Fundación pública IDEO	Internamiento en régimen cerrado y semiabierto (femenino)

Tabla II.Fuente: Elaboración Propia¹⁰

A modo de conclusión

Después de todo lo expuesto, podemos concluir este artículo indicando que:

La intervención social en los CCMJ requiere por nuestra parte de una formación y preparación específica en materia de justicia juvenil, derecho penal de menores, criminología, conflictología, modelos y técnicas de intervención en contextos de internamiento, etc. El diseño de estrategias sinérgicas que

impliquen al conjunto de actores sociales (entidades, profesionales, comunidad, etc.) se muestra como la mejor alternativa, al posibilitar la implementación de acciones integrales más allá del estricto ámbito del internamiento. También cabe señalar la necesidad de participar activamente en procesos clínicos y terapéuticos - para los que somos competentes atendiendo a nuestro perfil académico y profesional - ocupando el lugar que nos corresponde en el ejercicio de nuestras funciones profesionales.

Bibliografía

- ALBERT, J.C. (2004): *La intervención socioeducativa con menores infractores internados en centros de reforma*, en RUIZ, L.R. y NAVARRO, J.I. (coord.). *Menores. Responsabilidad penal y atención psicosocial*; Tirant lo Blanch; Valencia.
- DÍAZ, C., LOPÉZ, P.M., BARAHONA, M.J., y SUNDHEIM, M (1997): "Intervención psicosocial con menores infractores". En Cuadernos de Trabajo Social; 10, (187-1994); Editorial Universidad Complutense; Madrid.
- DU RANQUET, M. (1996): *Los modelos en Trabajo Social. Intervención con personas y familias*; Siglo XXI; Madrid.
- DUNKEL, F. (2002): *El cumplimiento de la pena: entre educación y condena*. Congreso de Justicia Juvenil Nuevos retos Nuevas Propuestas. Generalitat de Cataluña. Departamento de justicia. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y formación especializada.
- ESCARTÍN, M^a J. y PALOMAR, M. (1992): Modelo Sistémico. En ESCARTÍN, M^a.J. *Manual de Trabajo Social*; Aguacilar; Alicante.
- FERNÁNDEZ, T. y ALEMÁN, C. (2003): *Introducción al Trabajo Social*; Alianza Editorial; Madrid.
- GARRIDO, V y REDONDO, S. (1997): *Manual de criminología aplicada*. Ediciones Jurídicas.
- KISNERMAN, N. (1981): *Introducción al Trabajo Social*; Humanitas; Buenos Aires.
- MARZOA, J.A, ROMERO, E y SOBRAL, J. (2005): *Menores inadaptados. Intervención y evaluación*; Fundación Diagrama; Murcia.
- MOIX, M. (1991). *Introducción al Trabajo Social*; Trivium; Madrid.
- MOYA, C; GALVÁN, F y NIETO, M.C. (1996): "Programas de ejecución de medidas judiciales". En COY, G y TORRENTE, G. (1997), "Intervención con menores infractores: Su evolución en España". En *Revista anales de psicología*; Vol. 13, 1, (39-49); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia; Murcia.
- PAYNE, M. (1995): *Teorías contemporáneas del trabajo social*; Paidós; Barcelona.
- SEGURA, M. (1975): *Tratamientos eficaces de delinquentes juveniles*; Ministerio de Justicia; Madrid.
- VALVERDE, J. (1983): "Informe sobre el centro RETO". En COY, G y TORRENTE, G. (1997), "Intervención con menores infractores: Su evolución en España". *Revista anales de psicología*; Vol. 13, 1, (39-49); Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia; Murcia.

Web

www.INE.es

■ notas 10 Los datos se refieren a la información disponible en marzo de 2008.





De interés
Profesional





Trabajo social rumbo a Ítaca. Crónica del XI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales en Zaragoza

José Manuel Ramírez Navarro

*Sabed que mi oficio no es otro, sino valer a
los que poco pueden*

*El Ingenioso Hidalgo
Don Quijote de la Mancha*

La crónica del XI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales en Zaragoza pretende destacar lo que se vio, escuchó, tocó, olió, degustó,... en definitiva las sensaciones que se perciben cuando alguien va a disfrutar de un encuentro con su profesión y sus profesionales. A sabiendas de que la predisposición y las emociones que embargan al que escribe el artículo están impregnadas de sus orígenes aragoneses y el haber sido durante más de tres años presidente de ese Colegio Profesional.

El éxito de la organización, la diversidad de contenidos, el reconocimiento Institucional, las actividades “alternativas” y la participación de los colegas han hecho de este Congreso para este cronista, el mejor congreso profesional que ha visto.

Una organización compleja, por el número y la procedencia de asistentes, ponentes y autoridades en una ciudad acogedora y hospitalaria; dirigida por un equipo de personas comprometidas con que todo saliese bien (el Colegio profesional Aragonés –desde su amable presidenta hasta el último/a voluntario/a– en sinergia con el equipo del Consejo General –mención especial al compromiso personal de la Gerente del

Consejo-) y que lo mejor que se puede decir del éxito de una organización de un congreso es que no se hable de la organización. Así fue y así lo constata este cronista.

El reconocimiento institucional se muestra en los actos inaugural y de clausura donde la profesión se reencuentra con la titular del Ministerio de Sanidad y Política Social (conocedora por su madre –asistente social– del compromiso social de nuestra profesión) y de las autoridades del Gobierno de Aragón (uno de cuyos directores generales es colega de profesión) y el Ayuntamiento de Zaragoza. La repercusión en los medios de comunicación fue altamente satisfactoria y la imagen del trabajador social avanzó en su reconocimiento y valoración.

Las actividades alternativas fueron divertidas (especialmente el momento de la clausura) e interesantes, escogidas con gusto y relacionadas con la cultura aragonesa. (especialmente el momento de la inauguración) y la participación en lo lúdico como en lo científico fue excelente. Fue impresionante ver cómo muchas de las salas del Campus Universitario donde se desarrollaron las comunicaciones y mesas tuvieron algunos problemas de aforo. Disfrutar y trabajar fueron dos verbos que se conjugaron continuamente durante el congreso.

La diversidad de contenidos (mérito del Comité Científico): más de cien ponentes

Trabajo social rumbo a Ítaca.

Crónica del XI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales en Zaragoza

que intervienen en grupos y paneles simultáneos de trabajo, estructurados en torno a los cinco sentidos del trabajo social y bajo el lema “Trabajo social: Sentido y Sensibilidad” llenaron de experiencia y sabiduría el Auditorio de Zaragoza -ya que como dicen las presidentas Ana Lima y Rosa Sánchez, *sentimos que nuestra profesión esta socialmente determinada por rasgos esenciales, como producto de la sistematización de nuestro quehacer cotidiano*—.

Y todo esto enriquecido con la participación activa de más de mil congresistas que intervinieron continuamente en el desarrollo del congreso, con ideas, sugerencias, aportaciones, e incluso críticas... Especialmente cabe reseñar la discrepancia en torno al planteamiento de la profesión (colegios) en cuanto a la obtención del Título de Grado (proceso de convalidación) y de algunas escuelas universitarias (creo que minoritarias). Uno de los principales retos de la profesión será precisamente desarrollar este gran logro que entre todos (escuelas y colegios) hemos conseguido.

Además se elaboró y acordó por aclamación el aprobar el “Manifiesto del Trabajo Social ante la Crisis” –ya suscrito por más de tres mil personas– en el que manifestamos nuestro compromiso para aportar: *Nuestra voz para que los sin voz en esta crisis puedan ser escuchados bien alto y bien claro, nuestra vista para observar siempre en primera línea lo que ocurre en la sociedad real, pisando suelo, y transmitir el resultado de nuestra mirada y nuestra denuncia e insumisión ante cualquier decisión que signifique el recorte de derechos sociales o económicos.*

Decía una amiga, que el programa del congreso se parecía al de un congreso de cocina moderna (el gusto, el tacto, el olor...) y, al final, resultó ser un foro de reflexión abierta donde a través de los sentidos se tomó conciencia de dónde estamos, de cómo llegamos hasta aquí y, sobre todo, dónde queremos ir y cuáles son las pistas que pueden orientar nuestro activo transitar para avanzar en tal dirección.

Y para finalizar, un broche de oro, la ponencia “el sexto sentido en Trabajo Social”, ese viaje a Ítaca del Trabajo Social que hizo que más de mil colegas se pusieran en pie y aplaudieran durante varios minutos a otro colega, algo que en un cuarto de siglo de profesión no he visto.

Y este puede ser el relato del viaje del trabajo social, la profesión que más acompasadamente ha evolucionado al ritmo de los profundos cambios que ha vivido la sociedad española en las últimas décadas. Así, en los años setenta, los entonces llamados Asistentes Sociales pusimos todo nuestro empeño en romper rutinas centenarias. Estuvimos, así mismo, plenamente comprometidos/as con aquellos pioneros del movimiento vecinal, vinculados/as a las personas más activas y entusiastas para trabajar por el barrio. No había de nada, o casi nada; así que había que inventarlo todo; y exigirlo; o hacerlo como buenamente se podía. Era un permanente ejercicio de creatividad, entusiasmo y vinculación al barrio y a sus habitantes, empeñados en cambiar realidades que clamaban contra la dignidad humana, poniendo en marcha iniciativas y proyectos a cual más atrevido e innovador.

En la década de los 80 los y las asistentes sociales continuamos derrochando entusiasmo y creatividad, al apostar por la puesta en marcha de un innovador Sistema Público de Servicios Sociales, seña de identidad de las recién configuradas administraciones autonómicas y de la democracia local. Miles de osados profesionales empeñados en conseguir que estos servicios llegasen a cada barrio, a cada localidad, por alejada que estuviera.

Fueron años en que cohabitaban lo graciable de la beneficencia y de la asistencia social, que en nuestro entorno europeo eran ya parte de la historia, con los modernos Servicios Sociales que nos acercaban a ese ideal de protección social europeo en cuyas estructuras aspirábamos a incorporarnos; y los profesionales que posibilitaron ese tránsito, tanto a nivel teórico como implicados de lleno en los cambios institucionales y en la intervención directa, fueron sin duda los/as asistentes sociales.

Y fuimos protagonistas, a finales de esa década de los 80, de ese innovador acuerdo estatal llamado Plan Concertado para el desarrollo de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales en las Corporaciones Locales, que supuso consolidación de las estructuras básicas de este nuevo Sistema Público de Protección Social, del que nos convertimos en los profesionales de referencia. En estos años cohabitaron la beneficencia, la asistencia social y los Servicios Sociales (por primera vez en una Ley: LISMI) y los profesionales que posibilitaron ese tránsito fueron, de nuevo, los/as asistentes sociales.

En el último lustro, también los trabajadores y trabajadoras sociales

hemos tenido una influencia decisiva en la elaboración de la Ley de Dependencia. Han sido nuestras aportaciones desde el Consejo General de Colegios de Trabajadores Sociales, desde los Sindicatos, desde la Asociación de Directoras y Gerentes de Servicios Sociales, y de las seis diputadas –trabajadoras sociales- de esa legislatura, quienes contando con el apoyo de Instituciones y partidos políticos han logrado el mayor avance en protección social en los últimos años, reconociendo derechos subjetivos para la ciudadanía y universalizando prestaciones y servicios para todas las personas en situación de dependencia.

Una aspiración que nuestra profesión comenzó a soñar en el año 1978, en su IV Congreso Estatal, en Valladolid, plasmada en el slogan “*Servicios Sociales para todos/as*”. En el XI Congreso Estatal ese sueño comienza a ser realidad, nos enfrentamos a los retos de asumir, como profesionales de referencia, el desarrollo del nuevo Sistema de promoción de la autonomía y atención a la dependencia y de contribuir a consolidar los Servicios Sociales como IV Pilar del Bienestar Social.

Son los retos de una profesión que, con incasable empeño, está detrás de cada avance que ha habido en nuestro país en materia de protección social. Ninguna otra profesión ha estado colectivamente tan implicada, como los trabajadores/as sociales reclamando avances en protección social. Hemos avanzado mucho en conocimientos científicos, en metodología, pero hoy, como ayer, los trabajadores sociales seguimos al lado de las personas que más nos necesitan, empeñados en aportar algo más que

Trabajo social rumbo a Ítaca.

Crónica del XI Congreso Estatal de Trabajadores Sociales en Zaragoza

ayudas materiales. Ese compromiso y la visión continua del rostro humano subyacen en nuestra profesión.

Durante esa semana en Zaragoza, mil quinientos trabajadores y trabajadoras sociales de toda España revalidamos, en el XI Congreso Estatal, los valores sobre los que la profesión se ha configurado. Sin complejos; orgullosos de lo que

hemos aportado al extraordinario avance de la protección social; conscientes de nuestra implantación; y, sobre todo, revalorizando lo mejor de nuestra práctica profesional: la capacidad de relación, el contacto humano, el compromiso con los valores de la convivencia positiva, la igualdad y la justicia social. *Soñando siempre con ínsulas de justicia y bienestar.*

Ética



Ética



Ética



60 años de la declaración universal de derechos humanos

Amnistía Internacional

Resumen

La Declaración Universal de Derechos Humanos se ha consolidado como el paradigma con el que evaluar el comportamiento de los Estados respecto del estándar internacional mínimo de derechos humanos y se utiliza como parámetro de referencia de los derechos humanos en los convenios internacionales, resoluciones de la Asamblea General, jurisprudencia del Tribunal Internacional de Justicia y en textos de derecho interno de los Estados.

En el marco del 60º aniversario de la Declaración Universal, Amnistía Internacional recuerda en este artículo los avances en la protección de derechos humanos pero destaca también que los abusos contra los derechos humanos siguen siendo tan omnipresentes en el mundo de nuestros días como lo eran cuando líderes de países de todo el mundo firmaron la Declaración.

Abstract

The Universal Declaration of Human Rights has been consolidated as the paradigm to evaluate the behaviour of the States respect of the minimal international standards of human rights. The Declaration is used as a parameter of reference of human rights in the international agreements, resolutions of the General Assembly, jurisprudence of the International Court of Justice and in texts of internal right of the States.

Within the frame of 60º Anniversary of the Universal Declaration, International Amnesty reminds in this article the advances in the protection of human rights but IA emphasizes also that nowadays the abuses against the human rights continue being so omnipresent in the world.

Palabras clave

Derechos humanos, Declaración Universal, derechos económicos, Estados.

Key words

Human Rights, Universal Declaration, Economic Rights, States.

Autor

Amnistía Internacional

60 años de la declaración universal de derechos humanos

Introducción

La adopción por parte de los líderes mundiales de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), fue un momento clave en un mundo que acababa de ser devastado por la conmoción de la Segunda Guerra Mundial. Los dirigentes mostraron una visión y un coraje extraordinarios al dar luz a un texto que expone un conjunto completo de derechos, desde los derechos políticos hasta los sociales y culturales, para todas las personas en todo el mundo.

Desde que se suscribió hace 60 años la Declaración Universal de Derechos Humanos se han registrado grandes avances en el campo de los derechos humanos en todo el mundo. La “guerra fría” terminó, el *apartheid* fue derrocado y, en el 60 aniversario de la Declaración, un afroamericano ha sido elegido por primera vez para ocupar la presidencia de los Estados Unidos de América, un país donde muchas personas negras ni siquiera tenían derecho de voto cuando se firmó la Declaración en 1948. Los derechos humanos protegen a todas las personas en todo el mundo, sus valores pueden hallarse en numerosas culturas, y la propia Declaración Universal de Derechos Humanos fue redactada por personas de todas las regiones del mundo. Pero la mayor amenaza para el futuro de los derechos humanos es la ausencia de una visión compartida y un liderazgo colectivo.

Antecedentes y adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Los derechos humanos no son un invento moderno. Si bien con otras expresiones, el deseo de un mundo más justo, más libre y más solidario ha constituido un afán común desde que el ser humano existe.

La Carta de San Francisco, aprobada el 26 de junio de 1945, y mediante la cual se creó la Organización de las Naciones Unidas, incorporó ya varias disposiciones relativas a los derechos humanos. Así, la cooperación internacional en el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión adquirió la importancia de encontrarse entre los propósitos de la ONU.

La Asamblea General, consciente de la laguna de concreción los derechos humanos de la Carta de la ONU, percibió desde el principio la necesidad de elaborar otro documento que concretase en mayor medida que la Carta de San Francisco los derechos humanos. El primer paso para subsanar este vacío fue la creación en febrero de 1946 de la Comisión de Derechos Humanos. La antigua Comisión de Derechos Humanos, fue durante décadas el principal órgano de derechos humanos en la ONU, en 2006 fue sustituida por el Consejo de Derechos Humanos.

El primer encargo que recibió la Comisión de Derechos Humanos fue el de elaborar una Carta Internacional de Derechos Humanos que concretase los derechos mencionados en la carta de la

ONU. Para ello, se estableció un Comité de redacción compuesto por representantes de ocho Estados de diversas tradiciones jurídicas y culturales. Desde el primer momento en que el Comité de Redacción inició sus trabajos, afloró un debate en la Comisión de Derechos Humanos que tenía que ver con las distintas concepciones de derechos humanos que ostentaban los Estados y el nivel de obligatoriedad que estaban dispuestos a aceptar.

Después de varios proyectos, y sesiones de debate, el día 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, (DUDH). Desde entonces, en esa fecha se ha conmemorado el Día de los Derechos Humanos en todo el mundo. El hecho de que la Declaración no contó con ningún voto en contra ha sido identificado como un indicador de que el texto consiguió establecer un equilibrio entre las diferentes concepciones de derechos humanos y supuso un punto de encuentro entre diversas tradiciones religiosas, políticas, y filosóficas del mundo.

La DUDH cuenta con un preámbulo y 30 artículos que establecen una amplia gama de derechos humanos y libertades fundamentales a los cuales todos los hombres y mujeres tienen derecho, sin distinción de ningún tipo.

El Preámbulo: Los cimientos de la Declaración Universal.

El preámbulo de la DUDH constituye el espacio donde se enmarcan los cimientos sobre los que se articula la Declaración, la no discriminación, la igualdad, la equidad y la universalidad, que se aplican

a todas las personas, en todo lugar y en todo momento.

Los Estados reafirman en el preámbulo de la DUDH compromisos ya expresados en la Carta de la ONU, como *“su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres”*. Igualmente recuerdan su compromiso para *“promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad”*, proclamando la indivisibilidad de los derechos humanos. La DUDH subraya que la dignidad humana de cada persona solo se verá respetada si se satisfacen los derechos económicos sociales y culturales (DESC) en un contexto de respeto a los derechos civiles y políticos.

La Asamblea General proclama la DUDH como un *“ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”*.

Los Derechos contenidos en la DUDH

La DUDH cuenta con 30 artículos en los que se incorporan tanto los derechos civiles y políticos como los DESC, reafirmando la indivisibilidad e interdependencia de los derechos contenida ya en el preámbulo. La

60 años de la declaración universal de derechos humanos

Declaración comienza proclamando la igualdad de todos los seres humanos subrayando en su artículo 1 que *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”*, y promulgando así la universalidad de los mismos.

Universalidad, que es necesario interpretarla no como uniformidad en el disfrute de los mismos, sino en el respeto a los fundamentos esenciales de la dignidad humana en cualquier parte del mundo.

El artículo 2, completa el anterior afirmando la universalidad de los derechos contenidos en la misma al afirmar que *“toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en la Declaración”*, y prohibir la discriminación basada en *“la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”*. Ese principio de no discriminación ha inspirado convenciones internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.

También es interesante hacer notar que la igualdad de derechos se complementa con la prohibición de *“distinción fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no*

autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”. Este artículo viene a otorgar iguales derechos a las personas que habitaban en las antiguas colonias de los Estados.

A continuación de los principios contenidos en los dos primeros artículos, los derechos incorporados en la DUDH se podrían subdividir en cuatro grupos, cuatro pilares según René Cassin sobre los cuales se erige la DUDH.

1) Derechos civiles:

Artículo 3: Derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad personal.

Artículo 4: Prohibición de la esclavitud.

Artículo 5: Derecho a no sufrir torturas ni malos tratos.

Artículo 6: Reconocimiento de las personas como sujetos de derecho.

Artículo 7: La igualdad ante la ley.

Artículo 8: El derecho de recurrir ante los tribunales.

Artículo 9: Contra las detenciones, encarcelamientos o destierros arbitrarios.

Artículo 10: El derecho a ser oído por un tribunal imparcial.

Artículo 11: El derecho a la presunción de inocencia.

Dentro de estos derechos, se incluye el derecho a la vida sin el cual no podrían ser ejercidos los otros derechos humanos. Otro artículo que es necesario destacar es la prohibición de la tortura (**artículo 5**), que se ha visto complementado con instrumentos normativos posteriores como la Convención contra la Tortura y su correspondiente Protocolo Facultativo. En el marco de estos derechos, y dentro

de las garantías de protección de los mismos, el **artículo 8** otorga el derecho a recursos efectivos ante los tribunales nacionales competentes contra las vulneraciones de derechos reconocidos en la constitución o en la ley. Este artículo es el único que incorpora el recurso judicial para las víctimas, sin diferenciar los derechos vulnerados, es decir ya sean civiles y políticos o económicos, sociales y culturales. Sin embargo, las garantías judiciales hacen referencia al nivel nacional y no otorgan un derecho a un recurso judicial internacional.

El resto de derechos que conforma este bloque lo configuran el derecho de toda persona a no ser detenida de forma arbitraria, a ser oída por un tribunal imparcial, a la presunción de inocencia y a la igualdad ante la ley. Derechos todos ellos que vienen a conformar el derecho a tener un debido proceso, para el cual resulta fundamental la independencia del poder judicial.

2) Derechos del individuo en sus relaciones con los grupos sociales de los que forma parte:

Artículo 12: Derecho a no sufrir injerencias del Estado en la vida privada.

Artículo 13: El derecho a la libre circulación, y a la emigración.

Artículo 14: El derecho de asilo.

Artículo 15: El derecho a una nacionalidad.

Artículo 16: El derecho al matrimonio.

Artículo 17: El derecho a la propiedad, tanto individual como colectiva.

Dentro de este bloque, es oportuno recordar algunas observaciones como el

hecho de que la Declaración permite la salida de un país pero no otorga el derecho a entrar en otro Estado, ni impone una obligación correlativa a los Estados que haga efectivos los derechos de libre circulación, lo que dificulta el disfrute de estos derechos. Lo mismo ocurre con el **artículo 14** por el que se reconoce el derecho a solicitar asilo, y a disfrutarlo, pero no se incorpora ninguna obligación correlativa a los Estados de recibir a los solicitantes de asilo, ni de otorgar el mismo. El **artículo 15**, el derecho a ostentar una nacionalidad, es de vital importancia ya que la nacionalidad es en muchos casos la condición para el disfrute de alguno de los derechos de la DUDH.

Con relación al **artículo 17**, que contiene el derecho a la propiedad, cabe señalar que posteriormente no fue incluido en ninguno de los dos Pactos Internacionales que desarrollan la Declaración Universal de Derechos Humanos. Ya en el momento de redactarlo fue fruto de discusiones y debates entre los dos bloques de países, el occidental y los soviéticos, y se optó por una fórmula de consenso, que afirma que *"Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente"*.

3) Derechos políticos

Artículo 18: El derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

Artículo 19: El derecho a la libertad de opinión y expresión.

Artículo 20: El derecho a la libertad de reunión y asociación pacífica.

Artículo 21: El derecho a participar en el Gobierno, directamente o por medio de representantes libremente elegidos. Este bloque de derechos políticos

60 años de la declaración universal de derechos humanos

desarrollan la libertad de palabra y libertad de creencias incluidas en el preámbulo de la DUDH y son fundamentales para la exigibilidad de los derechos humanos por parte de la sociedad en general y de los defensores de derechos humanos, en particular. Los derechos de participación han sido desarrollados por órganos encargados de controlar el cumplimiento de los Pactos y Convenios internacionales como derechos clave y los han interpretado en un sentido más amplio, aludiendo a la necesidad de que las personas afectadas por las políticas públicas que afecten a derechos humanos, puedan participar en el diseño de las mismas.

Así mismo, es de destacar que el derecho a la libertad de reunión y asociación también aparece contenido en los dos Pactos Internacionales de derechos humanos antes mencionados.

4) Derechos económicos, sociales y culturales:

Artículo 22: El derecho a la seguridad social y, en general, a una economía digna.

Artículo 23: El derecho al trabajo, y a una remuneración equitativa.

Artículo 24: El derecho al tiempo libre, incluyendo vacaciones pagadas.

Artículo 25: El derecho a un nivel de vida adecuado.

Artículo 26: El derecho a la educación.

Artículo 27: El derecho a la cultura y al progreso científico.

El primer artículo de este bloque de derechos incorpora *“el derecho a la seguridad social y a obtener ...[.]... la*

satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. Con este artículo, al igual que el preámbulo, la DUDH subraya la idea de la necesaria indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos como fundamento de la dignidad humana.

En este bloque se derechos se proclama el derecho a la seguridad social (**artículo 22**), los derechos laborales (**artículo 23**), el derecho al descanso (**artículo 24**), y el derecho a un nivel de vida digno (**artículo 25**), que incorpora derechos como la vivienda, alimentación, salud, servicios sociales necesarios, seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de los medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

Es importante mencionar que el derecho a la vida contenido en el artículo 3, debe de ser interpretado a la luz de las condiciones del artículo 25 que proclama el derecho a un nivel de vida digno, en el que toda persona pueda disfrutar de las condiciones económicas y sociales que posibiliten el disfrute de los derechos civiles y políticos, entre ellos, el derecho a la vida.

Con respecto al derecho a la educación, además de proclamar que debe de ser gratuita y obligatoria al menos la elemental, el **artículo 26** subraya que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Derechos que hacen referencia a los vínculos entre la sociedad y el individuo

Artículo 28: Derecho a un orden social e internacional en el que se hagan efectivos los derechos humanos.

Artículo 29: Deberes de toda persona respecto la comunidad

Artículo 30: restricciones a los derechos

El **artículo 28**, propone como necesario el establecimiento de unas condiciones sociales justas a nivel internacional que hagan posible y efectivo el disfrute de los derechos humanos y se construya un contexto internacional que posibilite una mayor distribución de la riqueza. Esta disposición ha sido completada con la Declaración sobre el derecho al desarrollo, adoptada en 1986, en la que su artículo 1 define el desarrollo como *“el derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar del él”*.

Valor jurídico de la Declaración Universal de Derechos Humanos

La naturaleza jurídica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) es un tema complejo que sigue provocando una cierta controversia en la comunidad internacional. La Declaración, al ser adoptada por la Asamblea General como una resolución y no como un Convenio, Pacto o Tratado, no se puede afirmar que sea un instrumento jurídicamente vinculante para los Estados.

Pero lo cierto es que las declaraciones no son simples resoluciones de la Asamblea General sino que tienen una importancia especial. En la práctica de la ONU, una Declaración es un instrumento solemne que se utiliza sólo en casos muy especiales, en cuestiones de gran importancia y cuando se espera obtener el máximo número de observancia por parte del mayor número de Estados posibles. La DUDH se ha consolidado como el paradigma con el que evaluar el comportamiento de los Estados respecto del estándar internacional mínimo de derechos humanos y se utiliza como parámetro de referencia de los derechos humanos en los convenios internacionales, resoluciones de la Asamblea General, jurisprudencia del Tribunal Internacional de Justicia y en textos de derecho interno de los Estados. Asimismo, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Teherán de 1968 subrayó que *“la Declaración Universal de Derechos Humanos enuncia una concepción común a todos los pueblos de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”* y la declara obligatoria para la comunidad internacional. En la Declaración de Viena en 1993, 171 Estados volvieron a reafirmar que la Declaración Universal es una meta común para todos los pueblos y todas las naciones y que *“los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”*.

No sólo obliga a los Estados...

Si bien los Gobiernos tienen el deber primario de promover y proteger todos los derechos humanos, la DUDH incorpora la primera mención internacional a la responsabilidad con los

60 años de la declaración universal de derechos humanos

derechos humanos que ostentan otros actores que no son estatales. Así, la Declaración proclama que *"cada individuo y que cada órgano de la sociedad tiene la responsabilidad de promover el respeto por los derechos y libertades mediante medidas progresivas, nacionales e internacionales"*. Los órganos encargados del cumplimiento de tratados de derechos humanos han venido refiriéndose a dicha responsabilidad de los poderes no estatales. Los límites y contenido de la responsabilidad frente a la DUDH, basada en el importante poder que diferentes agentes no estatales han adquirido al interior de cada sociedad, se han ido definiendo a través de las interpretaciones de las obligaciones de derechos humanos realizadas por los órganos de control de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Lo realmente importante, es que los derechos contenidos en la Declaración Universal han ido incorporándose prácticamente a la totalidad de los ordenamientos jurídicos tanto de ámbito internacional, por vía de Convenios, Tratados y Pactos como en el derecho interno a través de las Constituciones y otras legislaciones.

Legado de la Declaración: seis décadas de logros y fracasos

Cientos de millones de personas se han quedado al margen, siguen sin disfrutar plenamente de sus derechos y viven en un mundo donde existen enormes discrepancias entre las promesas de los Gobiernos en 1948 y su ulterior comportamiento. Los rasgos distintivos del mundo de nuestros días siguen siendo la injusticia, la desigualdad y la impunidad, y muchos dirigentes nacionales y mundiales han antepuesto

sus intereses políticos y el abuso de poder a los intereses de las personas a las que representan.

Muchas personas continúan sin disfrutar plenamente de sus derechos, están atrapadas por los conflictos o la pobreza. Pero la culpa no es de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Son los Gobiernos los que no han protegido los derechos de las personas en sus respectivos países y en otros y los que deben poner remedio a esta situación. Así pues, en un mundo dividido e inseguro, la Declaración sigue siendo tan relevante hoy como lo era entonces.

En los últimos 60 años se han producido avances en muchas áreas, pero los abusos contra los derechos humanos siguen siendo tan omnipresentes en el mundo de nuestros días como lo eran cuando líderes de países de todo el mundo firmaron la Declaración.

En el 60º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Amnistía Internacional destaca, entre los **logros** conseguidos desde la aprobación del texto:

- Tratados internacionales y leyes nacionales sobre derechos humanos.
- Creación del Tribunal Penal Internacional y juicios por crímenes de guerra y crímenes contra la humanidad ante tribunales internacionales y ante algunos tribunales nacionales.
- Establecimiento de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y de comisiones nacionales de derechos humanos en determinados países.

- Abolición de la pena capital en dos tercios del mundo.
- Avances con respecto al control de armas a nivel internacional.
- Apoyo decidido de la sociedad civil a los derechos humanos, materializado, por ejemplo, en la creación de redes mundiales de defensores y defensoras de los derechos humanos y de organizaciones de derechos humanos.

Algunos de los **fracasos** de estos seis decenios en el ámbito de los derechos humanos son los siguientes:

- Violaciones masivas del derecho internacional humanitario y de los derechos humanos en los conflictos armados.
- Incremento de los ataques terroristas y de grupos armados contra la población civil.
- Violencia contra las mujeres y los niños, incluido el reclutamiento de niños y niñas soldados.
- Negación de los derechos económicos y sociales para millones de personas que viven en la pobreza.
- Sistemas judiciales corruptos e injustos en numerosos países.
- Empleo de la tortura y de otras formas de malos tratos.
- Negación de los derechos de los refugiados y los migrantes.
- Ataques contra activistas, periodistas y defensores y defensoras de los derechos humanos.
- Supresión de la disidencia en numerosos países.

- Discriminación por motivos de raza, religión, género e identidad.

La situación en España: numerosos desafíos pendientes

Por lo que refiere a España, Amnistía Internacional estima que se han producido **sustanciales progresos** en el campo de los derechos humanos durante los últimos 60 años en nuestro país.

Entre esos logros, Amnistía Internacional destaca la firma y la ratificación de tratados fundamentales para la defensa de los derechos humanos, como –entre otros– el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales la Convención contra la Tortura, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niños y el Estatuto del Tribunal Penal Internacional. Todos ellos han aumentado el nivel de protección legal de los españoles frente a posibles abusos.

Junto a ello, hay que resaltar **avances** como la abolición de la pena de muerte en 1995. La aprobación de leyes como la Ley Integral Contra la Violencia de Género, la Ley de Control del Comercio de Armas y la llamada Ley de Memoria Histórica –pese a las limitaciones de ésta–, han supuesto avances en materia de protección de derechos humanos. Asimismo, es muy positiva la presencia de los derechos humanos en la escuela a través de la asignatura obligatoria de Educación para la Ciudadanía.

Por lo que se refiere a los **desafíos pendientes**, Amnistía Internacional reitera su llamamiento a ETA para que

60 años de la declaración universal de derechos humanos

ponga fin de forma inmediata y permanente a su campaña de homicidios, secuestros, toma de rehenes y otros abusos graves contra los derechos humanos, de la que tuvimos un terrible ejemplo la semana pasada con el asesinato de Ignacio Uría. Amnistía Internacional rechaza de forma categórica cualquier argumento u objetivo que pretenda justificar estos hechos.

Por otra parte, el Gobierno español tiene **asignaturas pendientes**. Por ello, en esta conmemoración del 60º aniversario de la Declaración Universal, quiere reiterar sus principales peticiones al Ejecutivo presidido por José Luis Rodríguez Zapatero:

- Garantizar, en coordinación con las Comunidades Autónomas, medios suficientes para que las víctimas de la violencia de género tengan mecanismos de protección adecuados en todo el territorio del Estado, adoptándose medidas especiales de protección a los colectivos de mujeres más vulnerables, como las mujeres inmigrantes.
- Poner fin a la impunidad de los agentes de las fuerzas de seguridad responsables de tortura y malos tratos, que en muchos casos llevan aparejado un componente racista.
- Eliminar el régimen de detención incomunicada. Mientras esto último no suceda, extremar al máximo las medidas de vigilancia para que no se produzcan abusos durante el régimen de incomunicación. Tanto para abordar este problema como el anterior, Amnistía recomienda la instalación de videocámaras bajo control judicial en los centros de detención.

- Asegurarse de que las inminentes reformas del Código Penal, la Ley de Extranjería y la Ley de Asilo no suponen retrocesos en la protección efectiva de los derechos humanos.

- Tomar medidas para garantizar el respeto a los derechos humanos en la “guerra contra el terror”. El Gobierno debe garantizar que no se utiliza ninguna parte del territorio español, incluidos su espacio aéreo, aguas y los aeropuertos y bases militares, para mantener o facilitar detenciones ilegales o secretas. También debe investigar y colaborar en las investigaciones abiertas sobre estos hechos en los últimos años.

- Adoptar medidas que garanticen a los familiares de las víctimas de los crímenes de desaparición forzada cometidos durante la Guerra Civil y el franquismo obtener verdad, justicia y reparación.

- No subordinar la agenda de derechos humanos a intereses comerciales y/o políticos en sus relaciones bilaterales con otros países, especialmente con Colombia, Cuba, Marruecos y Sahara Occidental, Guinea Ecuatorial, Rusia, China, Israel y Territorios Ocupados y Estados Unidos, países con un oscuro historial en materia de derechos humanos, y con los que España mantiene una estrecha relación.

El 60º aniversario de la Declaración: Tiempo de celebración y de acción:

Amnistía Internacional es un movimiento mundial de personas que hacen campaña para que los derechos humanos reconocidos internacionalmente sean una realidad para todas las personas. A quienes nos

apoyan les mueve la indignación que les provocan los abusos contra los derechos humanos, pero también la esperanza en un mundo mejor; por eso, trabajamos para mejorar los derechos humanos a través de nuestras actividades de campaña y la solidaridad internacional.

A través de nuestra web cualquier persona puede ser activista de los derechos

humanos, apoyando con su firma las acciones de incidencia sobre Gobiernos o escribiendo cartas de solidaridad a defensores de derechos humanos perseguidos en diferentes países.

Para saber más:
www.actuaconamnistia.org





Comentarios de libros





Una globalización sin excluidos

En cualquier encuesta o estudio sociológico que se realice en la actualidad, se reconoce que esta época tiene como gran fenómeno, la globalización, que puede definirse como el nuevo marco de intercambios tecnológicos, comerciales y de población en todas las direcciones y el consiguiente aumento de la riqueza y los nuevos problemas de su distribución.

Esta es, sin duda, la época de la globalización, como anteriormente, en Europa, fué la de la Revolución Industrial, pero con la gran diferencia de que ahora se trata de un fenómeno que alcanza a todos los continentes, con la salvedad de gran parte de África, sumida, aún, en un subdesarrollo inquietante.

Pues bien, sobre el tema de la globalización, analizado con criterios de justicia para todos se ha publicado el libro de Nuria Gispert "Por una globalización sin excluidos" (Impuls a l'Acció Social. Col. Libros a Punto.2007), que también hubiera podido presentarse con el título de "Diccionario práctico de la globalización ética" porque su autora de trayectoria extensa y intensa en la intervención sobre problemas sociales trata del gran fenómeno de la globalización y de todos los que conlleva, desde los movimientos de población y el trato que deben recibir, hasta los derechos y deberes de los hombres y mujeres que se trasladan a otros continentes con el afán de mejorar sus vidas.

La autora de este sugerente libro explica en el preámbulo como su vida y su compromiso de actuar en los problemas sociales ha sido una continuidad, " como un carrete de hilo de texturas y grosores diversos, pero con un color, el conductor de mi vida, que siempre ha sido el

mismo". En efecto, Nuria Gispert forjada en una convicción cristiana intervino durante años en la acción de los movimientos vecinales en Barcelona durante la dictadura franquista, posteriormente, fué concejala en el Ayuntamiento de Barcelona, más tarde directora de Caritas en esta ciudad, posteriormente, directora de Caritas de España y en la actualidad sigue prodigándose en conferencias, asesoramientos y artículos.

Este libro traslada al lector de forma directa y clara su valoración del gran fenómeno de la globalización y de como hay que intervenir para que se desarrolle en beneficio de todos. El libro de 160 páginas, contiene lo que bien pudiéramos considerar como el diccionario básico de temas que afrontamos en esta época. Todos están en él, con conceptos definidos y con actitudes decididas. El libro es útil para los que intervienen en la compleja gestión y solución de los problemas sociales, que, failmente, observaran que sus comentarios y propuestas son el fruto de miles de horas de trabajo difícil y esperanzado.

Es, este, un libro que solo puede escribirse a mitad del camino, cuando ya es posible ojear una larga trayectoria realizada y, al mismo tiempo, se dispone de suficiente energía como para no resignarse a que la injusticia crezca entre nosotros, con nueva fuerza, aprovechando nuevas realidades. Por el contrario, el libro de Nuria Gispert, fundamentado en un humanismo de sólidas raíces y considerables experiencias nos invita a la acción capaz de hacer posible la globalización sin excluidos. Es el gran desafío, en nuestro actual desafío y por ello este libro es de la máxima actualidad.

Joaquim Ferrer

Manuel Tarín y José Javier Navarro
Adolescentes en riesgo
Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa
3ª Edición. 316 Págs. (11,06 €) 11,50 €
ISBN: 978-84-8316-9698.

Metodología y buenas prácticas para incidir sobre este colectivo, se entrelazan con vivencias y experiencias concretas. Infinidad de ejemplos cortos ilustran el texto; cada capítulo se acompaña de un caso práctico que refleja la problemática específica y ofrece pistas para la acción profesional. Se trata de una obra de consulta, accesible para estudiantes y útil para todo tipo de profesionales

“El mundo de Juan, Luis, Elena, Sara, nuestros alumnos adolescentes, no es tanto el mundo que ellos han creado para sí mismos, sino más bien el mundo que hemos creado para ellos”.
 Everhart, 1993.

Los autores de *Adolescentes en riesgo*, reúnen un considerable abanico de cualidades profesionales: la práctica profesional de la educación y el trabajo social en distintas entidades, la formación diversa en la Universidad, la docencia universitaria y una densa experiencia en la intervención con los/as adolescentes, que avalan el rigor y el atinado enfoque de esta obra. Es de gran interés por su mirada, discurso, enfoque, perspectiva, matices, experiencias, reflexiones y por el tejido de relaciones entre todas ellas. Son muchas las personas, las familias y los profesionales que están especialmente preocupadas por la adolescencia y la intervención con los y las adolescentes, pero pocas nos invitan “a realizar una mirada atenta, original, práctica, sin tremendismo, que no estigmatiza y que se atreve a salir de los márgenes” como se sugiere en la introducción de este libro.

En el momento actual, en que todo es tan volátil, tan de “usar y tirar”, esta



lectura es como una bocanada de aire fresco que invita a meditar, a pararse a pensar sobre los adolescentes, las conductas y sus perfiles, la metodología, el trabajo de calle, la animación de grupos, la relación educativa, los límites y los riesgos de la intervención.

Refleja un estilo literario subjetivo y personal, con el que los propios autores reconocen, han tratado de describir “lo que hace un determinado profesional de la intervención socioeducativa, en una determinada ciudad de España”, por lo que su lectura nos seduce desde el primer momento, en ella se abordan las tramas y marañas de los adolescentes en riesgo y los procesos de intervención desde cualquier contexto. En su lectura encontraremos referencias incontables a nuestra propia intervención, experiencias

en tercera persona con las que nos podremos identificar y, como protagonistas, reflexionar sobre nuestra práctica profesional e institucional.

Además de su utilidad para la mejora de la práctica del colectivo de profesionales, esta publicación tiene validez como material docente y de aprendizaje para los estudiantes universitarios, ya que en sus diferentes capítulos se van abordando contenidos de manera transversal, todos ellos fundamentales en la formación de los educadores y trabajadores sociales que les permiten alcanzar competencias para el ejercicio profesional con adolescentes. El itinerario expositivo del libro se estructura en tres partes:

a) la primera parte, desde la sencillez, nos introduce en el marco conceptual y contextual que nos permite comprender la complejidad de la sociedad actual donde se encuentra el adolescente, y como afirman los autores: *“al fin y al cabo los adolescentes que acaban viviendo en los márgenes de nuestra sociedad no son bichos raros; en esencia son como el resto de adolescentes, aunque modulan e integran de forma diferente lo que es propio del momento actual”*.

b) la segunda parte aborda la metodología básica, es decir la dirección, el posicionamiento profesional, los referentes y los fundamentos; se insiste en la necesidad de realizar una mirada comprensiva, en trabajar la relación y profundizar en las intervenciones de carácter integral como clave de éxito. Se anima a recuperar el trabajo de calle y la animación de grupos que tanto se trabajó

en décadas pasadas y que actualmente, la lógica institucional y cierto acomodo profesional, han conseguido que sean espacios abandonados por los profesionales. Nos recuerdan que mientras los discursos formales se centran en competencias, organización administrativa, separación de la atención primaria de la especializada, del medio abierto y del cerrado etc., los adolescentes no se encuentran fragmentados por lo que la intervención con ellos debe estar interconectada: *“situando en un mismo plano el medio abierto y el residencial, ya que las fluctuaciones entre ambos son continuas. La especialización de los servicios debiera ser una prolongación de la atención primaria, la separación administrativa de los servicios conlleva falta de correspondencia en la intervención”*.

c) en la tercera parte se aborda la intervención socioeducativa desde la relación: *“supone proceso, y por lo tanto comprender que cada persona tiene su tiempo, su momento en el que asimilar y realizar cambios. Por mucho que se empeñe el profesional, si no se respeta ese tiempo apenas avanzará en la intervención”*. Ponen el énfasis en la acción comunicativa como proceso decisivo y nos aportan los elementos para saber construir la relación desde el afecto, el diálogo y el apoyo; por último nos advierten de los riesgos, vicios y límites de la práctica profesional, escasamente reflexionada en la acción diaria.

Cada capítulo acaba con un relato de vida, que facilita la comprensión y nos sumerge en los paisajes cotidianos de la

Manuel Tarín y José Javier Navarro
Adolescentes en riesgo
Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa

intervención: el barrio, la calle, el parque, la familia, el grupo, los recursos, la legislación, etc.; los relatos nos impregnan del “*caso*” y nos ofrecen metodología y técnicas aplicadas con la sabiduría de la “*praxis*” cotidiana.

Para finalizar comentar que este trabajo que nos aportan J. J. Navarro y M. Tarín puede ayudar a dar respuesta a muchas preguntas que nos planteamos sobre los

cambios que vive nuestra sociedad en general, y nuestros adolescentes en particular, en el modo en el que nos percibimos unos a otros, y nos aporta experiencias de intervención para su aplicación desde los servicios e instituciones en los que estamos educadores y trabajadores sociales.

F. Xavier Uceda i Maza

Joan Ferrés i Prats
La educación como industria del deseo.
Un nuevo estilo comunicativo
1ª Edición. 185 págs
ISBN: 978-84-9784-288-4

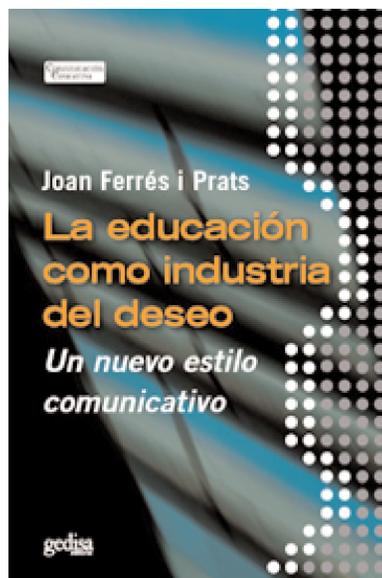
“Los jóvenes de hoy aman el lujo, tienen manías y desprecian la autoridad. Responden a sus padres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros”.

Sócrates, 469 a.C.

Joan Ferrés es doctor en Ciencias de la Información y maestro. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria. Actualmente es Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en dos ámbitos temáticos: el de la socialización mediante comunicaciones inadvertidas y el de la educación en una cultura del espectáculo. Es uno de los autores en lengua española más leídos y citados en relación al tema del audiovisual educativo (“Vídeo y educación”, “Educar en una cultura del espectáculo”,...)

La educación como industria del deseo es una obra casi necesaria para afrontar el “desencuentro” entre el modelo educativo “tradicional” y las nuevas generaciones de niños/as, adolescentes y jóvenes. Para ello se aboga por la introducción de un nuevo estilo comunicativo en los profesionales del ámbito socio-educativo “*capaz de conectar con la sensibilidad de los destinatarios, de sintonizar con ellos, un estilo que se adecue a los cambios producidos por el nuevo entorno social en las generaciones de alumnos*”.

Durante toda la obra el autor nos muestra la dependencia entre las variables educación, comunicación, deseo, conocimiento y tecnología, cuya relación



resulta imprescindible en la actual sociedad de la información (para algunos) y de la comunicación (para otros), para garantizar la comprensión y eficacia en las interacciones comunicativas de carácter persuasivo-seductor, siendo esta una de las claves de la influencia y éxito de los profesionales de la comunicación televisiva y publicitaria en nuestros niños/as, adolescentes y jóvenes. Con un estilo formal y ameno, ayudándose de citas provocadoras, relatos breves, humor gráfico e infinidad de metáforas, siendo fiel a aquello que promulga, el autor desvela, analiza, reflexiona y teoriza sobre las carencias en muchos de los procesos comunicativos educativos, sociales y culturales en la actualidad, ofreciendo nuevos y eficaces medios con el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, demostrando que “*la emoción es una herramienta imprescindible*”

Ainhoa Berasaluze y Kintxesi Berrio-Otxoa
El ejercicio profesional en el Trabajo Social hoy

para un desarrollo eficaz de la función mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje” y descubriendo experiencias innovadoras que se están llevando a cabo, en la actualidad, por profesionales de la educación reglada y que son, perfectamente, extrapolables a la educación no reglada.

Además de ser una lectura útil para la mejora de la práctica del colectivo de profesionales de la intervención socio-educativa con niños/as, adolescentes y jóvenes, esta publicación es aconsejable como material docente en la formación de educadores y trabajadores sociales, ya que, de manera transversal, se abordan contenidos fundamentales que permiten adquirir competencias para el ejercicio de su práctica profesional.

La configuración expositiva de la obra se divide en dos partes:

a) En la primera parte, quizá más teórica, con claridad y sencillez, Joan Ferrés: Encuentra las *raíces del conflicto* en la educación, demostrando que manan de la colisión de intereses entre “la obsesión por la palabra” de la educación tradicional y “el interés por la imagen” de las nuevas generaciones de alumnos. Por tanto, resulta imprescindible transformar los “viejos” mensajes educativos para que los alumnos los “quieran” aprender, para ello “*la capacidad de explicación ha de ir acompañada de capacidad implicación*”.

Detecta que entre las *causas de la discordia* se vislumbran déficits notables en cuanto a la capacidad de creación de deseo en los ámbitos educativo y cultural. El Deseo, se constituye fundamental en la sociedad consumista y muchos educandos no poseen la capacidad de despertarlo; se

dispone de “productos de calidad”, como el conocimiento, pero no se sabe como “venderlos”. Un ejemplo clarificador manifiesta que ilustres intelectuales de antaño, cuyos postulados están muy presentes en nuestro día a día, como Einstein, Sócrates e incluso el mismísimo Jesucristo ya profesaban la idea de partir de los intereses y deseos del receptor para divulgar sus mensajes y conocimientos, algo que, como demuestra el autor, recientemente está verificando la Neurociencia.

Ofrece *elementos para* mediar, mediante los que Joan Ferrés atestigua que la Tecnología representa la “oportunidad de recuperar de manera casi automática el interés por el aprendizaje” ya que es causa, reflejo y “síntoma” de los profundos cambios sociales y personales producidos en nuestro entorno social y cultural.

b) En la segunda parte, de manera más concreta, relata experiencias educativas innovadoras, de los profesionales de la educación formal, que se desarrollan de manera efectiva en “*la praxis cotidiana del aula*” y que sirven como “*modelo de aplicación de los postulados presentados en la primera parte del libro*”. Estas ofrecen estrategias sólidas e innovadoras para profesionales de la Educación y el Trabajo social, mostrando sugerentes técnicas de intervención.

Mediante el trabajo de la publicidad, radio, prensa, televisión, metáforas, lenguaje simbólico, mitos, ritos, relatos de intriga, (con gran potencial movilizador), ilustración de poemas, cine, imágenes, técnicas de relajación, música, sonidos, unidades didácticas acomodadas a la cultura del “zapping”, imágenes audiovisuales, fotomontajes,

transparencias... entre otros, permiten convertir en seductores unos aprendizajes que de entrada no lo son y facilitan una enseñanza personalizada.

En estas experiencias promovidas por profesionales, relacionados directamente con la educación reglada, se descubren sorprendentes estrategias metodológicas que permiten abordar cuestiones de ética como la multiculturalidad, la solidaridad, la crítica social, la violencia de género,...etcétera; todo ello mediante un aprendizaje colaborativo y atrayente, consiguiendo así formar, informar e interesar, a los niños/as, adolescentes y jóvenes, en las cuestiones sociales que atañen al mundo que les rodea.

Se entienden las tecnologías como oportunidad educativa y no como limitación, como puente hacia la comprensión de las nuevas generaciones y no como brecha. Como sugiere Joan Ferrés, a lo largo de la obra, la

incorporación de estas requiere de un cambio de mentalidad y de la asunción de un nuevo estilo comunicativo.

Finalmente, esta obra nos recuerda que se precisa de una "reformulación" del rol del educador. Por un lado como *mediador*, entre intereses de la institución y de las nuevas generaciones; y, por otro lado, *conciliador* "entre concreción y abstracción, entre sensorialidad y reflexión, entre emotividad y racionalidad", y es que uno de los progresos básicos de la sociedad y la educación estriba en ser capaz de asumir estas contradicciones de la posmodernidad, que tal y como concluye el autor, nos suponen un reto: "*si pretendemos que las nuevas generaciones alcancen las cimas del conocimiento, hemos de conseguir que su corazón llegue primero*".

Ramon Rosaleny i Castell



Presentación de artículos indicaciones generales

1. Los artículos han de ser inéditos. El Comité Editorial podrá entender oportuna la publicación de textos que hayan sido publicados en el extranjero.

2. Los artículos para el *Dossier* no excederán de 25 folios, los artículos para las Sección Libre de 20 y los artículos para la sección de Interés *Profesional* tendrán una extensión máxima de 12 folios, incluidos cuadros y referencias bibliográficas. (letra Arial 12, el folio tendrá en torno a las 30 líneas por folio, 70 caracteres por línea y márgenes de 3 cm.).

3. Las citas de autores se incluirán en el texto señalando apellido del autor con mayúsculas, año, dos puntos y página del libro al que se haga referencia. Asimismo se han de incluir las fuentes de procedencia de los cuadros, gráficos, tablas y mapas que se incluyan adecuadamente numerados.

4. Las referencias bibliográficas se pondrán al final del texto, siguiendo el orden alfabético. Solo se recogerán los autores expresamente citados en el texto. Si el autor del artículo lo considera oportuno podrá recoger bibliografía recomendada. No exceder de diez referencias bibliográficas. Se presentara en el formato siguiente:

a) Libros: Apellido/s del autor en mayúscula, nombre del autor/es en minúscula; año de publicación entre paréntesis seguido de dos puntos; título del libro subrayado o en cursiva; Editorial; lugar de publicación.

b) Revistas: Apellido/s del autor en mayúscula, nombre del autor/es en

minúscula; año de publicación entre paréntesis seguido de dos puntos; título del artículo entre comillas; título de la Revista subrayado o en cursiva; número de la Revista; intervalo de páginas que comprende dicho artículo; Editorial; lugar de publicación.

c) Páginas Web: Apellido/s del autor en mayúscula, nombre del autor/es en minúscula; fecha de consulta entre paréntesis; título del artículo o documento en cursiva o subrayado.

d) Referencia legislativa: Documento; ley orgánica, decreto ley, orden, número y fecha de publicación.

5. Los artículos irán precedidos de un breve resumen en español e inglés que no exceda de las 10 líneas. Se indicarán las "palabras claves", también en español e inglés (no más de 5) para facilitar la identificación informática. Se incluirá un breve currículum vitae del autor o autores que no supere las 8 líneas. En él se incluirán: teléfono de contacto, dirección de correo electrónico y postal.

6. Los comentarios de libros tendrán una extensión máxima de 60 líneas (70 caracteres/línea), especificándose el autor, título, editorial, lugar, fecha de publicación de la obra y ISBN, así como apellidos, nombre y correo electrónico de quien realiza la reseña.

7. Los artículos se enviarán a la dirección electrónica de la revista:

E-mail: revista@cgrabajosocial.es

Últimas Revistas publicadas

2000

- Nº 49: CALIDAD (I)
- Nº 50: CALIDAD (II)
- Nº 51: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (I)
- Nº 52: CULTURA DE LA SOLIDARIDAD (II)

2001

- Nº 53: TRABAJO SOCIAL Y MEDIACION
- Nº 54: ENFOQUES Y ORIENTACIONES DE LA POLITICA SOCIAL
- Nº 55: LA INTERVENCION SOCIAL ANTE LOS PROCESOS DE EXCLUSION
- Nº 56: HABITAT Y CONVIVENCIA

2002

- Nº 57: EL METODO: ITINERARIOS PARA LA ACCION (I)
- Nº 58: EL METODO: ITINERARIOS PARA LA ACCION (II)
- Nº 59: NUEVAS TECNOLOGIAS
- Nº 60: FAMILIA: POLITICAS Y SERVICIOS (I)

2003

- Nº 61: FAMILIA: POLITICAS Y SERVICIOS (II)
- Nº 62: DISCAPACIDAD
- Nº 63: DESARROLLO Y TRABAJO SOCIAL
- Nº 64: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (I)

2004

- Nº 65: TRABAJO SOCIAL Y SALUD (II)
- Nº 66: DIMENSIÓN COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL (I)
- Nº 67: DIMENSIÓN COMUNITARIAEN TRABAJO SOCIAL (II)
- Nº 68: APRENDIZAJE Y FORMACIÓN (I)

2005

- Nº 69: (DE) CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (I)
- Nº 70: (DE) CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD (II)
- Nº 71: APRENDIZAJE Y FORMACIÓN (II)
- Nº 72: LA PROTECCIÓN SOCIAL A LA DEPENDENCIA (I)

2006

- Nº 73: LA PROTECCIÓN SOCIAL A LA DEPENDENCIA (II)
- Nº 74: INTERVENCIÓN SOCIAL EN SITUACIONES DE EMERGENCIA
- Nº 75: VIOLENCIA: CONTEXTOS E INTERVENCIÓN SOCIAL (I)
- Nº 76: VIOLENCIA: CONTEXTOS E INTERVENCIÓN SOCIAL (II)

2007

- Nº 77: INSERCIÓN LABORAL
- Nº 78: INSERCIÓN LABORAL (II)
- Nº 79: COMPORTAMIENTOS Y CONSUMOS ADICTIVOS
- Nº 80: AYUDA MUTUA

2008

- Nº 81: VIEJAS Y NUEVAS POBREZAS
- Nº 82: LA RELACIÓN PROFESIONAL
- Nº 83: INSTRUMENTOS DE VVALORACIÓN Y PROGRAMACIÓN
- Nº 84: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS (I)

2009

- Nº 85: MOVIMIENTOS MIGRATORIOS (II)
- Nº 86: MIRADAS AL TRABAJO SOCIAL
- Nº 87: ADOLESCENCIA**

Próximos temas:

- Nº 88: NUEVAS OPORTUNIDADES DEL TRABAJO SOCIAL

Publicaciones del Consejo

SERIE LIBROS

El trabajo social Sanitario

Dolors Colom i Masfret
Siglo XXI / Consejo General
Madrid, 2008
ISBN: 978-84-323-1359-2
Nº Páginas: 377
Precio: 26 €

Diagnóstico Social

Mary E. Richmon
Siglo XXI / Consejo General
Madrid, 2008 (2ª edición)
ISBN 978-84-323-1225-0
Nº Páginas: 640
Precio: 25 €

Manual Práctico para elaborar proyectos sociales

Gustavo García Herrero y José Manuel Ramírez
Siglo XXI / Consejo General
Segunda edición Madrid, 2009
ISBN: 84-323-1257-6
Nº páginas: 233
Precio: 20€

SERIE TEXTOS UNIVERSITARIOS

Le de promoción de autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia

Gustavo García Herrero y Jose Manuel Ramírez Navarro
Certeza/Consejo General
Madrid, 2008
ISBN: 978-84-96219-64-9
Nº páginas: 253
Precio: 22€

Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención profesional

Ángel Luis Maroto Sáez
Siglo XXI / Consejo General
Madrid, 2006
ISBN: 84-323-1265-7
Nº páginas: 400
Precio: 18€

Intervención metodológica en el trabajo social

Jose Maria Morán Carrillo
Ana María Gómez Pérez
Certeza/Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-96219-05-4
Nº páginas: 148
Precio: 10€

El Protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del trabajo social en España.

Manuel Gil Parejo
Siglo XXI / Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-96219-05-4
Nº páginas: 148
Precio: 10€

La historia de las ideas en el trabajo social

Haluk Soydan
Traducción: Cándida Acero
Tirant lo blanch/ Consejo General
Madrid, 2004
ISBN: 84-8442-966-0
Nº páginas: 228
Precio: 19,50€

Imagen y comunicación en temas sociales

Gustavo Gª Herrero y José M. Ramírez
Certeza/Consejo General
Madrid, 2001
ISBN: 84-88269-66-8
Nº páginas: 232
Precio: 27€

Trabajando con familias. Teoría y práctica

Elisa Pérez de Ayala Moreno Santa María
Certeza/Consejo General
Madrid, 2001
ISBN: 84-88269-40-4
Nº páginas: 369
Precio: 17,43€

SERIE DOCUMENTOS

Informe social y programa individual de atención (PIA)

Redactora: M^a Jesús Brezmes Nieto
Consejo General de Colegios Oficiales de trabajo social
Nº páginas: 113
ISBN: 978-8442-966-0
Madrid, 2007
Precio: 6€

Código Deontológico de la Profesión de Diplomado en trabajo social

Consejo General de Colegios Oficiales de trabajo social
Nº páginas: 24
Segunda edición. Madrid, 2009
Precio: 3€

Forma de pago. Enviar:

- Cheque bancario (a nombre del Consejo General de Diplomados en trabajo social).
- Giro Postal al Consejo General.
- Transferencia a Banco Popular:
C/ Gran Vía, 67. 28013 Madrid
C.C.C.:
0075-0126-93-0601284373

Servicios Sociales y Política Social Boletín de Suscripción año 2009 (N^{os} 85, 86, 87, 88)

Tarifa anual:

- | | | |
|---|----------------|--|
| <input type="checkbox"/> Colegiados o estudiantes * | 35,50 € | |
| <input type="checkbox"/> Resto | 43,00 € | Gastos de Envío ** 2,35 € |
| <input type="checkbox"/> Extranjero | 50,50 € | |

* Aportar fotocopia acreditativa

** Por cada suscripción realizada después del 30 de Abril de 2009

SUSCRIPCIÓN:

NOMBRE Y APELLIDOS			
DOMICILIO			
CP		CIUDAD	
PROVINCIA		N.I.F.	
TELÉFONO		E-MAIL	

FORMA DE PAGO

- Giro postal o cheque bancario al Consejo General.
- Transferencia a Banco Popular C.C.C.:0075 - 0126 - 93 - 0601284373 (Adjuntar comprobante)
- Recibo domiciliado en Banco o Caja de Ahorros:

Banco:

Titular de la cuenta:

ENTIDAD	OFICINA	DC	Nº DE CUENTA

Sírvase tomar nota y atender hasta nuevo aviso, con cargo a mi cuenta, los recibos que a mi nombre le sean presentados para su cobro por la Revista "Servicios Sociales y Política Social" del Consejo General de DTS.

En _____ a _____ de _____ de **2009**

Firma:

En cumplimiento del artículo 5 de la Ley 15/1999 por el que se regula el derecho de información en la recogida de los datos, se le informa de los siguientes extremos:

- Los datos de carácter personal que sean recabados de Ud. son incorporados a un fichero automatizado, denominado REVISTA, cuyo responsable es el Consejo General de CODTS y AASS.
- La recogida de datos tiene como finalidad la gestión, publicación y envío de la Revista, Servicios Sociales y Política Social a sus suscriptores profesionales y entidades que desarrollan su actividad en el campo de la intervención social.
- La información facilitada y/o el resultado de su tratamiento tiene como destinatarios, además del propio responsable del fichero, los gestores del envío postal.

En todo caso tiene Ud., derecho a ejercitar los derechos de acceso, retificación, cancelación y oposición, determinados por la Ley organica 15/1999, de 13 de diciembre.

A efectos de ejercitar los derechos mencionados, puede Ud. dirigirse por escrito al responsable del fichero, en la siguiente dirección:

Consejo General CODTS y AASS
Av. Reina Victoria 37 - 2ºC
28003 Madrid
Teléfonos: 91 541 57 76/77 - Fax: 91 535 33 77
e-mail: consejo@cgtrabajosocial.es

FÉ DE ERRATAS REVISTA N°85

“En el pasado N°85 se incluyó a Jose Daniel Rueda Estrada, como autor del libro: “I foro de ciudad y ciudadanía, siendo únicamente el autor de la reseña del libro que editaba el Principado de Asturias.”



Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

Jaume Funes Artiaga

Resumen

La atención a los chicos y chicas adolescentes suele estar presidida por diverso desencuentros, entre los que suelen predominar los derivados de encargos de la sociedad adulta destinados al control, así como lecturas de sus malestares en clave de problema. Se sugiere compartir una lectura sensata y actualizada de las diferentes adolescencias y se proponen tres ejes básicos para articular las diferentes formas de prestar atención a la condición adolescente. No debe olvidarse, además, que también a los servicios sociales les afecta la necesidad de definir en clave adolescente los recursos para atenderlos.

Abstract

The attention to the teenagers is usually being presided for various types of misunderstandings, predominating over the derivatives of the orders of the adult society destined to control, as well as the understanding of their discomfort in key of problem. It is suggested to share sensible and updated meaning of the different adolescences and it is proposed three basic cores to articulate the different ways of paying attention to the teen condition. We must not forget that also the social services need to define in teen key the resources to attend to them.

Palabras clave

Adolescencia, servicios sociales, trabajo en red, educación secundaria, riesgo.

Key words

Adolescence, social services, network, secondary education, risk.

Autor **Jaume Funes Artiaga**

Psicólogo, educador, periodista. Profesor de la Universidad Ramón Llull. Supervisor y asesor en temas relacionados con la infancia y la adolescencia.
adolescencias@jaumefunes.com

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

1. De desencuentros y malestares

Decir que los Servicios Sociales no se ocupan de los adolescentes sería faltar a la verdad. Pero, destacar que las dos partes han vivido siempre un profundo desencuentro quizás refleje la realidad más dominante. Un desencuentro no es una confrontación sino una dinámica de relaciones en la que dos realidades van por caminos paralelos o divergentes con cada vez menos posibilidades de llegar a encontrarse. No es que los servicios sociales constituyan el único tipo de servicios a los que sucede este hecho. Al fin y al cabo los chicos y chicas adolescentes son malos “pacientes” (personas dispuestas a aguantar pacientemente a los profesionales) en la mayor parte de los recursos de atención (cuesta que accedan, resulta difícil que sigan viniendo, no queda claro para qué podemos serles útiles).

Pero, en este caso, a la complejidad de las formas razonables de atender a los adolescentes se suma la poca “normalidad” con la que la que pueden ser percibidas muchas de las respuestas que solemos dar desde estos recursos. Los encargos que se hacen a los servicios sociales y que tienen como sujetos a los adolescentes son inevitablemente definidos y vividos como problemas adolescentes. En general, no nos piden que nos ocupemos de los adolescentes sino de los problemas que generan los adolescentes. Incluso las leyes de servicios sociales más modernas que tienden a insistir en la universalidad, la normalidad, la dimensión comunitaria, el acceso como derecho subjetivo, caen en el error de definir su intervención en el terreno de los adolescentes (de los

jóvenes) en términos de patología o, al menos de dificultad singularizada¹.

El desencuentro se acrecienta, además, porque no siempre se tiene desde los servicios sociales una visión realista y útil sobre lo que realmente sucede en los mundos adolescentes (no creo que ningún “protocolo” de observación o pautas de seguimiento tenga previsto, por ejemplo, cómo conocer y valorar sus prácticas en el mundo virtual de los fotologs o los facebook). Igualmente, por la velocidad con que evoluciona un mundo que, atrapados la urgencia y la burocracia, fácilmente dejamos de observar e intentar comprender.

El segundo trimestre de 2009 ha sido pródigo en ejemplos de desencuentro entre las necesidades adolescentes, las preocupaciones adultas y los encargos “flotantes” que pueden (deben) recaer en los servicios “sociales” para adolescentes. Pongamos por caso la “liberación” del acceso al anticonceptivo de emergencia o “píldora del día de después”. Un breve seguimiento de lo que se dijo y se escribió, en la esfera política o en los medios de comunicación, deja patente numerosas contradicciones, desenfoques y olvidos. Al menos puso de relieve lo siguiente:

- Que cualquier tema adolescente crítico hace brotar la simplificación dicotómica entre minoría y mayoría de edad, olvidando la existencia de otra realidad: la adolescencia obligatoria con la que trabajan los profesionales, que no está ni en un lugar ni en otro, que como al final comentaré tiene derecho a ser responsable. Enviarán al adolescente a los servicios sociales porque es “menor”, pero no nos pedirán que trabajemos con ellos la toma de decisiones y la gestión de su propia vida.

- Que en toda actuación con adolescentes parece prioritario el aprendizaje de la gestión de los riesgos (como en algún artículo resumíamos: *pasar de la moral de la seguridad a la ética de los riesgos*²). Propuesta educativa que siempre ha de ir precedida de la reducción de daños. No nos pedirán que garanticemos su derecho a no destruirse, a complicarse la vida con un embarazo no previsto, a que aprenda de la experimentación. Como máximo pretenderán que recetemos sensatez con algún tipo de visita obligada para acceder a las prestaciones.

- Que aparecer por una farmacia benévola, que no pone pegas, nos indica fundamentalmente que si queremos hacer algo en sus vidas debemos plantearnos la accesibilidad (poder aparecer en nuestros recursos cuando sea) y la posibilidad real de trabajar con otros profesionales (poder hacer de puente con un centro anticonceptivo juvenil acogedor).

- Que no todas las adolescentes, con sus adolescencias socialmente diversas, parece que estén haciendo la misma demanda. Algunas es posible que utilicen la "emergencia" de manera reiterada y parece que "alguien" debería hacerles "pensar" sobre su sexualidad. ¿Pero quién? Reaparece la cuestión de los profesionales próximos, de las influencias cercanas que se construyen en el día a día de los recursos sociales, educativos, terapéuticos.

Es tan sólo un ejemplo de cómo deberíamos intentar saber lo que sucede,

descubrir lo que necesitan, lo que nos piden que hagamos y lo que quisiéramos y debiéramos hacer.

2. ¿Pero, les pasa algo a los adolescentes?

Aunque a renglón seguido haré una pequeña lista de los "líos" adolescentes en los que se suelen ver implicados los servicios sociales, me gustaría situar las necesidades y dificultades adolescentes en clave de "malestar", oponiéndome e intentando generar en el lector la máxima resistencia posible al hiperdiagnóstico y a la proliferación de etiquetas que nos invade.

Hablar de "malestar" es hablar de dificultades de encaje, del resultado de una aclimatación difícil a una situación vital que escapa en parte a nuestro control, o que es producto de la interacción entre dos partes no siempre en sintonía. Hablar de malestares adolescentes supone referirse a las dificultades de encaje consigo mismo que ellos y ellas pueden tener, a las que surgen de las relaciones entre iguales, a las que se producen por su presencia en unas u otras instituciones, a las que se derivan de sus relaciones con diferentes

notas 1. Refiriéndome a la reciente Ley de Servicios Sociales de Catalunya (2007) he insistido diferentes veces en cómo después de fijar criterios de atención normalizadores y en clave de derechos, se definen después como destinatarios, por ejemplo, a "la violencia y la delincuencia juvenil" (ver un comentario más amplio en Funes, J. (2007): "La nueva ley de servicios sociales: más sombras que luces". Educación Social nº 37. Diciembre 2007)

2. Sedo, C., Funes, J.: "Usos de drogas: realidades actuales y preocupaciones futuras". Educación Social, nº27. Abril 2000

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

personas adultas o de sus formas de estar y actuar en sociedad.

Es más razonable y realista considerar los “malestares” adolescentes que referirse a los “problemas” adolescentes. Estos últimos suelen representar etiquetas fijas (drogadicción, delincuencia, fracaso escolar, enfermedades, accidentes, etc.) y, normalmente identifican problemas que los adultos creemos que tienen los adolescentes o, lo que es bastante peor, problemas que nosotros tenemos con los adolescentes.

Al referirnos a los malestares –entendidos como dificultad de encaje– estamos considerando una situación dinámica que puede afectar a todos los chicos y chicas, en la medida que viven una etapa de transformación, de construcción, de tránsito, en un mundo en cambio, en relación con una sociedad adulta perpleja (como mínimo) que ve reflejadas sus incertidumbres en los adolescentes. Producto de esa difícil construcción y de esas difíciles relaciones ambas partes suelen padecer, se encuentran mal (dentro de su piel los adolescentes, con sus expectativas no cumplidas o sus angustias por el futuro las personas adultas).

Desde que la adolescencia pasó a ser, entre nosotros, una etapa obligatoria, de larga duración, conformada por una mezcla de dinámicas evolutivas y propuestas, estímulos y obligaciones sociales, su encaje en la sociedad se ha ido complicando. Sigue cogiendo a contrapié a unos adultos que no acaban de saber qué hacer con los adolescentes, que se mueven entre la conflictualización sistemática de todo lo que hacen y la adulación o la envidia por su estado de aparente felicidad sin obligaciones.

3. Adolescentes que van y vienen por los servicios sociales

A veces, en mi trabajo de formación y de supervisión con equipos “sociales”³ pregunto qué le pasaba al último adolescente que han tenido que atender. Los relatos podrían resumirse así:

- Hijos e hijas adolescentes de familias a las que hace tiempo que atendemos
- Chicos y chicas que han crecido y han llegado a la adolescencia en contextos educativos poco normalizados, empobrecidos, conflictualizados
- Nuevos personajes de la calle que generan tensión entre la vecindad
- Adolescentes en tensiones diversas con el sistema escolar, que van desde los conflictos de convivencia al absentismo y el abandono
- Adolescentes “broncas” que generan diverso tipos de “conflictos sociales”
- Adolescentes que desbordan sus familias
- Nuevas y viejas marginaciones con rostro adolescente y joven
- Adolescentes “solos” o mal “acompañados” que necesitan grados diversos de “tutela”
- Adolescentes atendidos por algún sistema (de salud mental, de drogodependencias, de protección, de

justicia, etc.) que vuelven al territorio para ver si nosotros sabemos qué hacer con ellos.

Pocas veces se trata de adolescentes que “aparecieron” por los servicios a hacer alguna “demanda”. Casi siempre son peticiones de otros adultos desbordados, que o no quieren o no saben qué hacer o cómo trabajar con los adolescentes que les rodean. Detrás de esos “casos” están las múltiples realidades que afectan a la condición adolescente.

No dejan de ser grupos de adolescentes que generan dificultades en su entorno. Chicos y chicas de nuevas y viejas familias “desastre”, con escasas vinculaciones o en crisis y rupturas permanentes. Adolescentes que han de dejar de serlo pero su vida no parece tener futuro. Escuelas que no consiguen convertirse en territorios adolescentes. Pobrezas que se convierten en exclusión en una sociedad en la que la identidad pasa por el consumo. Grupos adolescentes en confrontación que buscan su espacio en el barrio y en la vida. Chicos que no encuentran ninguna razón para visitar al psicólogo o a los recursos formales de salud mental. Reacciones obsesivamente penales ante las transgresiones, etc., etc.

Vienen las demandas de otros. Se esperan respuestas a menudo imposibles. El marco en el que debemos prestarles atención no suele ser muy adecuado. Los que llegamos a atender no siempre son los que necesitarían atención. Algunos y algunas difícilmente “vendrán” y habrá que “ir”.

Pero, antes de ponernos a hablar de lo que podríamos hacer, necesitamos

compartir un discurso mínimo sobre las adolescencias actuales.

4. La irrupción de las adolescencias

Hace ahora poco más de tres décadas, casi de golpe, la adolescencia dejaba de ser un conjunto de ritos de transición entre la infancia y la juventud y se convertía una verdadera etapa evolutiva, un nuevo ciclo vital que necesitaba su correspondiente definición, su correspondiente encargo social. Los nuevos personajes “quinceañeros” aparecieron obligatoriamente en todos los grupos sociales (no sólo como hasta ese momento entre los que tenían recursos económicos y culturales) y la adolescencia se convirtió en una condición inevitable y de larga duración. Su espectacular presencia social no se podía reducir ya a un único y largo tramo de edad juvenil que conducía a la lejana vida adulta. Sus necesidades y dificultades, los nuevos contextos de vida y de socialización, especialmente la escuela, las crispaciones y angustias que generaban en el grupo adulto obligaban a pensar qué hacer, a definir políticas pensadas para atender a la adolescencia.

Pero, después de unas décadas de adolescencia obligatoria, nuestra sociedad todavía no sabe qué hacer con sus adolescentes. Las personas adultas no se han acostumbrado mayoritariamente a la presencia inevitable de los adolescentes,

notas 3. Para no estar continuamente matizando aclaro que siempre que hablo de servicios sociales o de equipos sociales me estoy refiriendo a equipos profesionales de atención “primaria”, compuestos profesionales de formación diversa que se ocupan de la atención socioeducativa básica de un territorio.

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

mientras que los chicos y las chicas han asumido claramente la adolescencia como valor y como etapa importante de sus vidas. Ellos y ellas viven de manera normalizada en un mundo propio que dominan, sienten, teorizan, practican, experimentan. A nosotros todavía nos domina la perplejidad y no acabamos de decidir cómo mirarlos, qué sentido tiene lo que hacen, cómo se debe influir en sus vidas.

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

Repitiendo la historia pasada (en los años 60 y 70 del siglo pasado) con la emergencia de la juventud como condición social y cultural diferenciada, no se ven adolescentes, se ven problemas, que tendrían que ser prevenidos, eliminados, quizás atendidos. Asistimos a una gran problematización de los adolescentes. De tal manera que podemos decir que la adolescencia es el producto de la mirada de sus adultos. Es en función de cómo la vemos. La adolescencia sigue siendo una gran desconocida para el mundo adulto porque en nuestras miradas predomina la irritación, la hostilidad, la angustia.

5. Se trata de mirar y entender adecuadamente la segunda etapa educativa de la vida

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

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

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

multiplicidad de facetas. Siempre hablamos de adolescencias poliédricas. En la inmensa mayoría de adolescencias, con proporciones diversas, está presente la convicción de que se trata de una etapa para disfrutar y vivir, si es posible con intensidad y contra reloj.

Este componente parece convertirse en clave para situar las tareas de esta edad (desde la escuela hasta el compromiso social) y para abordar aspectos como “salir” de fiesta o el aprendizaje de los usos de drogas. Lo mismo les pasa con la pasión por descubrir y experimentar, como un proceso activo y personal ante los nuevos “mundos” que aparecen ante ellos y ellas. De hecho se trata de una actitud vital que acondiciona buena parte de cualquiera de sus procesos evolutivos. Modifica desde la forma de aprender matemáticas a la forma de gestionar los riesgos (a menudo he dicho que la mejor definición de adolescente que encontrado en más de treinta años de profesión la daba un adolescente de 15 años al definirse como “un explorador reprimido”).

Pero las formas de ser adolescente, tener un tipo u otro de adolescencia, siempre están limitadas o estimuladas por la extracción y el contexto social, así como por las posibilidades de interacción y la diversidad de prácticas adolescentes con que conviven en el día a día. Algunos tan sólo imaginan y practican adolescencias muy elementales, otros pueden vivir intensamente adolescencias altamente complejas. Por eso es importante cuidar la interrelación entre adolescencias diversas, garantizar que en la escuela o en el centro joven están presentes las diferentes adolescencias del territorio, que no se crean ambientes elitistas o contextos limitadores, excluyentes,

marginales. Las adolescencias acaban siendo en función de las relaciones entre diversas adolescencias que habitan la institución, el barrio, la ciudad.

La adolescencia también es, en gran medida, un estadio vital emocional, en el cual el clima vital predominante puede ser la felicidad pero también el “agobio”. Este clima, aparatoso, desbordado, impregna la mayoría de las conductas y de las relaciones y es el que, a menudo, genera en el mundo adulto visiones problemáticas y dificultades para aproximarse. Buena parte de la educación tiene que ser educación sentimental, afectiva. Ayuda para analizar su mundo interior, sus vivencias, ayuda en la adquisición de capacidades para conocer y modificar sus estados de ánimo, ayuda para que aclaren y reconcilien consigo mismo.

6. Tienen que poder ser responsables

Buena parte de nuestras tensiones con los adolescentes tiene que ver con la contradicción de vivir, por un lado, una situación de niños a los cuales tenemos que proporcionar todo y, por otro, de personajes que se consideran mayores y rechazan todo tipo de tutela. Nos irrita su necesidad de afirmarse como maduros sin tener la obligación de ocuparse de sus vidas. Intentar influir como adultos en sus procesos de maduración comporta tener presente también que, en general, consideran que la suya es una buena vida, en gran medida porque hay unas personas adultas que les facilitan todo aquello que necesitan. Sienten que la gran “ventaja” de su estado es no tener que hacer lo que hacen los adultos para sobrevivir.

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

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

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

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

7. ¿Hay que ocuparse de ellos y ellas?

El tiempo de adolescencia ha acabado siendo determinante para diferentes aspectos de la construcción personal, de la socialización y de la incorporación social. Por eso resulta imprescindible que, o bien a partir de un "Plan local de infancia (0-18 años), o de "Plan local de juventud" (12-25), o de los dos, se planifiquen las políticas (las acciones y las formas de llevarlas a cabo) para los adolescentes, en clave adolescente. Los Servicios Sociales deberían ser parte importante de esos instrumentos generales de planificación y acción.

A menudo, la atención a los adolescentes desde los servicios de juventud se contraponen a la que puede o debe hacer servicios sociales como una atención al servicio de todos por contraposición a la atención a los que plantean o tienen problemas. Una contraposición que no tiene demasiado sentido ya que todas y todos necesitan, de formas diversas, en algún momento, apoyos y oportunidades. Con unos y otros el problema para los profesionales consiste en cómo llegar a ellos.

A partir de Planes o con otros proyectos más concretos para determinados contextos y situaciones adolescentes, desde diferentes áreas y recursos locales hay que prestar atención a los siguientes aspectos centrales:

1. La adolescencia es un tiempo singular para la formación ya que la acumulación de experiencias negativas de aprendizaje o el abandono prematuro de la

escolarización condicionarán una historia personal que, inevitablemente, tendrá que ser de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La escuela es un verdadero territorio adolescente (territorio para las prácticas adolescentes) y parte de las actuaciones tienen que estar destinadas a ayudar en la escuela a retenerlos, a crear climas positivos, a integrar actuaciones formales y no formales, a facilitar la presencia en el entorno escolar de profesionales no académicos.

2. Igualmente, al tratarse de años de experimentación, es la época para aprender a gestionar los riesgos, para aprender a tomar las propias decisiones, para saber vivir en la sociedad del riesgo. A veces insistimos de manera equivocada en que el problema es que quieren arriesgarse, como si deseáramos que todo el mundo estuviera amuermado. Las propuestas para los adolescentes tienen que estar destinadas a deconstruir determinados atractivos (la “maria”, por ejemplo, no tiene las virtudes maravillosas que le atribuyen y tienen que discutirse) más que a construir amenazas y peligros artificiales. Siempre habrá un punto cero que significa poner a su alcance recursos de protección, prácticas de reducción de daños, “redes” que reduzcan el impacto de sus omnipotencias.

3. Finalmente, su tendencia a afirmarse como diferentes, a practicar la diversificación a partir de procesos de confrontación entre iguales, configura la adolescencia como etapa para trabajar la convivencia y la cohesión, para construir identidades

abiertas y cambiantes. Especialmente, en el momento actual en lo que la diversidad social de nuestros barrios y pueblos afecta mucho más a las edades adolescentes y genera nuevas dinámicas de aceptación, de aislamiento o de exclusión juvenil, nuevas formas de ocupar el espacio público. Son los momentos vitales en los que prueban estilos de vida diferentes, ensayan adscripciones a diferentes “tribus”, intentan encontrar respuestas prácticas a la pregunta de quiénes son y quiénes serán.

8. Tres grupos de actuaciones: la escuela, los riesgos, los conflictos

Esos tres grandes aspectos de sus vidas corresponden con tres actuaciones centrales de los servicios sociales relacionadas con la adolescencia. La primera de ellas podríamos llamarla “espacio local y escuela adolescente”. La segunda, mucho más relacionada con otros tiempos vitales, tendría que ver con las “prevenciones y los riesgos”. La última, la situaríamos en la “gestión de los conflictos” y los “planes para la inclusión”. Cada uno de esos grupos de acciones necesitaría un artículo. Ahora tan sólo me limitaré a apuntar telegráficamente algunos aspectos.

En la parte que comparten con otros recursos y servicios locales educativos, la preocupación de los servicios sociales por la escuela adolescente debemos situarla en el contexto de la escuela y la comunidad y de lo que se suele denominar proyectos educativos de

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

territorio, planes de entorno y similares⁴. Para evitar que las demandas de los Institutos se circunscriban a los “casos” de adolescentes “problemáticos” y cuando ya todo es un problema, una planificación razonable del qué hacer ha de pensar en los siguientes aspectos:

1. Apoyos locales a una educación de calidad (lo que a veces llamamos acompañamiento de la escolarización a partir de recursos y acciones compartidas).
2. Construcción conjunta con los profesionales de la escuela secundaria del acompañamiento educativo de los adolescentes, a lo largo de su tiempo adolescente, a lo largo de su tiempo escolar.
3. El seguimiento compartido de las situaciones de dificultad y de las respuestas educativas a aplicar.
4. El trabajo socioeducativo con los adolescentes en el propio territorio escolar. El seguimiento educativo de los adolescentes en los contextos no escolares. La construcción en cualquiera de los dos contextos de relaciones de influencia (por parte de los diferentes profesionales).
5. El acompañamiento en las transiciones, el trabajo de conexión con los diferentes recursos municipales dirigidos a los jóvenes antes de acabar la escolarización obligatoria⁵.

El mundo de los riesgos es todo un mundo complejo cuando se trata de adolescentes. “La palabra “riesgo” suele tener mucho riesgo. Va siempre acompañada de una desproporcionada

dosis de componentes emocionales muy diversos y de prevenciones o atractivos escasamente coincidentes con la realidad de lo que sucede. Para muchos padres y madres tiene detrás una señal de alerta de la que siempre se deriva algo malo. Para muchos profesionales es un componente previo de los problemas que atienden, algo que desearían evitar siempre. En muchos casos se cree ciegamente que son causa de males posteriores. Siempre se trata de algo que excede a lo controlable, que no nos permite definir un orden para las conductas. Se trata de un concepto enormemente contextual, que puede llegar a tener sentidos contrapuestos en diferentes entornos profesionales, que no se usa igualmente en educación que en salud. Por lo tanto, el debate debe comenzar por acotar algo el contenido de la palabra, para matizar siempre en qué sentido se usa. En mi opinión, suele haber tres grandes acepciones, o usos (no uniformes) de la palabra riesgo: “factores de riesgo”, “conductas de (con) riesgo”, “riesgos que comporta una determinada conducta”⁶.

No explicaré ahora esos conceptos, pero en todo caso conviene tener que presente que las actuaciones, aún refiriéndose a la palabra riesgo, tienen que ver con dos ámbitos de actuación diferentes. Una parte de nuestras acciones está relacionada con ayudarles a aprender de sus experiencias. El núcleo de toda acción en este periodo vital es facilitar la presencia normalizada en sus vidas, en contextos diferentes, de personas adultas próximas y positivas, accesibles, que tienen el encargo de acompañarlas en su proceso vital⁷.

El otro ámbito de actuación tiene que ver con las situaciones de “riesgo social” (con aquellas condiciones de vida que hacen

más probable que pasen determinadas “desgracias”) para unos personajes que están en una condición social y evolutiva llena de riesgos. Aquí deberíamos sistematizar el conjunto de acciones destinadas a evitar que las dificultades asociadas a la provisionalidad adolescente se conviertan en problemas definitivos. Algunas actuaciones muy singulares tienen como sujeto a los adolescentes que están dentro del sistema protector y sus aledaños.

Si repasamos la lista que resumía al inicio sobre los problemas adolescentes de los que se ocupan los servicios sociales el núcleo duro se ubica en los diferentes conflictos sociales (aunque no estaría de más recordar que mas bien tienen que ver con respuestas inadecuadas a sus conflictos⁸). Algunas de las principales acciones tienen que ver con:

La atención educativa en el propio medio. El trabajo de calle.

Los sistemas de mediación y de gestión no penal de los conflictos

El trabajo con grupos diversos en los espacios juveniles

Los espacios de encuentro joven, los centros abiertos⁹

Las acciones a planificar tienen que pensar en cómo gestionar los inevitables procesos de confrontación entre iguales, sus dinámicas en cada barrio, en cada contexto. Además, en una sociedad con graves procesos de exclusión, hay que dedicar especiales esfuerzos a la incorporación normalizada de los nuevos adolescentes, de aquéllos que han vivido procesos migratorios, de los que tienen

dificultades para ser aceptados como adolescentes por los coetáneos de aquí y por los adultos de su propio entorno familiar que todavía no entienden qué demonios es eso de la adolescencia de esta sociedad a la que vinieron, buscando un futuro mejor para sus hijos¹⁰.

notas
4. Para no estar continuamente matizando aclaro que siempre que hablo de servicios sociales o de equipos sociales me estoy refiriendo a equipos profesionales de atención “primaria”, compuestos profesionales de formación diversa que se ocupan de la atención socioeducativa básica de un territorio.

5. Una experiencia singular de este estilo es el programa de tutorías de acompañamiento “SER JOVEN DESPUÉS DEL ESO” que lleva a cabo el Ayuntamiento de Terrassa (Barcelona).

6. Funes, J. (2009): “Adolescentes y drogas: el debate de los riesgos”. En “Problemas de drogas aquí y ahora”. FAD. Madrid. 2009.

7. Algunas experiencias singulares pueden encontrarse, por ejemplo, en el Ayuntamiento de Portugalete. Ver por ejemplo su web www.kolokon.com, o el libro: Funes, J. (2008): “Jóvenes en clave joven. Criterios para personas adultas que quieren ser útiles en sus vidas”. Ayuntamiento de Portugalete.

8. A título de ejemplo puede considerarse las cinco modificaciones (hasta su transformación total) que ha sufrido desde su publicación la Ley de responsabilidad penal de los menores. Cada vez más penal, cada vez más retributiva.

9. En www.kolokon.com puede encontrarse un interesante programa sobre espacios juveniles autogestionados que se lleva desde servicios sociales municipales. El enlace directo es: http://www.portugalete.org/mapa_lonjas/lonjas.swf

9. En este sentido es sugeridora la experiencia de trabajo con los grupos latinos (con fuerte impacto en la construcción de un sector importante de adolescentes) en Barcelona para conseguir que pasen a ser grupos jóvenes normalizados. Una parte de la experiencia se puede encontrar en el libro colectivo “Jóvenes latinos en Barcelona”(2006). Ayuntamiento y Ed. Anthropos.

Adolescencia y Servicios Sociales

Una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales

9. Existen reglas para poder trabajar con ellos y ellas

Acabará recordando que los desencuentros y la impotencia para ayudarles a gestionar sus malestares tienen su principal origen en la incapacidad para atenderlos. De hecho, en cualquier dispositivo que quiera ocuparse honestamente de los chicos y chicas adolescentes aparece siempre una triple pregunta: dónde ocuparse, quién debe ocuparse y cuáles son las formas adecuadas de hacerlo.

Todo ello lleva a reconocer que no queda más remedio que intentar estar donde están. No intentar que vengan sino ir. Construir espacios y contextos de influencia. Hacer que en sus vidas a caballo entre la escuela, los espacios no formales, los contextos de relación, haya figuras adultas cercanas, accesibles reconocibles¹².

La segunda de las preguntas nos lleva formular en serio qué significa trabajar en red cuando se trata de adolescentes. Tener en cuenta cómo se construyen sus referencias, cómo pensamos en ayudarles allí donde se dejan caer. Cómo se refuerzan mutuamente los profesionales que aparecen en su vida, cómo se construye una tutoría de la globalidad de su vida¹³.

La tercera, nos recuerda que no vale cualquier forma de trabajar con ellos, que no van a venir a nuestra consulta y tendremos que hacer psicoterapia de café, que difícilmente nos van a dejar entrar en sus vidas cuando tienen problemas si

antes no estuvimos cerca de ellos, etc., etc. Pero todos los criterios (después de más de tres décadas de trabajo con ellos y ellas) los podría resumir en uno: saber acompañar al adolescente, saber estar a su lado, saber esperar, saber crear estímulos y oportunidades¹⁴.

Todas ellas remiten a otro trabajo más complejo: hacer que el conjunto de los recursos locales que atienden o debería atender a los adolescentes se definan y organicen con lógica adolescente. Y eso lleva a compartir lecturas de su realidad y formas útiles de atención.

Bibliografía

CIIMU (2008): "Malestares: infancia, adolescencia y familias". Ed. Graó. Barcelona.

FEIXA, C.(Dir.)(2006): "Jóvenes latinos en Barcelona". Ed. Anthropos. Barcelona

FUNES, J. (2008): "El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy". Ed. Graó. Barcelona

FUNES, J (2008): "Trabajar en y con la comunidad". En BONALS,J., SÁNCHEZ-CANO,J.: "*Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*". Ed. Graó. Barcelona.

"Guía internacional sobre metodología de la educación de calle en el mundo" (2009). Dynamo Internacional. Bruselas.

notas

11. Un buen texto, actual, con claves de diferentes países sobre los espacios de proximidad lo constituye el documento "Guía internacional sobre metodología de la educación de calle en el mundo" (2009). Editada a partir de un largo trabajo de grupo por Dynamo Internacional. Bruselas. Accesible en: <http://www.travail-de-rue.net/>

12. Para una explicación más pormenorizado del trabajo en red remito a los lectores al texto citado sobre la escuela y la comunidad o al capítulo "Los profesionales de la infancia y el trabajo en red" del libro: Funes, J. (2008): "El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy". Ed. Graó. Barcelona.

13. Para quien quiera profundizar en el tema puede ser útil el documento: "L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria", en fase de publicació por el Àrea de Educació de la Diputació de Barcelona. Un aparte de él puede encontrarse en el monográfico sobre acompañamiento en las transiciones de la revista "Educación Social" nº 40 a punto de aparecer cuando se escribe este artículo.

