

ÍNDICE

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

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

CAPÍTULO 1

REFERENCIAS INTERNACIONALES²

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

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

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

1.1. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN RIESGO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estrategias relacionadas con políticas integrales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estrategias desde la prevención, la escuela y la educación familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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