

ÍNDICE

Presentación	17
--------------------	----

CAPÍTULO I

INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN UNA SOCIEDAD GLOBAL Y SOSTENIBLE.

Ana Eva Rodríguez-Bravo, Francisco José del Pozo Serrano

1. La sociedad del nuevo milenio: escenarios, riesgos y oportunidades	24
2. Características y necesidades de la infancia, adolescencia y juventud actuales	38
3. El marco jurídico y sociopolítico como referente de la intervención socioeducativa	46
4. La perspectiva ética y antropológica de la infancia como sujeto social	63
5. Educar para el tránsito a la vida adulta	70

CAPÍTULO II

RECONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Juan García Gutiérrez

1. El conocimiento pedagógico en la intervención socioeducativa: obrar bien	85
2. Un concepto de educación basado en los derechos humanos: el «deber de fraternidad»	87
3. El compromiso moral del educador en la intervención socioeducativa	90
4. La filosofía del aprendizaje-servicio en el ámbito de la intervención socioeducativa	91

5. El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio virtual	94
---	----

CAPÍTULO III

LOS ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN CON INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN DIFICULTAD SOCIAL

Miguel Melendro Estefanía, Laura Cruz López, Teresita Bernal Romero

1. El sistema familiar	102
2. El sistema educativo	116
3. Recursos de protección y atención socioeducativa	127
4. La influencia del entorno socioambiental y el grupo de iguales	143

CAPÍTULO IV

DIFICULTAD SOCIAL, RIESGO Y MALTRATO EN LA INFANCIA, LA ADOLESCENCIA Y LA JUVENTUD

Isabel Ortega Sánchez, Fátima Poza Vilches, Martha Frías Armenta

1. Marco conceptual de la dificultad social	175
2. Dificultad y riesgo social en la infancia	197
3. Dificultad y riesgo social en la preadolescencia y adolescencia	206
4. Dificultad y riesgo social en la juventud: jóvenes vulnerables en tránsito a la vida adulta	218
5. Situaciones de dificultad social en colectivos especialmente vulnerables	228

CAPÍTULO V

LA INTERVENCIÓN CON MENORES Y JÓVENES EN DIFICULTAD SOCIAL: POLÍTICAS, MODELOS Y PLANIFICACIÓN

José Quintanal Díaz, Mercedes Reglero Rada, Gregorio Pérez Bonet

1. Modelos y perspectivas de intervención socioeducativa	248
2. Políticas sociales para la infancia y la juventud	260
3. Elaboración de programas y proyectos de intervención socioeducativa	274

4. El valor de la interdisciplinariedad y el trabajo en red.....	297
5. El lugar del profesional de la intervención socioeducativa.....	308

CAPÍTULO VI

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN
DIFICULTAD SOCIAL.

Miguel Melendro Estefanía y Francisco Javier García-Castilla

1. El inicio de la intervención: proyectando futuros inciertos.....	326
2. El planteamiento estratégico de la intervención socioeducativa en diferentes escenarios.....	330
3. El desarrollo de la intervención socioeducativa: la toma de decisiones y la resolución de conflictos.....	351
4. Evaluar e investigar para la acción.....	364

CAPÍTULO VI

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENCIA Y JUVENTUD EN DIFICULTAD SOCIAL

Miguel Melendro Estefanía
Francisco Javier García-Castilla
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

En un contexto social enmarcado por la globalización y sus sucesivas crisis planetarias, donde todo fluye a ritmo vertiginoso y en el que las fronteras se diluyen, los procesos asociados a todo ello nos abocan a formas diferentes de entender, explicar y abordar nuestra realidad cotidiana¹.

Habitamos una nueva «sociedad global» que extiende su influencia en muy diversos ámbitos. Entre ellos, encuentra un lugar destacado el ámbito de la educación. Un escenario en el que se vienen construyendo, en los últimos tiempos, experiencias socioeducativas innovadoras que parten, precisamente, de la necesidad de buscar respuestas a una realidad diferente. Desde ellas se trata de situar el hecho educativo en otras coordenadas a las hasta ahora conocidas, más adecuadas a la sociedad de su tiempo, a través de un proceso de transformación que se va acentuando y consolidando². Como señala Bonil:

... sumergidos en lo que se ha llamado la sociedad de la información, o la sociedad del conocimiento, los referentes se transforman continuamente y sitúan a las personas ante un futuro incierto. En este contexto, la educa-

¹ Una realidad que se identifica con diferentes espacios críticos —por lo que suponen de riesgo extremo, como ha descrito magistralmente el sociólogo alemán U. Beck (1998)— y también de transformación global: la crisis económica y social, la crisis ecológica, la aceleración de las comunicaciones y los flujos de información, personas y mercancías, o el cambio de paradigma en el conocimiento científico, son algunas de sus manifestaciones destacadas.

² El planteamiento que ha de hacerse de la *educación para la vida en un mundo global* es mucho más complejo, en cierta forma, que la idea de educación que, procedente de la «Ilustración», había impregnado nuestros sistemas educativos. Como afirman Burbules y Torres (2001), «la familia, el trabajo y la ciudadanía, principales fuentes de identificación en la educación de la Ilustración, siguen siendo importantes, ciertamente, pero se están volviendo más efímeras, comprometidas por la movilidad y la competencia con otras fuentes de afiliación».

ción se enfrenta al reto de generar instrumentos que ayuden a asumir los cambios que depara el siglo XXI (Bonil, 2004, p. 106.)

Unos cambios que suponen la formación de una nueva ciudadanía, cosmopolita, compatible con y a su vez fuente de una emergente cultura global.

En esa cultura global emergente, fenómenos como la deslocalización o el uso excesivo de la tecnología en procesos de despersonalización de servicios, pueden traducirse en pérdida de oportunidades de aquellos que empezaron, incluso en aquellas cohortes más jóvenes, su tránsito a la vida adulta desde preceptos de adaptación a cambios frenéticos en la propia escuela, el hogar o las nuevas formas de comunicación e interacción social. Lo mismo ocurre con los profesionales de las ciencias sociales, que tratan de analizar las variables implicadas en estos cambios, y cuáles subyacen en esos procesos de emancipación del joven desde las perspectivas macro y micro que dibujan trayectorias que les puede invisibilizar aún más ante los servicios sociales (López, García-Castilla, 2020), sin perder de vista la evolución del modelo de Estado de Bienestar y sus políticas públicas.

Los pedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales de las ciencias sociales relacionados con la intervención socioeducativa se nutren de paradigmas de la emergente Sociedad de la Información y del Conocimiento o de la Sociedad del Riesgo o la Sociedad Líquida, junto a las diferentes teorías que les facilitan la interpretación de lo que está ocurriendo y les genera seguridad en sus acciones. Así, en un mundo globalizado, altamente interconectado y tecnificado, el conocimiento representa el eje central en lo cotidiano del ser humano y un elemento imprescindible para el desarrollo de las sociedades modernas en todos sus ámbitos (García-Castilla y Díaz, 2018).

Del mismo modo, en esa sociedad líquida, al albur de un contexto globalizador cuyo ritmo de evolución genera nuevas demandas de la ciudadanía, obliga continuamente a los profesionales de lo social a ser agentes participativos de esas transformaciones acontecidas en el ámbito de las interacciones humanas, en el acercamiento a las problemáticas sociales y a los cambios de la realidad social asegurando el ejercicio de los derechos sociales. Cambios como la evolución de la familia, como modelo de apoyo informal, el debilitamiento de la red primaria de aten-

ción junto con el creciente individualismo social, el aumento de la esperanza de vida en la población, los déficits de la economía y las crisis económicas, el proceso de globalización, las migraciones y la evolución de la tecnología dentro de la sociedad de la información y del conocimiento traen consigo nuevas exigencias y aprendizajes que son necesarios adquirir para desempeñar adecuadamente el ejercicio profesional. En este contexto, la educación y las ciencias sociales en general han de «dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico» (Núñez, 1999, p. 26). Un momento histórico, el actual, en el que se abren posibilidades e incertidumbres y se produce el diálogo sobre una serie de planteamientos que los educadores debemos conocer y debatir, implicándonos en esa búsqueda de nuevas identidades y en la respuesta a los desafíos que supone la sociedad global, la sociedad del momento que nos está tocando vivir.

En este orden de cosas, una primera cuestión a la que referirnos tiene que ver con la teoría. La teoría que, como ya planteara Edgar Morin (2005), no es la solución a nuestros problemas, pero sí nos acerca, en gran medida, a resolverlos.

Hemos podido comprobar cómo las nuevas tendencias educativas y sociales que giran en torno al pensamiento complejo, la teoría de sistemas y el constructivismo social, líneas teóricas representadas por autores como Edgard Morin, Urie Bronfenbrenner, Abraham Moles, Jorge Wagensberg, Ilya Prigogine, Gregory Bateson, Paul Watzlawick o Michela Mayer, entre otros, vienen confluyendo en los últimos años con las principales líneas de investigación europeas sobre el tema tratado en este capítulo: las estrategias de intervención e investigación con menores³ y jóvenes en dificultad social.

Lo anterior implica necesariamente mejoras en el diseño y aplicación de estrategias de intervención e investigación socioeducativa (EIS) que provoque cambios en los adolescentes y jóvenes, y les ayude en el camino

³ Si bien el uso del término «menor» despierta a menudo susceptibilidades y recelos, por el juego de significados que se le pueden atribuir, aquí es utilizado en sentido estricto para los menores de edad cronológica —entre el momento del nacimiento y el cumplimiento de la mayoría de edad, a los dieciocho años— a fin de evitar la repetición de términos como infancia, niño, adolescencia, adolescentes... que haría farragosa y dificultarían una lectura fluida del texto. En el mismo sentido hemos de justificar el uso del masculino para representar realidades que, en muchas ocasiones, habrían de referirse tanto al género masculino como al femenino.

de la emancipación y en la cultura del esfuerzo. Entendemos por EIS aquel conjunto de acciones y medidas coordinadas de los profesionales de lo social y aplicadas desde una institución o entidad social, que provoquen cambios adaptados al ritmo de los jóvenes para que, progresivamente y mediante objetivos realistas y flexibles, puedan avanzar hacia la autonomía y la emancipación en sus diferentes dimensiones, en su tránsito a la vida adulta. Dentro de este enfoque, pueden incluirse dimensiones que conforman el tránsito a la vida adulta. Las aportaciones del modelo de *estrategias flexibles de intervención socioeducativa* (EFIS) (Melendro, 2007, 2010).

1. EL INICIO DE LA INTERVENCIÓN: PROYECTANDO FUTUROS INCIERTOS

1.1. Aprendizaje significativo y a lo largo de la vida

Una primera consideración, en este apartado inicial del capítulo, tiene que ver con la importancia de que los profesionales adquieran su aprendizaje desde la doble perspectiva del aprendizaje significativo y a lo largo de la vida y que, a su vez, puedan impregnarlo en sus estrategias de intervención. Cualquier aprendizaje significativo debe tener una aplicabilidad en el escenario de intervención con los jóvenes, debe de haber un sentido y una utilidad basada en buenas prácticas con resultados de impacto.

Ausubel (1983) argumenta que el aprendizaje humano no se basa únicamente en cambios de opinión o de conducta frente a una situación o contexto, sino que supone adquirir un significado sobre la experiencia. Aprender sobre un hecho o una *experiencia humana* envuelve un conjunto de elementos como son el pensamiento, la afectividad y un significado.

Si bien partimos de un constructivismo que explica cómo se forma y funciona el aprendizaje significativo, pretendemos enfocarlo hacia la estrategia de investigación e intervención con jóvenes en dificultad social. Por ello, partimos no solamente desde la óptica del profesor sino también de la del investigador y/o del profesional de la intervención que trata de provocar cambios en las situaciones de los jóvenes. Ese proceso de enseñanza no debe basarse en un aprendizaje por descubrimiento o

por ensayo y error, sino que ha de formar parte de una labor educativa. Ausubel comenta que era necesario tener en cuenta a los «profesores (educadores, profesionales de referencia, investigadores...) y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo» (1983, p. 1).

Por tanto, un aprendizaje es significativo cuando las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 18).

Por otro lado, podemos hablar del Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). Este aprendizaje va más allá del entorno educativo e implica un aprender a ser, un aprendizaje en el que la persona adquiera conocimientos en función de sus intereses del momento de forma libre, flexible y constructiva (Delors, 1996). Este autor basaba el aprendizaje y el alcance de una sociedad en relación con aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Y esta dinámica se aplica a lo largo de la vida de los jóvenes en relación con sus metas progresivas. Se trata de un aprendizaje en el que confluye la educación formal, no formal e informal de manera interrelacionada y flexible.

En ese sentido, es importante la flexibilización de las estrategias que se apliquen en la intervención con jóvenes en dificultad social puesto que cada uno de ellos posee un ritmo diferente en el aprendizaje, además de unas oportunidades que no llegan a todos por igual. Asimismo, la formación de los profesionales de la intervención social debe aplicar los conocimientos aprendidos, sus competencias y capacidades de manera responsable a lo largo de la vida. Se interioriza una formación continua que vaya más allá del periodo formativo del joven, e incluso del universitario (De-Juanas, 2008).

1.2. Tendencias y escenarios en intervención socioeducativa con menores y jóvenes en dificultad social

En nuestro itinerario a través de las tendencias más recientes sobre intervención con menores y jóvenes en dificultad social, podemos com-

probar que diferentes modelos teóricos han venido ocupándose de intentar explicar qué se está haciendo en este ámbito en los últimos años.

De los modelos explicativos iniciales que partían del interés por conocer y describir las características del sujeto excluido, del marginado, en sus aspectos diferenciales, personales, peculiares, se dio el paso, con el auge del estructuralismo, a la consideración del sujeto excluido en referencia al lugar social que ocupa, al espacio que la sociedad le reserva en su organización. Se fue entendiendo así que la exclusión no era un fenómeno individual, perteneciente al ámbito de la patología, de la enfermedad, de la anomalía personal, sino que tenía que ver con la organización de las comunidades y las relaciones sociales. Estos enfoques, con un enorme grado de elaboración, de diversidad y de complejidad en sus aportaciones teóricas y en sus aplicaciones socioeducativas, se encuentran e intercambian argumentos y propuestas con gran intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En los años ochenta y noventa del pasado siglo, y durante los primeros años del siglo veintiuno, un cúmulo de recursos y de programas de intervención ayudaron a deconstruir y reconstruir el dispositivo de atención a menores y jóvenes en dificultad social. Un dispositivo que se encuentra ahora haciendo el tránsito de la denominada sociedad del bienestar a la nueva y cada vez más evidente sociedad de la sostenibilidad y que, en la elaboración de sus argumentos y sus formas de organización, está sintiendo el peso del reciente fenómeno de la globalización. Se trata de un elenco de iniciativas que han estado actuando en nuestro país con el apoyo de un desarrollo legislativo que, en muchos casos, ha ido muy por delante de la realidad social que pretendía regular. La defensa de la infancia como sujeto social se convertirá, en este sentido, en un referente clave de las reformas emprendida y sustentará dos de los grandes retos políticos de los últimos tiempos, como son la prevención de los problemas sociales y la promoción de la calidad de vida de la infancia y adolescencia, el respeto proactivo a sus derechos y a sus capacidades (Casas, 2003).

Cimentados sobre un escenario teórico móvil, en constante evolución, del que se nutren y que a su vez es modificado sustancialmente por ellos, diferentes modelos teórico-prácticos están incidiendo desde entonces en la caracterización de este dispositivo social de atención a menores y jóvenes en riesgo de exclusión social. Los planteamientos conductistas,

los enfoques dinámicos y los cognitivos, la pedagogía de la vida cotidiana, enriquecidos con las aportaciones de la teoría de sistemas, el interaccionismo simbólico, el modelo de competencias, el constructivismo de cuño más social, los modelos socio-ecológicos y socioambientales, forman parte de estos modelos que marcan tendencias tan interesantes como transformadoras. Todos ellos constituyen un entramado en el que movernos, fuentes de las que aprender a mirar e interpretar la realidad, diferentes formas de acceder a ella, pero no dejan de ser, como veremos más adelante, y parafraseando a Wagensberg (2006), «edificios en permanente construcción».

En esa edificación permanente e inacabada, la investigación —especialmente la de tipo aplicado y evaluativo— y la intervención-acción socioeducativa (Caride, 2006) aportan los «materiales» de construcción, que interaccionan y se auto organizan en una labor constante de de-construcción y re-construcción de la realidad sobre y en la que nuestras actuaciones se ven inmersas.

Así, nuevas tendencias, nuevas ideas, nos ofrecen las referencias necesarias para avanzar, el marco de conocimientos que nos ayudará a tomar decisiones fundadas y a plantear formas diferentes de enfocar y encarar los problemas. Como nos indica Edgar Morin:

Al principio, las ideas parecen siempre marginales, utópicas o poco realistas. Después, cuando un cierto número de personas las acogen en su corazón y las fijan en su espíritu, se convierten en fuerzas que mueven la sociedad (Morin, 2002, p. 53).

Recorreremos a continuación los «escenarios» en que se desarrolla la intervención con menores y jóvenes en dificultad social, revisando algunas de las tendencias más destacadas.

Una de estas tendencias hace referencia a la enorme valoración que, del escenario en sí, como elemento de intervención, se ha realizado en los últimos años. El recurso al entorno, la idea de que evolucionamos en estrecha interacción con él y de que cada sociedad genera formas específicas de socialización y, junto a ellas, de segregación, de inadaptación, de dificultad social, está presente en la mayor parte de las tendencias actuales sobre intervención socioeducativa.

Diferentes autores han caracterizado esta idea de «construcción» del sujeto y de las relaciones sociales y educativas a través del entorno, desde Jean Piaget o René Zazzo —quienes profundizan en el papel de los factores ambientales en el desarrollo evolutivo— hasta Urie Bronfenbrenner, quien construirá junto a Belsky (1980) todo un andamiaje para ordenar e interpretar esas relaciones del sujeto con y en su entorno social.

Bronfenbrenner dará un paso más de la mera descripción y catalogación del entorno a los efectos de la acción en él, aportando una idea fundamental: la idea de transición ecológica.

Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez (Bronfenbrenner, 1987, p. 46).

En esa misma línea de trabajo, años después, Edgar Morin (2001) y Abraham Moles (1977), plantearán conceptos de un enorme interés, como los de «ecología de la acción», «afrontamiento de la incertidumbre» o «reservas de redundancia»⁹³. La acción se introduce, con ellos, en la reinterpretación del propio escenario de intervención, desde un planteamiento que inevitablemente nos hace reflexionar sobre la necesidad de intervenir desde la incertidumbre, con todas las implicaciones que esto conlleva en relación con el modelo vigente, muy influido por parámetros lineales y próximos a la «ingeniería social».

2. EL PLANTEAMIENTO ESTRATÉGICO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN DIFERENTES ESCENARIOS

La intervención con menores y jóvenes en dificultad social supone, en último extremo, la acción-intervención de unas personas sobre la vida de otras, con la intención de modificarla, de aproximarla a los elementos de inclusión social vigentes en una determinada sociedad, a la vez que se produce un efecto simultáneo de transformación de la propia vida en sociedad a partir de los resultados de esa acción-intervención.

Estamos hablando en la mayoría de los casos de procesos únicos, que inciden en las trayectorias vitales de menores y jóvenes en dificultad social. De proyectos de intervención que deberían ser «únicos» no tanto porque

contemplan o integren una perspectiva o forma de abordaje determinada de la realidad, sino porque respetan el sentido único, peculiar, no fragmentado ni fragmentable, de la vida de cada menor o joven con el que se interviene. Porque buscan la intervención consensuada, con la participación del menor y su grupo familiar, a lo largo de todos los momentos del proceso sin que se produzcan fragmentaciones ni abordajes contrapuestos.

Este «proyecto único» referido a la persona con quien se actúa educativamente, requiere de modelos de intervención que garanticen un trabajo eficaz y operativo, que lejos de crear dependencias ayuden a la autonomía de los sujetos y su «circulación social» normalizada (Núñez, 1990).

Los agentes que intervienen en el proceso de atención y protección de menores frecuentemente pertenecen a diferentes sectores y disciplinas. Cada profesional a su vez tiene unos cometidos y unas responsabilidades en el proceso global de atención al menor/joven —y su familia— y trabaja desde instituciones que pertenecen a distintas administraciones (local, autonómica, estatal...) o entidades sociales. Esta multiplicidad de redes y de profesionales hace necesaria la cooperación, la corresponsabilidad y la complementariedad en el diagnóstico, en las estrategias de intervención, en la evaluación de los procesos y de los resultados de esos procesos. Se hace necesario, en este sentido, un enfoque interdisciplinar e interinstitucional del trabajo, que solo puede considerarse alcanzado cuando el conjunto de profesionales que intervienen llega a compartir un objetivo común, a consensuar una forma de actuación determinada y cuando su trabajo en equipo concluye con un tipo de intervención característica, propia, y reconocible como tal.

Estamos refiriéndonos a procesos que, aunque únicos e irrepetibles —y en muchas ocasiones irreversibles, lo que les dota de una gran trascendencia— no son unidimensionales o unívocos, sino que, más bien al contrario, se construyen a través de una gran variedad de estrategias y eventos⁴, alcanzando unos resultados que también tienen diferentes grados de definición y diversas formas de identificación.

⁴ En el sentido expresado por E. Morin (1984): la noción de evento ha sido utilizada para lo que es improbable, accidental, aleatorio, singular, concreto, histórico... y también para todo lo que adviene en el tiempo, es decir, todo lo que tiene nacimiento y fin, todo lo que depende de una ontología temporal, situado en la irreversibilidad del tiempo. En consecuencia, señala este autor, la noción de evento solo adquiere su sentido con relación al sistema al que afecta.

Los sistemas más desarrollados son estructuras de acogida cada vez más abiertas al evento, y estructuras cada vez más sensibles al evento (Morin, 1984, p. 140).

Esta apertura a lo que ha de acontecer, a lo que no siempre, o casi nunca, es previsible, al evento, es básico en el planteamiento de la intervención socioeducativa, y constituye uno de los elementos clave de las estrategias de intervención en los diferentes escenarios en que se producen.

2.1. Estrategias de intervención socioeducativa en el escenario del riesgo, la resiliencia y el buen trato

El escenario de la interacción personal es un escenario conocido y muy frecuentado, pero con muchas de sus potencialidades para la intervención socioeducativa aún por explorar. En él se está produciendo ese mismo tránsito de los elementos descriptivos —factores e indicadores de riesgo, desamparo, protección...— a los interactivos, a través de conceptos con un elevado componente aplicado, como los de sinergia o resiliencia.

Ya hacia finales del pasado siglo estuvo muy vigente la discusión sobre si los programas debieran estar enfocados hacia la reducción de los denominados «factores de riesgo o, por el contrario, hacia la potenciación de los conocidos como «factores de protección».

Como señala Serge Tisseron (2007), la noción de factores de riesgo, que se desarrolló en los años posteriores a la segunda guerra mundial, hizo progresar considerablemente la comprensión de las dificultades personales y sociales, pero acabaría por producir sus propios efectos «no deseados». Así, la presencia de numerosos factores de riesgo en una misma situación personal, sin otro tipo de valoración o de elementos de contraste, podría hacer pensar en la imposibilidad del cambio, de la mejora de esa situación personal. En contraposición a estos planteamientos fatalistas, se ofreció una respuesta a través de diversos modelos —compensatorio, de cambio, de factores de protección— que tomaron en consideración la necesidad de equilibrar los factores de riesgo con las potencialidades del sujeto y del medio en que se desarrolla.

Si bien, comenzar por una adecuada descripción de los factores de riesgo y de compensación o protección, junto al conocimiento de los efectos que estos pueden producir, es previo al diseño de cualquier intervención, los inventarios exhaustivos de este tipo de indicadores que deben dar paso a una selección de aquellos que realmente pueden ser considerados significativos. A su identificación y estudio habrá que añadir, por tanto, otros aspectos más dinámicos desde una línea de trabajo que explore modelos multicausales y sistemas interrelacionados de variables, como el que proponen los enfoques sobre resiliencia.

Así, mientras los factores de protección operan como «neutralizadores» del riesgo y son fácilmente identificados con la inmunidad al peligro, un paso más allá se sitúa la línea de trabajo sobre resiliencia, claramente ubicada en ese ámbito de modelos que valoran la necesidad de partir de las posibilidades/potencialidades y sus interacciones, como la mejor forma de solución de los problemas.

Para Henderson (2003), la resiliencia supondrá a la vez la capacidad de resistir una situación traumática y la de reconstruirse después de ella. En estos momentos son numerosas las líneas de investigación y de intervención que siguen esta tendencia, representada por «autores-actores» —teóricos a la vez que prácticos— como Gamezy, Cyrulnik —él mismo un «adolescente resiliente» que frecuentó los centros de menores tras la Segunda Guerra Mundial—, Barudy —paladín del «buen trato a la infancia»—, Tisseron, Lecompte o Vanistendael —creador de «la casa»,— representación a través de la estructura de una vivienda de los diferentes componentes de la resiliencia.

Interesantes investigaciones en este ámbito, como las de McMurray et al. (2008), avanzan sin embargo la idea de que los profesionales de lo social tienen dificultades para la conceptualización del término «resiliencia», utilizando explicaciones superficiales, generales y poco expertas y, en algunas ocasiones, con una clara tendencia a magnificar el optimismo en la base de sus intervenciones. Con este problema de ambigüedad y desconocimiento exacto del constructo, limitado a su vez por las percepciones de los profesionales, los investigadores constatan cómo se ven influidos tanto por el ajuste de las intervenciones, como por las evaluaciones sobre necesidades del colectivo en riesgo social con el que se interviene.

Por tanto, si hablamos de resiliencia debemos ser conocedores de los escenarios de riesgo y de la cultura en la que interaccionan los adolescentes y jóvenes. La aceptabilidad del riesgo es posible por la consolidación paulatina de creencias e ideas de otros patrones de comportamiento que conforman el imaginario social, y que se han ido implementando a través de los diferentes modelos de socialización, como escuela, la familia, los profesionales, los medios de comunicación, los sistemas de protección y las instituciones. La interacción de los mensajes facilitados por una sociedad de consumo y los valores que se transmiten desde una «cultura de riesgo», pueden derivar en creencias capaces de dar lugar o justificar comportamientos como el botellón o fiestas no permitidas incluso en tiempos de pandemia.

Los profesionales de lo social, a través del análisis de casos e investigaciones, deberían conocer cuál es la percepción del riesgo que perciben los adolescentes sobre las consecuencias o el manejo de creencias o significaciones. Debemos incidir si la percepción del adolescente está basada en ideas o creencias que pueden ser aparcadas al azar en refugios del pensamiento con expresiones como «yo controlo», o bien con alteraciones en la percepción a través de sentimiento de invulnerabilidad «nunca me va a tocar a mí». Si profesionalmente no se trabaja lo suficiente en este campo, estaríamos refiriéndonos a una reificación inadecuada y los focos para el diseño de una intervención social podrían convertirse más en una parte del problema que de la solución.

Algunas teorías han asociado la adolescencia con el riesgo (Steinberg, 2007), pero se podría considerar que ambos pueden formar parte del complejo proceso de aprendizaje y maduración en el que los jóvenes pueden exponerse a situaciones de vulnerabilidad, ya que algunos comportamientos y acciones de la vida social pueden generar situaciones de riesgo para su integridad (Lupton y Tulloch, 2002: en Meneses, 2011, p. 53). En este sentido, el ocio puede desarrollarse en «un espacio para la magnificación de la ruptura con el mundo adulto, a través de una teatralización hedonista del no límite» (Ballesteros et al., 2009, p. 12), en el que realizar determinadas prácticas, por el mero hecho de explorar algo novedoso o experimentar sensaciones nuevas, se funden con el apoyo de ideas y valores como la libertad o el control absoluto de las acciones.

Para entender también determinados procesos, es preciso manejar conceptos como el de *transición a la vida adulta* (TVA). Consiste en aquel periodo de tiempo que el joven recorre hacia la adultez y que implica procesos de adquisición de competencias sociales y destrezas que le ayudan a desenvolverse adecuadamente para obtener una vida autónoma e independiente en sociedad. La principal finalidad es lograr una emancipación plena en los jóvenes y su inclusión comprometida con la sociedad de su tiempo.

Este proceso cuenta con un doble enfoque: en primer lugar, adquirir competencias relacionadas con el bienestar en áreas como la salud, la educación, la formación, el empleo, la vivienda, el ocio y la vida relacional (familia, amigos, en el centro escolar y en entornos sociales...); y, en segundo lugar, desde una óptica más global, el desarrollo de un marco legislativo que facilite programas de estrategias flexibles, recursos y dispositivos sociales, así como programas de orientación y capacitación laboral que permitan la creación de oportunidades de vida hacia itinerarios de éxito.

Expuesto el escenario social y el nivel de exigencia de los profesionales, parece que se requiere una mayor pretensión de conocimientos y creatividad, pero sobre todo una elevada especialización en técnicas diagnósticas, de intervención y evaluación con el objeto de alcanzar un mayor impacto en el bienestar de los jóvenes que les otorgue ese deseado empoderamiento. Para esta finalidad, se demanda una rápida adaptación de un sistema de aprendizaje constructivo, fundamentado en el manejo de varias teorías y métodos de intervención. Por otra parte, también enfocado hacia la mejora de protocolos de actuación mediante una evaluación medible del impacto social, que puedan atender correctamente aquellas demandas de los jóvenes que se produzcan en los ámbitos profesionales y/o contextos institucionales.

En el caso que nos ocupa, los jóvenes representan una población que comienza a pensar en cómo construir su proyecto de vida, en qué estudios quieren iniciarse, con qué grupo de amigos quiere estar en función de qué actividad (de estudios realización de trabajos, deportiva, esparcimiento, cultural, musical...). Junto a ello, estamos inmersos en una cultura del riesgo, de consumo, que requiere políticas sociales que desarrollen planes, programas específicos y estrategias

nutridos de una atención especializada ante las numerosas necesidades que puedan surgir y afectar en el desarrollo normalizado del joven en la sociedad civil.

En la siguiente tabla señalamos algunos de los problemas y tipos de riesgo que pueden afectar a los adolescentes y a los jóvenes, y que sirven de orientación a la hora de aplicar técnicas diagnósticas a nivel individual, familiar, grupal, comunitaria, o bien desde las instituciones y entidades sociales puesto que se intervienen desde las relaciones psico-sociales que implica el caso que puede estar afectando al joven.

Tabla 1. Tipos de riesgo que pueden afectar a los adolescentes y jóvenes

Tipo o área de riesgo				
Educativos	Absentismo escolar	Abandono escolar	Violencia ente iguales	
Ocio	Ausencia o dificultad en el acceso a espacios: polideportivos, locales...	Falta de actividades y programas de <i>ocio valioso</i>	Ausencia de recursos económicos	Botellón, deterioro del entorno, molestias vecinales
Conductas antisociales	Conductas disruptivas en diversos entornos	Inseguridad vial	Falta de adaptación horaria Conductas incívicas ante un contexto de alerta sociosanitaria (pandemia)	
Familiar	Ausencia de un modelo educativo de crianza; desatención familiar	Maltrato infantil; maltrato filioparental/ ascendente	Violencia de género	Pobreza en el hogar
Tecnológicos	Ciberbullying	Sexting, grooming	Brecha digital (1°-3ª generación)	
Salud y trastornos en la alimentación	Anorexia	Bulimia		

Tipo o área de riesgo				
Laborales	Desempleo, sin expectativas	Explotación laboral; precariedad laboral	Ausencia de políticas y programas de empleo juvenil	Modelo de flexibilidad laboral por medio del trabajo en equipo: intensidad y sintomatología asociadas al estrés
Formativos	Ausencia de programas de orientación formativa o laboral	Ausencia de becas y ayudas al estudio		
Adicciones	Con sustancias psicoactivas: bebidas alcohólicas, cannabis...	Sin sustancia: adicciones sociales: videojuegos, redes sociales, apuestas <i>on line</i>		
Prácticas sexuales de riesgo	Déficit de programas de educación sexual	Ausencia planificación familiar	Contagio de enfermedades de transmisión sexual	Embarazos no deseados
Tribus urbanas, bandas callejeras	Violencia entre bandas	Robos, hurtos	Inseguridad vecinal	
Trata de personas	Explotación sexual	Supresión de derechos	Violencia, extorsión	
Jóvenes no acompañados	Sin red familiar, sin cobertura médica, económica...	Sin hogar, pisos tutelados, falta de recursos y estrategias para la autonomía en el tránsito a la vida adulta...		
Deterioro del entorno	Formación de guetos	Ausencia de planeamiento urbanístico	No respeto del medio ambiente	

Tipo o área de riesgo				
Ausencia de políticas sociales	Déficit de programas, proyectos y estrategias flexibles de intervención	Déficit de profesionales de lo social	Déficit de programas de salud comunitaria	Déficit en políticas de empleo
	Déficit en políticas de vivienda	Falta de equipamientos comunitarios		

Fuente: elaboración propia, basada en García-Castilla, 2019.

Como se puede observar en esta tabla orientativa, la adolescencia y juventud no está exenta de estos riesgos. Su exposición dependerá de la capacidad preventiva y educativa que ejerzan las familias, centros escolares e instituciones, para reforzar el nivel de afrontamiento y el respeto a las normas sociales en equilibrio con cada una de sus metas (Bernal, Melendro, Charry y Goig, 2020; García-Castilla, 2019). Así mismo, depende de las políticas, planes, programas y proyectos, de la robustez de los servicios sociales y de las entidades para dar una respuesta educativa y constante, y proponer estrategias de intervención social con adolescentes y jóvenes.

A su vez, toda actividad debe contar con un proceso de evaluación que rectifique y corrija acciones que puedan producir riesgos. No obstante, conviene aclarar, que la adolescencia y juventud no implica ni está asociado necesariamente al riesgo, sino que expresamos la capacidad de exploración y aprendizaje en el que están sumidos en el proceso de interacción social, y que puede, en algún momento, afectarles en sus vidas por su exposición a un contexto determinado de forma puntual, o por encontrarse en situación de vulnerabilidad al no disponer de factores de protección. Desde este planteamiento, los profesionales de lo social representan una actividad de referencia en los servicios sociales. Esto demanda una formación continua en este campo para el manejo de programas especializados y de procesos de intervención e investigación. El trabajo interdisciplinar es una herramienta eficaz en este aspecto, con acciones enfocadas en la prevención y en el retorno a una vida saludable de aquellos jóvenes que así lo requieran.

2.2. Estrategias de intervención socioeducativa en el escenario del método y el abordaje de la incertidumbre

Otro escenario en el que se desarrollan tendencias muy perfiladas y novedosas relacionadas con la intervención con menores y jóvenes en riesgo es el escenario del método de intervención. Y más concretamente del método estratégico y el abordaje de la incertidumbre.

La complejidad del contexto en el que crece esta población, los entornos diversos de los que proceden —centros y recursos para menores tutelados de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, jóvenes sin hogar, bandas urbanas...— son en sí mismos indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a estas realidades como para dar continuidad a la acción educativa iniciada, y para estar en condiciones de acompañar a los menores y jóvenes en su corta trayectoria hacia una vida adulta autónoma y responsable.

Encontramos, entre estas tendencias que se alejan de los programas lineales y estandarizados —como decíamos, más acordes con enfoques próximos a la «ingeniería social»—, proyectos como los de Bateson, Watzlawick o Nardone, de la Escuela de Palo Alto, los de Catalano y su grupo de Seattle o los planteamientos de Edgar Morin y Abraham Moles y su aplicación a modelos como el de Estrategias Flexibles. Una línea de trabajo, esta última, apoyada por la European Scientific Association for Residential and Foster care for children and adolescents (EUSARF, 2005), junto a los modelos de análisis complejo, ecosistémicos y transaccionales.

Para Edgar Morin (2005) los planteamientos estratégicos, en sistemas «abiertos» como el educativo o el de servicios sociales, encuentran un elemento importante de referencia en lo que Abraham Moles comenzó a estudiar y él mismo concretó bajo la denominación de «ecología de la acción», ya mencionado anteriormente. Coherente con esta propuesta, Morin defenderá el predominio del uso educativo de las estrategias, de estructura flexible, sobre la rigidez de los programas⁵.

Así, desde ámbitos como la Terapia Breve Estratégica de Watzlawick y Nardone, se insistirá en la necesidad de desarrollar un «método estratégico» en la intervención con familias de menores en riesgo social.

Siguiendo los planteamientos de Gregory Bateson y la Escuela de Palo Alto, que revolucionaron la psicoterapia al introducir un enfoque constructivista que se apoyaba en la teoría general de sistemas, los seguidores del «método estratégico» han avanzado en la construcción de intervenciones que permitan al profesional adaptar con habilidad y flexibilidad sus capacidades de comunicación e interrelación para promover una relación de ayuda verdaderamente funcional y eficaz.

En una línea similar de trabajo se desenvuelve el modelo de desarrollo social de Catalano y sus «estrategias pedagógicas». Aunque desde otro punto de partida metodológico, su trabajo sobre el programa RHC (Raising Healthy Children), de prevención de los problemas de comportamiento en la adolescencia, Catalano (2005) describe la eficacia de una intervención preventiva global. Aplicado en diez escuelas de Seattle, a lo largo de casi dos décadas, el marco teórico de este Programa se inspira en las teorías del aprendizaje social (Bandura), el control social (Hirschi) y la asociación diferencial (Matsueda). El modelo de desarrollo social aborda 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 tres escenarios básicos de socialización: la escuela, la familia y el grupo de iguales. Y tomará como referencia tanto la formación de padres y profesores, como la intervención sobre los factores de riesgo y protección en la adolescencia.

De forma destacada en la escuela, son implementadas diferentes estrategias pedagógicas junto a una formación intensiva para cada una de ellas. Entre estas estrategias, cabe mencionar: la gestión proactiva de la clase, el establecimiento de rutinas y procesos de transición de forma compartida, la utilización de «actividades-sello» —actividades altamente significativas para movilizar y fijar aprendizajes—, 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, como algunas de las más destacadas.

2.3. Estrategias de intervención socioeducativa en el escenario de la participación y la sostenibilidad social

El desarrollo de modelos de participación en la intervención con menores/jóvenes en dificultad social es efecto, entre otras cuestiones, de las transformaciones que en materia de políticas sociales se han ido produciendo desde finales del siglo pasado. Unas transformaciones que han facilitado el paso «de modelos de política social verticales, jerárquicos y normativos a otros de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía» (Úcar y Llena, 2006, p. 15). Hay que tener en cuenta, además que los profesionales intervienen en contextos de mayor complejidad en los que crecen los jóvenes en dificultad social, y la diversidad de los entornos representan factores que inducen a un tipo de intervención u otra (Melendro, García-Castilla, Goig, 2015).

Diferentes enfoques metodológicos de la intervención han dado pie a la construcción de sus respectivas estrategias y técnicas de intervención. Así, una serie de tendencias se desarrollan actualmente en este escenario, con diferentes actores y formas de intervención. Entre ellas podemos destacar la investigación-acción participativa, el enfoque de la sostenibilidad social comunitaria, la educación popular, las comunidades de aprendizaje o los enfoques dinámicos de la intervención comunitaria con jóvenes en dificultad social.

La investigación-acción participativa, un enfoque particular de la investigación-acción de Kurt Lewin, se caracteriza por la obtención de conocimientos colectivos con vistas a transformar una determinada realidad social; una transformación que se estructura necesariamente a partir de las actuaciones de un colectivo de personas que pretende promover el cambio social (De Miguel, 1993).

Este enfoque ha sido relacionado directa y recientemente con el concepto de «sostenibilidad social» por Marco Marchioni, quien señala la fuerte interdependencia entre lo social y lo ambiental que supone el enfoque complejo del concepto de sostenibilidad.

Nos estamos preocupando por la sostenibilidad ambiental, pero no hacemos realmente nada —sino parches muy poco parcheadores— por

la que podríamos llamar sostenibilidad social, es decir, la construcción de una sociedad que dé a todo el mundo la posibilidad de participar en paridad de condiciones en ella (Marchioni, 2002, p. 75).

Como manifiesta este autor-actor, preocupado por teorizar sobre la práctica y mejorarla con la reflexión teórica, un elemento esencial de la sostenibilidad es su carácter global. En este sentido, si deseamos construir una sociedad sostenible, económica y ecológicamente, tendremos que construir simultánea e indefectiblemente una sociedad socialmente sostenible. Una sociedad donde las decisiones sean tomadas por organizaciones representativas y participativas, abiertas y flexibles, integradoras de diferentes necesidades, aspiraciones y planteamientos de futuro de la comunidad. De forma que el diagnóstico de los problemas ecosociales, las prioridades y propuestas de actuación, no caminen sin conexión con los problemas que afectan diariamente a las condiciones de vida de la población. Algo que —al menos teóricamente— supone el avance hacia una glocalización de las decisiones y de las realizaciones.

La educación popular, con unos planteamientos muy similares, se ha mostrado muy activa en los países latinoamericanos desde finales del siglo pasado. Con origen en los movimientos populares y críticos latinoamericanos, y muy especialmente en torno a la figura de Pablo Freire, se construye una metodología que parte del trabajo educativo con adultos, pero que rápidamente se extenderá a otros campos pedagógicos. La educación popular irá profundizando en una serie de métodos y técnicas útiles para la construcción conjunta —entre educadores y educandos— de conocimientos y acciones que sirvan para transformar la realidad social y política de las comunidades. Para Freire (1979), como para los defensores de la educación popular, los espacios educativos son también espacios políticos, en los que la comunidad ha de tomar sus decisiones y planificar su propio futuro. La educación no es concebida como una mera «transmisora» de conocimientos, sino como «transformadora» de realidades. Especialmente las realidades de los oprimidos, de los excluidos, de los marginados social y/o políticamente.

El diálogo se convierte en herramienta básica de intervención. Y junto a él la concientización, la comprensión y reflexión de las personas sobre su realidad, de forma que van construyéndose, colectivamente, alternativas activas para modificar esa realidad. A través de la discusión,

de las técnicas de análisis y síntesis, de los procesos inductivos de construcción del lenguaje, del juego y de la representación simulada, la educación popular hace práctica una metodología que pretende básicamente «conocer transformando».

Relacionada con estos planteamientos, otra tendencia de intervención destacable en este escenario es la que atañe a las comunidades de aprendizaje (Flecha y Larena, 2008). Aunque el movimiento de las comunidades de aprendizaje se desenvuelve básicamente en ámbitos relacionados con la educación formal, tiene una importante incidencia en la intervención sociocomunitaria, ya que supone una amplia participación, responsabilidad y coordinación de todos los colectivos implicados, dentro y fuera del ámbito escolar. Uno de sus puntos nodales, en la acción sociocomunitaria, tiene que ver con la estructuración de situaciones de diálogo desde una garantía de igualdad de todas las personas, tanto en el aprendizaje, como en la toma de decisiones, la gestión y la organización.

Desde los planteamientos psicodinámicos también se ha abordado el escenario de la intervención-acción sociocomunitaria. Encontramos interesantes referencias a partir de experiencias como el «dispositivo Mendel» con jóvenes de la calle, en Montreal. El canadiense Michel Parazelli (2007) profundizará en la necesidad de políticas integrales de transición, cuando se refiere críticamente a la pluralidad de 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»), incluye enfoques y técnicas de intervención tan diversos como 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 (2004). En este sentido, multiplicar los servicios puede tener un efecto inverso, provocando que los jóvenes desaparezcan en la clandestinidad, antes de prestarse a ser repetidamente catalogados, etiquetados y sentir 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, 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, son abordadas en este sentido.

Jacinthe Rivard (2004) continua con los argumentos esgrimidos por Parazelli, criticará el modelo correccional, que constituye desde su punto de vista 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, p. 139).

2.4. Estrategias de intervención socioeducativa en el escenario de la complejidad y la ecología de la acción

Como hemos visto anteriormente, educadores, profesores y demás agentes educativos se enfrentan a realidades cambiantes, a situaciones muchas veces imprevistas, máxime en relación con el tipo de formación que han recibido: una formación centrada en la adquisición de conocimientos estandarizados, en la elaboración de programas rigurosos a partir de objetivos, contenidos y actividades agrupados en complejas taxonomías, en un análisis de realidad fijado previamente en los libros de texto. Una formación lineal, poco adecuada para la resolución de problemas complejos y de las muy diversas situaciones que se producen en sistemas abiertos, solo en parte predecibles.

En este sentido, los profesionales de la educación adolecen de una teoría más cercana a su experiencia, a su quehacer cotidiano. El sociólogo Abraham Moles avanzó, desde la teoría, pero muy aferrado a las necesidades de la práctica, por el camino de la fusión entre los principios teóricos y su relación con la vida cotidiana. A ello dedicó su obra *Théorie des actes* (1977), de muy interesante aplicación al análisis de la acción-intervención socioeducativa. Ha sido Edgar Morin, sin embargo, quien más ha avanzado en la tarea de dotar de significado al abordaje de la incertidumbre desde la acción educativa y a la necesidad de aproximarse con mayor conocimiento de causa a los contextos cambiantes, «móviles», del mundo actual. Todo ello, brillantemente planteado desde su concepto de «ecología de la acción», descrito como sigue:

Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. A menudo la acción se vuelve como un boomerang, obligándonos a seguirla, a intentar corregirla (si hay tiempo) y, en ocasiones, a destruirla (Morin, 2005, p. 109).

Paulo Freire se aproximó a esta idea cuando reflejaba el papel del educador ante un mundo en permanente transformación y afirmaba que:

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto (Freire, 1999, p. 75).

Este fenómeno, aparentemente simple, tiene la fuerza que le otorga su carácter nodal a la hora de entender las interacciones en los sistemas abiertos —los socioeducativos como claro ejemplo—, sistemas emergentes que fluctúan de forma constante, imprevisible en gran medida. La aplicación de la idea de ecología de la acción supone efectos importantes en la comprensión del hecho educativo y en su utilización en el ámbito de la acción/intervención socioeducativa. En su obra, Morin avanza más

en este sentido, sintetizando los dos principios fundamentales de la ecología de la acción:

1. El principio de eficacia, según el cual el nivel de eficacia óptimo de una acción se sitúa al principio de su desarrollo (Lise Laférière, citada en Morin, 1980, p. 83).
2. En ese mismo sentido, Morin (1980, p. 83) plantea un segundo principio, el «principio de incertidumbre», en el que «las últimas consecuencias de una acción dada no son predecibles».

Como consecuencia de los dos principios anteriores, podemos afirmar con Humberto Mariotti (2007) que una acción no depende apenas de la intención o intenciones de su autor, sino que depende más bien de las condiciones del ambiente en el que se desarrolla. Esto implica prácticas socioeducativas «plurales y complejas, regidas por un principio de incertidumbre que reclama un enfoque deliberativo y reflexivo —no de mero activismo—, a través de la creación de marcos interpretativos de acción» (Cruz, 2009, p. 395).

Coherente con los planteamientos de la ecología de la acción, Morin defenderá el predominio del uso educativo de las estrategias, de estructura flexible, sobre la rigidez de los programas. Para él «todo desarrollo estratégico puede ser considerado como un desarrollo emancipador en la autonomía de un ser a la vista de su entorno» (Morin, 1980, p. 231). Estas estrategias, analizadas y sistematizadas en lo posible, supondrán la base de las denominadas reservas de redundancia, repertorios enormemente útiles en la formación de los profesionales para el abordaje de la incertidumbre (Moles, 1977, p. 25).

Para que un sistema esté disponible ante los «acontecimientos» —entendidos como perturbaciones aleatorias, no programadas— y pueda gestionarlos, integrarlos, y así aumentar su diversidad y su capacidad, debe tener a su disposición una reserva inicial de «redundancia», y eventualmente ser capaz de reconstruirla. La redundancia se refiere a la posibilidad de repetición, en circunstancias variables, de esquemas preexistentes afianzados en el sistema. Según el teorema básico de la redundancia, un sistema no puede ser idéntico a sí mismo en entornos diferentes, de modo que si se modifican las situaciones de incertidumbre a las que se somete, todo el sistema puede cambiar.

Así, los conocimientos de quien interviene socioeducativamente, adquiridos y perfeccionados con el tiempo, le ayudarán a desarrollar actuaciones eficaces, específicas y flexibles en función del contexto de intervención. Estos conocimientos, con el tiempo, formarán parte activa de la estructura de pensamiento y de acción de cada profesional. La disponibilidad de «reservas de redundancia» implicará, en este caso, la existencia de un engranaje educativo perfectamente conjuntado y lubricado, en el que los diferentes elementos del sistema —educadores, normas, procesos, recursos externos, relaciones institucionales...— funcionan como un todo, aportando energía a procesos que requieren de ella de forma incesante, abundante y fluctuante.

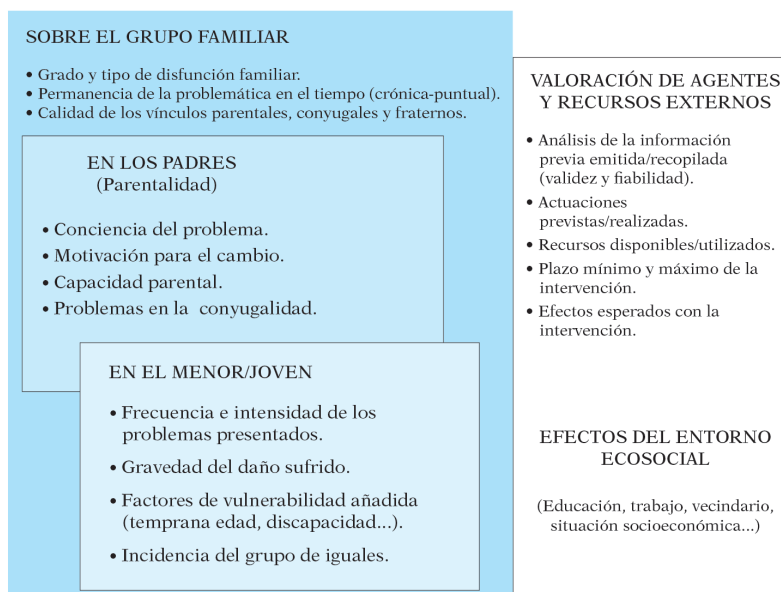
Retomando los efectos de la ecología de la acción, y complementándola cuando hablamos del desarrollo de la intervención socioeducativa, hemos de hacer referencia a la planificación basada en escenarios de futuro —también denominados escenarios exploratorios—, una de las bases del pensamiento estratégico. La construcción de escenarios exploratorios es una propuesta lógica y una metodología coherente con el desarrollo de la intervención que implica el principio moriniano de la ecología de la acción y el necesario afrontamiento de la incertidumbre en sistemas abiertos y muy fluctuantes, como el que nos ocupa.

La metodología de elaboración de «escenarios exploratorios» no pretende en ningún caso establecer escenarios de anticipación o normativos. Bien al contrario, se trata de indicar escenarios verosímiles y de acercarnos a escenarios hipotéticos y convergentes de forma participada. No sabemos lo que va a suceder, pero nos interesamos por el futuro y proyectamos en él primero nuestros deseos, pero después también nuestra percepción más racional sobre las probabilidades de que esos deseos se cumplan a partir de los efectos esperados de nuestra interacción con los demás y nuestro entorno. Tal y como señalan los expertos en esta metodología, debemos partir de la realidad, pero, en tanto que el futuro no está predeterminado, se pueden trazar tácticas y estrategias que conduzcan a construir futuros posibles, diversos y a la vez convergentes, que satisfagan nuestras expectativas y las de la colectividad.

En cierto modo como aproximación al establecimiento de pronósticos, los escenarios exploratorios —o de futuro— no abocan necesariamente a una solución única, sino a diversas posibilidades que habrá que valorar

secuencialmente a la evolución de la situación. En el diseño de estos escenarios habrá que tomar en consideración una serie de elementos —ya tradicionalmente considerados en la elaboración de pronósticos de caso en el ámbito de la atención a menores y jóvenes en dificultad social.

Figura 1: Sobre el grupo familiar.



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro, estos elementos para la elaboración de escenarios de futuro reflejan una síntesis de la situación detectada, destacando los aspectos problemáticos que afectan a los menores/jóvenes, las características de la relación paterno-filial y las condiciones de recuperabilidad del núcleo familiar, especialmente relevantes en el caso de niños y adolescentes, así como las posibilidades reales de intervención.

En el proceso de evaluación inicial descrito se han de establecer, en función del principio de participación, espacios de escucha para todos los componentes del grupo familiar y, muy especialmente, para los menores y/o jóvenes que conviven en él. Todos ellos han de ser informados, de forma transparente y adecuada a sus capacidades, de

la situación en que se encuentran respecto a los servicios que están interviniendo, así como de las repercusiones de las distintas actuaciones que pueden producirse. Es importante así mismo que estos espacios de escucha sean accesibles, cotidianos y ofrezcan seguridad a la familia y los menores/jóvenes. Llegado este momento, es importante tener en cuenta qué miembro o miembros de la familia definen la situación y la intensidad con que se encuentran afectados por la misma; ésta es una condición básica para que el trabajo posterior pueda tener el resultado deseado. Solo si en el proceso se obtiene un acuerdo mínimo de toda la familia —y de ésta con los profesionales que intervienen— acerca de los problemas que existen, podrá contarse con la implicación necesaria para afrontar el proceso de resolución de estos con ciertas garantías de éxito.

En el caso de los periodos de la adolescencia tardía y la juventud, el grupo familiar ocupa una posición diferente, por lo que la construcción de escenarios de futuro ha de seguir otros planteamientos. Como señalan numerosos expertos, la adolescencia tiene que ver con el presente, con la dificultad para «proyectar» el futuro, un futuro al que los adolescentes en muchas ocasiones tienen, más que respeto, miedo. O en cualquier caso al que escasamente han aprendido a enfrentarse. Un futuro que en esta etapa de la vida suele resultar de poco interés para ellos, pero que su situación social les obliga a retomar, a pensar, a planificar. La perspectiva de un futuro viable, posible y autónomo anima a estos jóvenes a dialogar con sus incertidumbres, a contener sus impulsos de «paso al acto» y a mantener actitudes positivas hacia sí mismos y hacia los recursos sociales en los que se apoyan.

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

taré. Vivo al día porque me había acostumbrado a no pensar en el futuro (Haik y Morón, 2006, p. 128).

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

2.5. Isomorfismos

Abordar el complejo abanico de interrogantes en la educación actual y, más concretamente, en relación con las tendencias y escenarios descritos en el apartado anterior, supone ser, como ya previene José Antonio Caride, «nada o muy poco condescendientes con una lectura restringida del conocimiento y de la acción- intervención social, en la que a menudo se refugian los academicismos y/o corporativismos de cortas miras...». Máxime en el caso de una sociedad como la nuestra, «atravesada por rápidos y profundos cambios, en la que la ciencia también está cambiando con rapidez y profundidad». Ciertos mitos declinan —la idea del objeto distanciado del sujeto que conoce, de la realidad como entidad independiente o de la verdad como criterio irrefutable, entre otros— y se propicia el surgimiento de una nueva epistemología (Caride, 2004, pp. 15, 30-31). Como hemos visto hasta ahora, revisar y deconstruir los planteamientos restrictivos y lineales acerca de la intervención socioeducativa con menores y jóvenes en dificultad social se convierte, así, en requisito básico para el desarrollo de esta nueva epistemología.

Entre otros planteamientos epistemológicos de nuestro tiempo, el pensamiento complejo aporta un marco teórico elaborado y consistente,

con interesantes ideas y herramientas enormemente útiles para abordar los cambios que vienen aconteciendo en la realidad educativa⁵. Una de sus aportaciones más destacadas tiene que ver con la necesidad de establecer isomorfismos entre diferentes formas de conocimiento, de modo que, a partir de los elementos comunes encontrados, podamos elaborar propuestas que nos ayuden a componer una intervención en clave de futuro. Se trata de implementar lo que Bertalanffy consideraba objetivos prioritarios del conocimiento científico:

... investigar la isomorfia⁶ que presentan conceptos, leyes y modelos en varios campos de estudio, y facilitar transferencias útiles entre un campo y otro; impulsar el desarrollo de modelos teóricos adecuados a aquellas esferas donde falten; minimizar la duplicación de esfuerzos en las diferentes disciplinas; promover la unidad de las ciencias mejorando la comunicación entre especialistas (Bertalanffy 1975, p. 143).

Bertalanffy propone un cruce de paradigmas que, en nuestro caso, ha de encontrar el primero de sus límites y de sus referencias en la práctica educativa real, inserta en la vida cotidiana, más allá del mero debate teórico. Y que, frente al apego incondicional a una corriente educativa u otra, supone la búsqueda de esos isomorfismos, de esas formas y estructuras que son similares aún difiriendo en las procedencias y las prácticas, y que nos ayudan a avanzar también en la acción-intervención socioeducativa. Una tarea aún por realizar en este ámbito de las ciencias sociales, y en concreto con relación a los modelos y tendencias más destacadas en la intervención con menores y jóvenes en dificultad social.

3. EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA: LA TOMA DE DECISIONES Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

3.1. Entre programa y estrategia

⁵ Desde el pensamiento complejo se ha abordado el ámbito de la educación a través de la obra de destacados autores como Morin, Ciurana, Prigogine, Motta, Lerbet-Sereni, García, Novo, Marpegan.

⁶ Para Bertalanffy estas «isomorfías» indican los paralelismos, homologías o «uniformidades de un alto nivel de abstracción» existentes entre concepciones y modelos teóricos procedentes de paradigmas o de campos de conocimiento muy diferentes (Bertalanffy 1975, p. 156).

En los apartados anteriores recorríamos algunos de los elementos de referencia en el inicio de la intervención, y las características más destacadas de ésta en el ámbito de los menores y jóvenes en dificultad social. Si bien hemos planteado que el conocimiento inicial de determinadas situaciones, su diagnóstico, la elaboración de hipótesis y escenarios de futuro, no son independientes de la intervención misma, la secuencia lineal del discurso, tan alejada en ocasiones de lo cotidiano, de lo real, nos conduce de forma lógica a profundizar en los aspectos relacionados con el desarrollo de la intervención misma. Esto implica una relación directa con la toma de decisiones para avanzar en los objetivos propuestos, entendida como la elección entre las diferentes opciones conocidas y aquellas que surgen en el momento mismo de la intervención. Los profesionales están constantemente tomando —o no tomando, lo que es otra forma de intervenir— decisiones, que les involucran a ellos, a los equipos en los que trabajan, y a las personas y comunidades con las que establecen su relación educativa. Decisiones que dependen de todo lo anteriormente comentado, pero que se resuelven también en opciones metodológicas y relacionadas con el desarrollo de la intervención como las que comentaremos en los siguientes apartados.

Un aspecto relevante tiene que ver precisamente con la decisión de mantener una estructura lineal y disciplinada de toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de intervención, u optar por modelos más circulares y flexibles. Realmente lo que suele ocurrir, salvo en casos muy determinados, es que la propia ecología de la acción conduce a los intervinientes a tomar decisiones desde planteamientos flexibles y circulares, decisiones que cambian con frecuencia y se adaptan a los avatares y el desarrollo —previsible en mayor o menor medida— de los acontecimientos. Mientras que la «transcripción» institucional obvia y minimiza estos movimientos, los ignora y muestra una ruta relacionada con programaciones y memorias que no reflejan esta realidad. Las decisiones parecen ser tomadas, a lo largo de los meses y de los años, en función de marcos de objetivos y actividades preestablecidos que son modificados en periodos estándar de tiempo —anualmente, semestralmente...— y de acuerdo con un patrón idéntico para los diferentes intervinientes implicados. La riqueza, la diversidad, la dificultad de esa toma de decisiones constante y cambiante se pierde, y con ella la oportunidad de conocer realmente qué

hacemos, en qué sentido lo hacemos y cómo transforma ese quehacer cotidiano la realidad sobre la que actuamos.

La complejidad del contexto en que crecen los menores y jóvenes en dificultad social, los entornos diversos de los que proceden, o en los que son atendidos —centros y recursos de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, familias acogedoras o adoptantes, centros de día, centros de atención a familia e infancia...—, son ya indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a la comprensión de estas realidades como para llevar a cabo una acción-intervención educativa eficaz, en definitiva para estar en condiciones de acompañarles en su trayectoria a una vida adulta autónoma y responsable.

Como ya comentamos anteriormente, con relación a sistemas complejos y abiertos como este, señala Edgar Morin la necesidad de actuar, en determinadas condiciones y contextos, utilizando estrategias más que programas. Si profundizamos en esta idea de Morin, valoraremos la utilidad de los programas cuando la tarea consiste en establecer una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable. Pero cuando exista una variación importante y constante en las condiciones exteriores, es habitual que los programas se bloqueen, la acción se burocratice y se recurra a soluciones estandarizadas, poco prácticas ante fluctuaciones importantes o repetidas; es entonces mucho más interesante actuar a través de estrategias, pero ¿cómo hacerlo?

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

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