

JORNADA FORMATIVA

ESCENARIOS DE LA INTERVENCIÓN

CON MENORES Y JÓVENES EN RIESGO SOCIAL

PONENCIA FINAL

**Nuevas tendencias en la intervención social
con adolescentes y jóvenes en riesgo social.**

D. Miguel Melendro Estefanía.

Doctor en Educación. Profesor de Pedagogía y Educación Social en la UNED.

COLABORAN



1. Edificios en permanente construcción

En nuestro itinerario a través de las tendencias más recientes sobre intervención con adolescentes y jóvenes en dificultad social, podemos comprobar que diferentes modelos teóricos han venido ocupándose de intentar explicar qué se está haciendo en este ámbito en los últimos años.

Efectivamente, en los años ochenta y noventa del pasado siglo, y durante los primeros años del siglo veintiuno, asistimos a la movilización de un cúmulo de recursos y de programas de intervención -tanto desde espacios públicos como privados- que fueron construyendo un dispositivo diferente, innovador, de atención a población adolescente y juvenil excluida socialmente.

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, va muy por delante de la realidad social que pretende estructurar.

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 adolescentes 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 socio-ambientales, 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”*.

2. Escenarios

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 (2002):

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 (p.53).

Recorreremos a continuación los “escenarios” en que se desarrolla la intervención con adolescentes 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 todo un andamiaje para ordenar e interpretar esas relaciones del sujeto con y en su entorno social.

Bronfenbrenner (1987) 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 (p.46)

En esa misma línea de trabajo, años después, Edgar Morin (2001) y Abraham Moles (1977), plantearán el concepto de “ecología de la acción”.

Tan pronto como un individuo emprende una acción, sea cual fuere, ésta empieza a escapar de sus intenciones. La acción en cuestión entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se apodera de ella en uno u otro sentido, pudiendo contrariar la intención inicial. A menudo la acción se vuelve como un boomerang, obligándonos a seguirla, a intentar corregirla (si hay tiempo) y, en ocasiones, a destruirla. (Morin, 2001,104)

La acción se introduce así 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 al modelo vigente, muy influido por parámetros lineales y próximos a la “ingeniería social”

Desde otro marco teórico, Paulo Freire (1999) se aproximó también a esta idea cuando afirmaba:

El mundo no es. El mundo está siendo... 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 (p. 75).

3. El escenario de la interacción personal: del riesgo y la protección a 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 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 deberían 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 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 –“adolescente resiliente”, que frecuentó los centros de menores tras la segunda guerra mundial-, Barudy –paladín del “buen trato a la infancia”-, Henderson, Tisseron, Lecompte o Vanistendael –creador de “La casa”, representación a través de la estructura de una vivienda de los diferentes componentes de la resiliencia.

Nuevas 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, la tendencia a magnificar el optimismo en la base de sus intervenciones. Con este problema de ambigüedad y desconocimiento exacto del constructo, limitado a su vez por las percepciones de los profesionales, los investigadores constatan cómo se ven influidos, por un lado, el ajuste de las intervenciones y, por otro, las evaluaciones sobre las necesidades del colectivo en riesgo social con el que se interviene.

4. El escenario del método: estrategias, incertidumbre, flexibilidad, consistencia.

Otro escenario en el que se desarrollan tendencias muy perfiladas y novedosas relacionadas con la intervención con adolescentes 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 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 techo, bandas urbanas,...- son ya indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a estas realidades como para dar continuidad a la acción educativa iniciada, y para estar en condiciones de acompañar a los adolescentes y jóvenes en su corta trayectoria hacia una vida adulta autónoma y responsable.

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

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 programas.

Estas estrategias, analizadas y sistematizadas, 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). La redundancia se refiere a la posibilidad de repetición, en circunstancias variables, de esquemas preexistentes afianzados en el sistema. Según el teorema básico de la redundancia, un sistema no puede ser idéntico a sí mismo en entornos diferentes, de modo que si se modifican las situaciones de incertidumbre a las que se somete, todo el sistema puede cambiar. Se ha caracterizado, por ejemplo, a la comunicación social como un proceso redundante de transmisión de la información. La disponibilidad de “reservas de redundancia” implica, en este caso, la existencia de un engranaje educativo perfectamente conjuntado y lubricado, en el que los diferentes elementos del sistema – educadores, normas, procesos, recursos externos, relaciones institucionales,...- funcionan como un todo, aportando energía a procesos que requieren de ella de forma incesante, abundante y fluctuante.

Un interesante resultado de la aplicación de estos principios al ámbito de la intervención socioeducativa lo constituye la caracterización y validación del modelo EFIS, de Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa (Melendro 2007, 2010). Se trata de una metodología contrapuesta a los modelos de tipo lineal –corresponsables de numerosas e irreversibles trayectorias fallidas en nuestros jóvenes en dificultad- y que plantea la necesidad de intervenir desde pautas de actuación adaptadas a la diversidad de escenarios y situaciones que pueden presentarse con esta población y, lo que es más importante, a su carácter fluctuante, cambiante. Estos factores determinan en gran medida la intervención, y suponen una estructura de funcionamiento muy flexible, un grupo de profesionales con la necesaria disponibilidad pero, sobre todo, equipos educativos bien coordinados y formados para dar una respuesta completa y adecuada al contexto cambiante, incierto, en el que se desarrolla su labor.

Del mismo modo que “cada joven es un mundo” y cada uno de ellos está en un momento determinado de su situación vital, los programas que quieran atraer a un elevado número de participantes y que deseen que su actuación tenga una incidencia poblacional extensa deberán mantener una estructura suficientemente “porosa” a las diversas condiciones, idiosincrasias y planteamientos. Por esto mismo, el modelo debe ser capaz de reconstruirse una vez construido, de reestructurarse una vez definido, de forma que pueda acomodarse y ajustarse de acuerdo a las diferentes actuaciones profesionales. No es tanto la finalidad de la intervención lo que se cuestiona, sino el “método”, la forma en que se pretenden alcanzar los objetivos planteados.

Así, desde ámbitos como la Terapia Breve Estratégica se insistirá en ese carácter metodológico, en la necesidad de desarrollar un “método estratégico” (Paul Watzlawick, Giorgio Nardone) 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, Park, Harachi, Haggerty, Abbott y Hawkins (2005) 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 inspira en las teorías del aprendizaje social (Bandura), el control social (Hirschi) y la asociación 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.

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, 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.

El programa RHC 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,...

5. El escenario de la intervención sociocomunitaria y la participación social

El actual interés por la intervención sociocomunitaria 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, 15).

Diferentes enfoques metodológicos de la intervención sociocomunitaria 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, compartido con los anteriores pero 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 y la globalización dialógica, 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 (2002), 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”.
(p.75).

Como manifiesta este autor-actor, preocupado por teorizar sobre la práctica y mejorar la práctica 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 socioambientales, 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.

El trabajo desarrollado desde hace años por la organización El Patio en los barrios de Las Remudas y La Pardilla (Programa El Patio, 2005), en Las Palmas de Gran Canaria, es una experiencia destacada en este sentido. Un barrio marginal que se ha “reconstruido” a sí/en sí mismo, a través de la participación y la acción sociocomunitaria.

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 y la “globalización dialógica”.

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; así 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”, 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 (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 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, 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, son abordadas en este sentido.

Jacinthe Rivard (2004), continuando 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, 139)

6. Isomorfismos y tasas de retorno

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 educativa actual. 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 isomorfía 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 faltan; minimizar la duplicación de esfuerzos en las diferentes disciplinas; promover la unidad de las ciencias mejorando la comunicación entre especialistas.” (Bertalanffy 1975, 143)

Una tarea aún por realizar en este ámbito de las ciencias sociales, y en concreto en relación a los modelos y tendencias más destacadas en la intervención con adolescentes y jóvenes en dificultad social.

Junto a ella, destacamos la necesidad de abordar otra tarea importante: Hacer explícita la relevancia y facilitar la visualización de la ingente labor que los profesionales intervinientes con esta población adolescente y juvenil realizan, y los beneficios que produce a las sociedades en que se desarrolla.

La puesta en práctica de determinadas políticas sociales y educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social constituye, en sí mismo, un factor destacado de rentabilidad social y económica. Un parámetro socioeconómico a considerar en este sentido es el de las denominadas “tasas de retorno”, concepto que viene a designar la producción de beneficios económicos a través del contraste entre los costes de la intervención social y educativa y lo

que los jóvenes “devuelven” a la sociedad a través de su empleo, su contribución a costear los gastos sociales y su plena inserción social y laboral (Schultz 1981, Bracho y Zamudio 1995). Algunos indicadores que resultarán de utilidad para establecer esta comparación tienen que ver con:

- » Los costes, los presupuestos de los proyectos de intervención desarrollados (salarios, infraestructuras, materiales,...)
- » Los salarios que consiguen los jóvenes a lo largo de su trayectoria laboral, una vez que se inician en ella. Muy frecuentemente con años de antelación al resto de la población de su edad.
- » El ahorro que se produce en los fondos sociales destinados a combatir la exclusión social cuando se consigue la plena integración a la vida adulta de la población con mayores dificultades sociales, gracias al trabajo preventivo realizado durante su infancia y juventud.
- » Los beneficios indirectos obtenidos por todo el núcleo familiar y por el entorno sociocomunitario, habitualmente también participe de situaciones de dificultad social y demandante de apoyos socioeconómicos.

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

Estamos aún lejos de dar forma a este reto, pero en los tiempos que vienen, será transcendental impulsar trabajos de evaluación-investigación-divulgación, que ayuden a situar a los profesionales de lo social en el merecido lugar que les corresponde dentro del imaginario colectivo.

Bibliografía

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bertalanffy, L. (1975). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.
- Bracho, T. y Zamudio, A. (1995). *Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo*. Documento de trabajo nº 45. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós
- Caride, J.A. (2006). “La educación social en la acción comunitaria”, en Úcar, X. y Llena, A. *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

-
- Catalano, R. F., Park, J., Harachi, T. W., Haggerty, K. P., Abbott, R. D., & Hawkins, J. D. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. In D. P. Farrington (Ed.) *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- De Miguel, M. (1993). "La investigación-acción participativa, un paradigma para el cambio social", en *Documentación Social* nº 92, monográfico sobre Investigación-Acción participativa, pp. 91-108. Madrid
- EUSARF (2005), (s.d.). Ninth European Scientific Congress on Residential and Foster Care for Children and Adolescents, 'Troubled children in a troubled world', Paris (France), September 21st - 24th, 2005. Consultado el 18 de noviembre de 2006, en <http://ppw.kuleuven.be/ortho/Eusarf/>
- Freire, P. (1999) *Pedagogía da autonomia: saberes necesarios a prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Journal of Psychiatry*, vol 56.
- Henderson, E. (2003) *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchioni, M. (2002). Las Agendas 21 y la evolución de los procesos de participación social. Sostenibilidad ¿para qué y para quién?, en *Sostenible?* nº4.
- McMurray et al. (2008). Constructing resilience: social workers: understandings and practice, in *Health & Social Care in the Community*, 16, 299–309.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Moles, A. (1977) *Théorie des actes*. Paris : Casterman
- Moles, A. (1990) *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Seuil
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morin, E. (2002) *Dialogue sur la connaissance*. Gémenos : Editions de l'Aube.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Parazelli, M., Colombo, A. et G. Tardif (2007). « Dialoguer de façon démocratique avec les jeunes de la rue. Le potentiel du Dispositif Mendel ». Dans : Roy, S. et R. Hurtubise, *L'itinérance en question*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 31-55.
- Programa El Patio (2005) *Dos barrios hablan. Las Remudas y La Pardilla*. Las Palmas de Gran Canaria: Tapizca.
- Rivard, R. (2004) Des pratiques autour des jeunes / enfants des rues : une perspective internationale. *Revue Nouvelles Pratiques sociales*, 17-1, 126–148.
- Schultz, T.W. (1981) *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tomkiewicz, S. (2004) El surgimiento del concepto. En Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Úcar, X. y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Vanistendael, S. y Lecompte, J. (2000) *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*. Paris: Bayard.
- Wagensberg, J. (2006). *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets.