

## INTERVENCIÓN PROFESIONAL

### ***UNA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN EN LA ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDAD Y LA MEDIACIÓN SOCIAL***

José Guillermo Fouce

---

#### **RESUMEN**

Partiendo de la experiencia, en un primer momento sin planificar, con un grupo de adolescentes en riesgo social se desarrollará y expondrán los resultados de una intervención con los mismos desde los parámetros de la intervención comunitaria, la formación de mediadores sociales relevantes y el *empowerment*.

#### **ABSTRACT**

Starting from an originally non planned experience with a group of socially risky youngsters, this paper shows the results of an intervention from a community approach. It also covers the training of relevant social mediators and the empowerment.

#### **PALABRAS CLAVE**

Adolescentes, Jóvenes, Riesgo Social, Empowerment, Intervención Social, Intervención Comunitaria, Mediadores sociales.

#### **KEY WORDS**

Teenagers, Youngsters, Social Risk, Empowerment, Social Intervention, Community Intervention, Social Mediators.

## 1. INTRODUCCIÓN

Han sido los dos últimos años de trabajo, en el madrileño barrio de Lavapiés con menores en riesgo social, los que nos han llevado a desarrollar operativamente el proyecto que ahora se presenta una vez desarrollado. Este proyecto, pretende recoger la experiencia adquirida para ampliar el campo de acción y reflexión.

Como íbamos diciendo, fue ya hace dos años cuando comenzamos a pensar en algo parecido a lo que en estos momentos planteamos. Por aquel tiempo desarrollábamos una actividad de calle y deportiva con un grupo de menores de 13 - 14 años, entrenábamos y jugaban al fútbol sala en los Juegos Deportivos Municipales además de actividades de calle y/o de ocio y tiempo libre. Fue en el desarrollo de estas acciones cuando comenzamos a descubrir las aportaciones de la asunción de responsabilidades en el aprendizaje de los muchachos.

Seguimos con el grupo y seguimos profundizando en la relación - intervención con ellos, profundizando en la línea de asunción de responsabilidades esbozada, y ya el año pasado creamos la figura del Pre-monitor con los mismos menores y algún otro, pre-monitores que trabajaban codo con codo con los monitores de la asociación y en los que vimos una evolución positiva de sus propios déficits, evolución a veces no exenta de problemas, pero evolución positiva sin duda.

Queremos ahora, profundizar en esta línea de actuación inagurada, consoli-

dando lo hecho e intentando estructurar y elaborar nuevos canales de intervención en torno a lo planteado. El nivel de demandas y necesidades por parte de los menores ha aumentado, con lo que nuestras respuestas deben también crecer y desarrollarse.

## 2. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

### 2.1. El Barrio

Distrito Centro de Madrid capital, en el popular barrio de Lavapiés. A pesar de ser una zona céntrica y bien comunicada, la estructura de la misma, compuesta por calles muy estrechas y no siempre de fácil acceso para los coches, unido a la precariedad de muchas viviendas del barrio, ha conducido a convertir la zona en un lugar no atractivo para el asentamiento de jóvenes familias de clase media que han sacrificado su barrio en favor de otros más alejados del centro, pero donde las viviendas reúnen unas condiciones de habitabilidad más acordes con las exigencias actuales de comodidad. Salvo en el caso de aquellas familias de jóvenes con ingresos insuficientes que encuentran en el barrio viviendas más ajustadas a su nivel de ingresos.

Encontramos, pues, en la actualidad, un entorno urbano habitado por un alto porcentaje de personas de clase media-baja, muchas de ellas de la tercera edad (alquileres de renta antigua) y con una elevada ocupación de muchas de las viviendas que han quedado vacías, gran parte de ellas de escasas condiciones de

habitabilidad, por gran número de familias inmigrantes de países sudamericanos, antillanos, países del este europeo y marroquíes y los jóvenes antes reseñados.

Viviendas baratas (pisos antiguos o pensiones de baja calidad pero muy asequibles), accesibilidad del transporte público, buena situación geográfica, calles estrechas, falta de espacios abiertos, degradación de las aceras... nos encontramos con características típicas de casi todas las grandes urbes en sus centros históricos.

Podría afirmarse, metafóricamente, que en el barrio se comprimen al tiempo y de forma unida varios barrios, varias realidades altamente diversas, es la diversidad y la diferencia por bandera y como signo.

Por un lado, la presencia de un importante y numeroso núcleo de familias marroquíes, probablemente el núcleo de poblaciones más abundante y asentado en la zona, con familias con hijos mayores que se dedican a la venta ambulante, puestos callejeros en el rastro y un gran núcleo de comercios y servicios propios de su cultura (restaurantes, tiendas, lugares de culto...) en los que encontrar objetos típicos de Africa; barrio abierto al comercio, en gran parte al por mayor, y al comercio desde la venta ambulante, venta que al estar ya vigilada por la policía, comienza a impedirles ganarse la vida, pasándose progresivamente al tráfico de drogas y la prostitución.

Además encontramos una importante comunidad gitana bien inte-

grada en el barrio y que se dedican preferentemente al pequeño comercio y/o a la venta ambulante, una comunidad que cuenta con sus propios recursos asociativos (por ejemplo la asociación Expresión Gitana). Un extenso número de personas mayores en régimen de renta antigua. Y una amplia variedad de población inmigrante de los más diversos lugares, notándose la llegada reciente de latinoamericanos (fundamentalmente dominicanos, pero también cubanos, peruanos, ecuatorianos, colombianos...) y de orientales (fundamentalmente filipinos y chinos), así como de inmigrantes de otras partes de Africa (Senegal) o de países del Este europeo (Polonia, Checoslovaquia...).

Diversidad cultural, de formas de vida y amplia variedad en la que cada cierto tiempo encontramos también centros *ocupas* y diversas asociaciones que van desde las que trabajamos en la prevención, las de inmigrantes organizados, las culturales, las deportivas o las de recuperación de tradiciones castizas madrileñas (que se enmarcan históricamente, muchas de ellas, en este barrio: la zarzuela, el baile, el cocido...).

Las asociaciones que trabajamos en prevención con menores en riesgo social, formamos hace ya un par de años una mesa de prevención con la que coordinar esfuerzos, intercambiar información sobre casos concretos y preparar actividades conjuntas, de acuerdo con los principios del desarrollo comunitario, coordinación inter-asociativa y optimización de recursos para la intervención.

Así algunas de las características a señalar que encontramos en la zona podrían ser, entre otras:

- Familias españolas en situación socioeconómica y cultural baja, con problemas de paro, subempleo, carencia de estudios y cualificación profesional.
  - Situación familiar irregular, lo que produce que muchos niños estén bajo tutela de los abuelos o en la calle durante mucho tiempo, viviendo hacinados en poco espacio.
  - Problemas de drogadicción y alcoholismo, y venta de sustancias tóxicas.
  - Familias inmigrantes de más de 18 países diferentes.
  - Familias inmigrantes sin la documentación necesaria para su residencia permanente en España, lo que supone en ciertos casos, y entre otras cosas, carencia de atención médica preventiva.
  - Viviendas insalubres y de escasos metros, que no reúnen las condiciones mínimas de habitabilidad, muchas de ellas constituidas exclusivamente por una habitación y en las que viven un gran número de personas.
- Cambios frecuentes de domicilio, lo que lleva, entre otras cosas, al cambio de colegio constante de la población infantil.
  - Hábitos de alimentación e higiene deficientes.
  - Relación familia - escuela escasa.
  - Proliferación de bandas urbanas y *ocupas*.
  - Alto nivel de delincuencia, en el barrio y desde el barrio para fuera.
  - Falta de zonas abiertas (parques, plazas...).
  - Elevado fracaso escolar.
  - Alto número de “contratos basura” con la consecuente precariedad e inestabilidad laboral que conllevan.
  - Alto número y tremendamente diversos movimientos asociativos.

## 2.2. La situación educativa y el colegio donde se desarrolló la intervención

En cuanto a lo educativo, encontramos una gran cantidad de menores inmigrantes (en el colegio en el que desarrollamos la intervención la proporción era de una mayoría de los mismos frente a la

población de origen español, que en este caso eran el grupo minoritario), menores encuadrables en la categoría de riesgo social (por las condiciones analizadas).

Con respecto a lo educativo se producen una serie de dinámicas que debamos analizar en profundidad. En primer lugar tienden a producirse ciertos fenómenos preocupantes pero tal vez comprensibles de disminución del nivel educativo de algunos centros, lo que lleva a muchos padres españoles a sacar a sus hijos de esos colegios y trasladarlos a otros, lo que convierte a algunos centros de educación pública en colegios donde prima la presencia de menores inmigrantes lo que lleva a una mayor disminución del nivel educativo y así sucesivamente.

Los menores inmigrantes ingresan en los colegios en cualquier momento del año y encuentran sus principales dificultades a la hora de ser capaces de comprender (que no de entender) el lenguaje. Por otra parte, muchos de ellos se encuentran en una situación ilegal y tienen dificultades para recordar su edad.

Los recursos del programa de educación compensatoria tienen que centrarse casi en exclusiva en el desarrollo de clases paralelas de lenguaje con las que tratar de acortar las distancias con respecto a la comprensión del lenguaje (proceso de aprendizaje tremendamente complejo y largo de adquisición).

No entender el lenguaje limita el ritmo de las clases así como el nivel de

exigencia y potencia, que los menores se distraigan más, e incluso que desarrollen conductas agresivas.

La situación de riesgo social, más los constantes cambios de matriculación, las dificultades a la hora de comprender, la situación de ilegalidad; generan un clima o ambiente conflictivo que incide, al tiempo, en el profesorado del centro, en su motivación.

Por otra parte se presenta una escasez evidente de recursos y una serie de dilemas de compleja solución ¿dejar a un menor en estas condiciones sin el título de bachillerato, provocando el fracaso escolar? ¿qué nivel exigir? ¿cómo manejar el tema de la ilegalidad? ¿cómo motivar al aprendizaje? ¿cómo intervenir en los conflictos? ¿cómo conseguir contactar e implicar a las familias?.

Como se ha señalado ya, todas estas condiciones se potenciaban en el colegio en el que trabajábamos, el Colegio Público Gregorio Marañón, con un 60% de menores inmigrantes aproximadamente.

### 2.3. Fecha y duración de la intervención

Si bien se lleva trabajando con alguno de los menores objeto de intervención desde hace unos cuatro años, la intervención específica aquí reseñada debe situarse en el año 1995, comenzando la intervención, al inicio del curso escolar y continuándose la misma durante ese mismo curso lectivo y el siguiente.

2.4. Programa de intervención en el que se encuadró la intervención reseñada.

Se inserta dentro de una intervención psico-educativa desarrollada a lo largo del curso lectivo 1995-1996 y 1996-1997 en el Colegio Público Gregorio Marañón, en el madrileño barrio de Lavapies, distrito Centro.

Dicha intervención desarrolló una serie de talleres de carácter educativo: - formativo con menores (mayoritariamente inmigrantes y con problemas de fracaso escolar o inadaptación) de primer y segundo ciclo una vez finalizado el periodo escolar reglado (por las tardes de 16 :00 a 18 :00, de lunes a viernes). Intervención desarrollada por la Asociación Nuevo Color en el marco del desarrollo del programa de "apertura de centros " del MEC el primer año, y con la colaboración y respaldo del Claustro del Colegio el segundo de los años reseñados.

Los talleres concretos que se desarrollaron fueron los siguientes :

3. FUNDAMENTACIÓN

Partiendo de la intuición y del trabajo en el tiempo libre con un grupo de menores jóvenes con los que hacíamos deporte, fuimos evolucionando, primero en los entrenamientos de fútbol sala, dejándoles cada vez más espacios de decisión y autonomía (preparaban y dirigían los entrenamientos, elegían las dinámicas, proponían otras actividades más allá de jugar al fútbol...), posteriormente, y a medida que profundizaba nuestra relación e implicación personal con los menores, a medida que nos hacíamos y se hacían importantes en nuestras vidas, y ya no daba igual o era pura rutina, pudimos plantearnos conjuntamente el logro de nuevos retos, partiendo entre otros aspectos del cuestionamiento que se hacían los menores sobre que hacíamos unos chicos tan grandes con ellos sin recibir dinero a cambio... llegados a este punto del proceso de intervención desarrollamos más en profundidad aquel camino que comenzamos a andar, la asunción de responsabilidades, el aprendizaje significativo, la

16-18 h	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
De	ludoteca	expresion corporal	apoyo estudio	plástica	deportes
1° a 5°			biblioteca	naturaleza	teatro
				ecología	
De		apoyo estudio	educación	baile	deportes
6° a 8°		biblioteca	afectivo-sexual	naturaleza	teatro
		RAP-Graffiti		ecología	medios de
					comunicación

implicación en la búsqueda de soluciones, la adquisición de habilidades sociales, la implicación...desde los principios de practicar las mismas en situaciones reales y significativas.

Por otra parte, en el barrio y entre el movimiento asociativo que trabajaba con nosotros con los menores, parecía que uno de los ejes de máxima preocupación, era y es la adopción y desarrollo de programas que traten de dar respuesta a las especiales necesidades y problemas que plantean los adolescentes/jóvenes en conflicto social, preocupación que se explicitó y sobre la que se debatió abiertamente en las II Jornadas de Prevención desarrolladas por los Servicios Sociales del distrito al inicio de la presente intervención.

Parecía que nadie sabía o sabe muy bien qué hacer con este tipo de menores, la edad es difícil, el margen de actuación se estrecha, las dificultades sociales aumentan y ciertas alternativas (drogas, delincuencia...) ganan opciones y fuerza, incluso persisten argumentos de que resulta imposible intervenir con la población adolescente o joven, porque ya están formados y es muy difícil e incluso imposible cambiarles.

En la escuela con los problemas de conflicto y sobresaturación de los recursos disponibles, señalados, también parecía muy difícil poder desarrollar intervenciones con los adolescentes.

Sin embargo, si pretendemos intervenir cuando el menor / joven tiene proble-

mas y no cuando se convierte en un problema, como principal estrategia preventiva a desarrollar, si pretendemos consolidar intervenciones eficaces y significativas, debemos multiplicar esfuerzos potenciando las acciones preventivas, con especial incidencia en el ámbito de los menores de entre los 13 y los 17 años (Valverde, 1993).

Edades que consideramos clave en el desarrollo de posibles conductas inadaptadas, época en que se deja el colegio, porque se termina o porque se fracasa, la época en que en algunos casos los jóvenes pasan en la calle mucho tiempo sin hacer nada en todo el día, la época en que se da un importante índice de jóvenes menores detenidos, la época en que se choca frontalmente con la falta de probabilidades laborales y se profundizan los contactos con sustancias ilegales, la época en que encontramos madres y padres tremendamente jóvenes, todo lo cual irá unido a una época de cambio en la que el joven se encuentra en un momento de conflicto interno y dificultad extrema, y en la que los recursos puestos a disposición del menor disminuyen (pocas asociaciones o instituciones desarrollan programas de intervención específicos para este tipo de menores, parece que ya son autónomos y mayores) .

Etapas de construcción de la propia identidad, de conflicto, de ebullición y cambio con grandes transformaciones físicas y fisiológicas de elevada importancia y sobre las que resulta necesario recibir informaciones y apoyo.

Etapas de búsqueda y experimentación, que unidas a la situación de riesgo

social, potencia que se experimente con lo cercano, que en este caso es la droga, robar, pintar graffitis o ir a los recreativos.

Al tiempo, y en lo que a los menores en riesgo social, encontramos una elevada discrepancia entre diversos aspectos del desarrollo (unos muy maduros y autónomos, otros muy deficitarios) uniéndose cierta precocidad en algunos comportamientos de los preadolescentes (“se hacen mayores antes”) al tiempo que una prolongación de los procesos de dependencia y de falta de asunción de responsabilidades o inmadurez socio - afectiva.

Con respecto a la socialización, los padres y otros adultos comienzan a ceder, el muchas veces ya escaso terreno que les quedaba, de manera definitiva ante la aparición de otros referentes del grupo de pares. La comunidad de iguales adquiere un valor extra sobre el que siempre ha tenido ya que permite al adolescente actuar compartidamente para dar sentido a las cosas, todo lo cual tendrá una importante repercusión en las actitudes que el adolescente adopta ante los cambios que debe afrontar. Nos encontramos ante una etapa clave en el proceso de integración social ya que es el momento en que debe producirse la primera integración, la laboral.

La condición de la adolescencia como una etapa de transición entre el mundo infantil y el adulto coloca al adolescente ante una serie de procesos de iniciación que aumentan significativamente la probabilidad de la aparición de desviaciones respecto a los valores sociales

vigentes y que en último extremo se convierten en problemas a atender y a los que responder: consumo de alcohol, embarazos no deseados, drogadicción, delincuencia... Por ejemplo, la edad más frecuente de iniciación al consumo de alcohol oscila entre los 14 y 16 años, entre 14 y 19 años un 71% consumen alcohol en alguna ocasión y son los amigos los que determinan el qué beber, cuánto y dónde.

Este análisis nos llevara a establecer la necesidad de dar respuesta en un momento crucial en la vida de la persona, como es la adolescencia.

Con respecto a la escuela, los adolescentes se encuentran en un periodo intermedio entre el mundo laboral y la escuela, es el fin de la escuela para la mayoría de ellos (que no continuarán estudiando), su incorporación a la sociedad con responsabilidades que en muchos casos se corresponden con las de los adultos.

La educación formal para las masas ha ocasionado graves problemas en las metas vitales de los adolescentes con problemas de educación. Para los estudiantes que han obtenido éxitos académicos, la escuela es un puente entre el mundo de la infancia y el mundo del adulto. En cambio, para los niños que no están dispuestos o que no son capaces de aprender, la escuela es un lugar donde es probable que comience la confrontación con la sociedad y el alejamiento de los parámetros establecidos, con los sentimientos y vivencias de fracaso, de pérdida de tiempo, de infravaloración, de baja autoestima...



Ante esta situación compleja, encontrábamos de acuerdo con los referentes teóricos de los que partíamos (la psicología comunitaria, el empowerment, el aprendizaje significativo...) que la asunción de responsabilidades, la implicación podían servirnos, en un primer lugar, como estrategia maximizadora de las intervenciones que desarrollábamos con otros menores, ya que estos atendían mejor a las indicaciones y enseñanzas de menores relativamente cercanos y que podían servirles de modelo. Encontramos un método útil de unir la intervención y búsqueda de respuestas con los adolescentes y los menores, tratando de cruzar sus necesidades.

#### 4. MARCO TEÓRICO

##### 4.1. Modelo de competencia y "empowerment"

Este vocablo inglés hace referencia a traspasar a los ciudadanos, grupos y comunidades el poder y la capacidad de tomar decisiones que afecten a sus vidas centrándose más en las potencialidades que en los déficits o problemas de los mismos.

Este modelo (Albee 1980 en Costa y López 1983 o Martín, Chacón y Martínez, 1993) postula que las sociedades, sobre todo las más marginales, sufren una especie de indefensión o sensación de pérdida de control aprendida a nivel social.

Según este modelo la integración en la comunidad es positiva en la medida

en que a más integración en la comunidad mayor sensación de *empowerment*, eficacia, sensación de control y autoestima. Esto, a su vez, tendrá efectos positivos sobre el estado de salud general.

El modelo de competencia establece como objetivos básicos para la relación de ayuda la potenciación de las habilidades y los recursos personales, así como de las estrategias de afrontamiento de problemas y los escenarios adecuados para su adquisición. Se potencian también los recursos comunitarios, institucionales y de apoyo natural y profesional de modo que sirvan para amortiguar los efectos de los factores de riesgo, para promover su inserción positiva y su desarrollo.

La consecución de éstos objetivos exige una actitud positiva con la que convertir los recursos (personales, grupales y comunitarios) antes que los déficits en el blanco de la intervención.

##### 4.2. Modelo de estrés psicosocial

Siguiendo a Martín, Chacón et al. (1993), nos acogemos al modelo de estrés psicosocial que Dohrenwerd (1969) planteó como principio integrador en la APA y que señala que el estrés psicosocial puede provocar patologías ya sean de salud mental o social. El proceso se inicia con la aparición de uno o más sucesos vitales estresantes que generan una reacción de estrés transitoria. La intensidad o grado de esos eventos o sucesos vitales estresantes variará de acuerdo con las determinaciones ambientales o por las características personales del sujeto.

Una característica común a todas las formas de reacción de estrés es que son intrínsecamente transitorias. Lo que ocurra después dependerá de la mediación de los factores psicológicos y situacionales que definen el contexto en el que ocurre esta situación. Así debería atenderse a las circunstancias vitales, recursos materiales, sociales y psicológicos de los que dispone la persona para hacer frente a las demandas.

Algunos acontecimientos estresantes para las personas mayores son predecibles como puede ser la salida del mundo laboral, la pérdida de amistades y relaciones, la viudedad...en el caso que nos ocupa de los adolescentes, estas situaciones vitales estresantes son las de fin de la escuela, el primer trabajo, tal vez el primer contacto con la droga... Un tipo de intervención comunitaria basada en estos principios, consistiría en dotar al individuo de mejores mediadores situacionales y personales, potenciando la sensación psicológica de comunidad y creando nuevas redes sociales por una parte y los sentimientos de autoestima por otra.

Manejaremos pues una serie de estrategias de intervención que bajo estos parámetros generales aboga por desarrollar el apoyo social y las habilidades o potencialidades de los sujetos. Podemos definir el apoyo social como la información que lleva al sujeto a creer que es querido, cuidado y estimado y que pertenece a una red de comunicación, compartiendo a la vez con los demás individuos obligaciones mutuas.

#### 4.3. La práctica en ayudar a otros como sistema de intervención

Siguiendo a Díaz Aguado, (1992, 1994) puede argumentarse que se aprende mejor y más eficazmente a asumir responsabilidades mediante el desarrollo de aprendizajes en la práctica, que los propios déficits pueden superarse mirándose en el espejo de los otros, activando la empatía, la adopción de perspectivas y la zona de desarrollo proximal de los jóvenes y adolescentes, con un adecuado seguimiento y educación desde un planteamiento bidireccional (ser ayudado y ayudar) y de manera práctica.

Además cabe mencionar como los procesos señalados son, al tiempo, los que suelen estar más deteriorados en el desarrollo de ciertas conductas disociales (por ejemplo, en la violencia juvenil, Díaz Aguado 1996 o Fernández Villanueva, 1998 nos señalan cómo una de las incapacidades más claras descubiertas en jóvenes violentos es la incapacidad de evaluar las consecuencias de los actos violentos que desarrollan, la imposibilidad de ponerse en el lugar del otro y activar los procesos empáticos o la adopción de perspectivas diferentes a la propia).

#### 4.4. Puntos de partida en la relación con los adolescentes y jóvenes

Si bien no existen recetas mágicas, creemos que es necesario partir de, al menos dos requisitos fundamentales en la intervención con los menores, adolescentes y jóvenes en general:

1. En primer lugar, consideramos que no tiene sentido que nos plantemos de dónde ha de partir el joven en su relación con la escuela, con el barrio o con las instituciones; es el joven y su realidad vital quienes nos dicen de dónde hay que partir. Se trata de buscar el desarrollo integral de los jóvenes y no sólo de cubrir sus necesidades más específicas (Valverde, 1993).

2. En segundo lugar, hay que partir de considerar que los jóvenes / adolescentes no sólo son un objeto de atención, sino sujetos sociales con pautas propias a elaborar, deben concebirse como sujetos activos a los que hay que escuchar y atender como bien reconoce, por ejemplo, la Convención de Derechos de la Infancia; sin embargo, cabe señalar cómo este reconocimiento general del papel activo del menor se desarrolla poco en la práctica cotidiana de intervención.

4.5. El desarrollo del *empowerment* y la estimulación de la zona de desarrollo proximal mediante el ejercicio de la participación activa en relaciones de ayuda

Se trata de desarrollar acciones que propicien un correcto aprendizaje social de los jóvenes con dificultades, estimulados a mejorar y responder a demandas que se les plantean: formar en retos alcanzables, potenciando las capacidades frente a los déficits, mejorando la autoestima al sentirse útiles y comprobar cómo mejoran en su desarrollo social y personal.

Como ya señalaban Kohlberg o Selman, en, por ejemplo, Díaz Aguado,

1994, los ambientes sociales que favorecen la práctica de asumir roles y la participación en grupos de pares ayudan a un desarrollo moral más rápido y aproximan a estadios superiores de desarrollo moral.

La participación social puede constituirse, pues, en una forma interesante de colocarse en la perspectiva de otras personas en situaciones de índole moral inmediatamente superior a las propias, adquiriéndose de este modo incrementos del juicio moral. Estos cambios evolutivos derivan de la exposición a “ambientes morales” superiores, y este efecto se acentúa cuando los adolescentes se implican en *roleplaying* activo o situaciones reales dentro de este ambiente. ¿Qué decir entonces, de situaciones significativas, cercanas y tutorizadas de participación con la posibilidad de situarse en la perspectiva de otros?

Por otra parte y además de lo mencionado, si los jóvenes aprenden algo para enseñárselo a otro, la información se estructurará de forma mucho más significativa, estando mucho más dispuestos a superar las dificultades que puedan presentarse.

Con una intervención como la que se plantea se proporciona la oportunidad de ayudar a otros, de sentirse útil, construyéndose una experiencia de responsabilidad que puede jugar un papel muy importante en el desarrollo psicosocial. Al estudiar las consecuencias de la relación de ayuda es, a veces, difícil saber quién ayuda a quién.

Está comprobado en la literatura (por ejemplo, en Díaz Aguado, 1994), que los menores usados como tutores, mejoran su conducta en la misma dirección que el cambio que intentan provocar en el tutorizado, lo mismo puede decirse cuando el tutorizado imita al tutor.

Se trata pues, de devolver el poder a los sujetos de intervención, de desarrollar el *empowerment*, de asumir responsabilidades y adoptar una forma de intervención activa y que implica la búsqueda y elaboración conjunta de alternativas.

Desde la psicología social y los modelos que nos hablan del desempeño de roles por parte de los sujetos, podemos, también extraer su proposición de que el desempeño de un determinado rol produce cambios en el autoconcepto, las actitudes y conductas en la dirección de las expectativas asociadas a dicho rol, con lo que el desempeño de un papel influye en la dirección de lo que ese papel suponga. Así puede esperarse que el desempeño de un papel de sujeto responsable, organizador, monitor o educador como el que se señala, actuará en la dirección señalada.

De ahí la importancia de la identificación con el monitor o educador (basada en el encuentro personal), la motivación por imitarle y desempeñar su rol y el deseo de convertirse con el tiempo uno mismo en monitor, poder enseñar y ayudar, ver las dificultades y reflexionar sobre ellas.

## 5. POBLACIÓN

Como se ha señalado antes, parte del grupo de menores a los que se dirige el proyecto caminan con nosotros desde hace unos años; son adolescentes, gran parte de ellos inmigrantes, con fracaso escolar, en busca de empleo o en empleos sumamente precarios (descarga de camiones, tiendas...), con elevados déficits de habilidades sociales. Pero no son sólo los conocidos, los menores que hace dos años estaban en el colegio y con los que se trabajó en talleres pasan a ser, este año continuando con la intervención iniciada, pre-monitores, y nos llegan otro número de menores amigos o conocidos de los que ya estaban con nosotros al hablarles éstos de lo que hacían.

En total fueron 14 los menores objeto de intervención directa (al menos otros 10 venían esporádicamente o participaron en alguna actividad concreta), de entre 16 y 19 años, una parte de ellos inmigrantes ( 3 marroquíes, 3 dominicanos, un polaco y un filipino), una parte de ellos trabajando en precario o buscando trabajo y otra estudiando el bachillerato con muy malos resultados, con familias desestructuradas y habiendo terminado el graduado escolar por los pelos.

Cabe mencionarse, por último, que sólo contamos con la participación de alguna chica en actividades puntuales, arrastrando este déficit pese a los intentos que desarrollamos a lo largo del año

## 6. METODOLOGÍA

Tratamos de trabajar desde lo cotidiano, intentando dar elementos a los jóvenes y niños para desarrollarse dentro de la compleja y complicada sociedad en que vivimos, con el objetivo último de desarrollar la autonomía del joven a todos los niveles posibles y de generar alternativas en el entorno inmediato del menor; se pretende desarrollar aprendizajes mínimos que no se ha tenido la ocasión de llevar a cabo, desarrollar el ámbito afectivo-relacional de la persona desde el descubrimiento e investigación sobre los intereses y posibilidades personales.

Con una metodología mixta compuesta de reuniones de grupo de evaluación y programación, actividades de ocio y tiempo libre para los pre-monitores y las sesiones en que colaboraban con los monitores como figuras intermedias y monitores.

Además de reuniones con el colegio, tanto como con el claustro, como con la directora, las profesoras de compensatoria, o los padres.

En todo momento se desarrolló una dinámica cercana, participativa, abierta, flexible, de la que surgieron propuestas por ambas partes.

## 7. OBJETIVOS

### 7.1. Objetivos generales

- Asumir responsabilidades en un ámbito cercano y significativo.

- Colaborar en la intervención a desarrollar por los monitores como equipo de apoyo y mediadores sociales cualificados.
- Potenciar de manera coordinada los recursos educativos y de intervención – prevención de los que dispone el colegio y las instituciones públicas.

### 7.2. Objetivos específicos

- Implicarse en la búsqueda y adquisición de alternativas, respuestas y habilidades.
- Colaborar en el desarrollo de los talleres libremente escogidos y descubrir en la práctica necesidades o inquietudes.
- Canalizar inquietudes, ofrecer formación ligada a necesidades vividas.
- Aprender a participar, participando y proponiendo alternativas.
- Desarrollar acciones lúdicas que refuercen el compromiso adquirido.
- Reforzar la autoestima y el sentimiento de utilidad.
- Desarrollar actitudes y sentimientos de cooperación.

- Aprender a ponerse en el lugar del monitor y en el de otros menores.
- Servir de modelo de aprendizaje.
- Apoyar al colegio en sus labores educativas y preventivas
- Generar redes de apoyo social entre los menores
- Coordinar con el colegio, el resto de asociaciones y las administraciones públicas cualquier tipo de iniciativa a desarrollar.

menores ajenos al colegio, al menos en esos momentos aunque no en el pasado (antiguos alumnos) y porque era necesario, como en el resto de la intervención, coordinar las intervenciones con las que venían desarrollándose en el colegio.

En estas reuniones perfilamos y cambiamos según las sugerencias que se nos hacen, muchos de los aspectos de la intervención que pretendíamos desarrollar, obtenemos un conjunto enorme de información valiosa sobre los menores y sus circunstancias; así mismo comenzamos a trabajar en la integración y coordinación de esfuerzos de intervención.

Establecimos también un sistema de coordinación y evaluación en el tiempo así como de mutuo apoyo para enfrentar posibles dificultades

## **8. ACTIVIDADES**

En primer lugar se desarrollaron una serie de reuniones tanto con el resto de monitores del proyecto de intervención reseñado en el que se integran las presentes actuaciones (apertura de centro) para explicarles lo que se pretendía y coordinar las acciones, en especial, con aquellos talleres que recibiesen como colaboradores a los pre-monitores, nos informarían de posibles problemas, conflictos, avances... para que nosotros los trabajásemos activamente con los pre-monitores.

En segundo lugar, nos reunimos e informamos también a la directora del colegio, a los padres y al claustro, ya que además de contar con los menores de los últimos cursos íbamos a trabajar con

En tercer lugar, nos reunimos con los adolescentes que iban a participar (previamente habíamos desarrollado ya una serie de iniciativas informales en las que se les iba introduciendo y preparando para desarrollar la intervención) para entre todos evaluar en primer lugar si les motiva o no la idea de colaborar como pre - monitores, además definimos, entre todos, qué entendemos por esa figura y se les pregunta que les gustaría hacer, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de tener un día a la semana para vernos como grupo y pensar tanto en como han ido las cosas en los talleres en los que participan como para encontrar y construir un espacio de ocio y tiempo libre del grupo de pre-monitores, seleccionando ellos mismos las actividades que les gusta-

ría desarrollar (muchos días, este espacio consistía en un partido de fútbol o baloncesto entre pre-monitores y monitores para posteriormente los últimos 15 o 20 minutos comentar la semana).

En cuarto lugar, los adolescentes se introducen como pre-monitores en los talleres de naturaleza, medios de comunicación, deportes y teatro.

A mediados del año, y cuando vamos comprobando que las cosas marchan bien, comenzamos a darle un poco más de difusión al taller y la idea desarrollada, es entonces cuando los Servicios Sociales del distrito nos hacen una doble propuesta de colaboración, derivándonos algún menor y ofreciéndose a desarrollar un nuevo taller, de aprendizaje de *graffiti* en colaboración con nosotros y los menores que lo habían pedido previamente, propuesta, que tras ser evaluada por el equipo de monitores, se decide llevar adelante con la implicación directa de los pre-monitores (ellos son los que enseñan y dirigen), una vez que se consiguen los pertinentes permisos por parte del colegio (que cede una pared para desarrollar graffiti); el Ayuntamiento aporta un educador, los materiales para desarrollar la actividad, el respaldo institucional así como la derivación de una serie de menores del distrito que desarrollarán la actividad.

Al tiempo el proyecto de intervención en menores drogodependientes del distrito nos remite a un menor para que se integre en alguno de los talleres, tras las previas reuniones de conocien-

to mutuo y preparación y coordinación de la intervención, así como de obtención de los permisos necesarios por parte del colegio; a este menor, y en la línea de los parámetros de intervención que nos planteamos se le da a elegir sobre en que taller quiere participar, eligiendo el de *graffiti*.

Así mismo, desde los Servicios Sociales y la Mesa de Prevención de asociaciones que trabajamos en el barrio con menores surge el desarrollo conjunto de una serie de talleres mixtos con adolescentes (pre-monitores) y ancianos del centro de la tercera edad para, formando un grupo mixto participar en el stand del Ayuntamiento en Juvenalia, y una vez que dicha actividad sale bien, desarrollar una gimkana de pruebas en las fiestas del barrio (fiestas del Dos de Mayo); dos actividades éstas que se desarrollan con éxito por parte de los sujetos mencionados: los menores pre-monitores y los ancianos voluntarios en un taller que llamamos: "En busca de un tiempo solidario".

Se desarrollan además con los pre-monitores las sesiones de evaluación todos los viernes y una serie de actividades y propuestas por ellos: debate sobre las diferencias en el desempeño de roles de género, un par de salidas los sábados, varios partidos de fútbol y baloncesto, debate sobre el trabajo y qué queremos llegar a ser, además nos piden formación para poder hacer más cosas en los talleres y lo trabajamos con ellos, un par de sesiones de resolución de conflictos entre ellos y de aprender a manejar las dificultades en las que se ponen los menores, apren-

der a tener paciencia; debates sobre el barrio: cómo es, qué sitios son los más interesantes, qué cambiarían; debate sobre la inmigración, sexualidad.

Con respecto a la escuela pudimos intercambiar información sobre cada uno de los menores y cómo les veíamos nosotros y el claustro, o sobre qué medidas activar, con el tiempo y salvando algunas de las resistencias que surgieron al principio (cierta visión de los psicólogos, basada en experiencias del pasado, como profesionales que plantean programas de intervención lejanos a la realidad y creyendo llevar toda la razón) fuimos entrelazando los esfuerzos y situaciones, las intervenciones e iniciativas.

Fruto de esta colaboración creciente fue el desarrollo conjunto asociación – colegio de las fiestas de fin de curso y Carnaval o el apoyo prestado a profesores sobrecargados (valdría también decir “quemados”) que por momentos parecían necesitar ser escuchados y recibir apoyo.

## **9. EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES**

La evaluación se desarrolló a través de las reuniones semanales reseñadas con los pre-monitores y las que hubo con los monitores de los talleres en general y de los que tenían pre-monitores en particular.

Además, las mencionadas reuniones periódicas con los distintos profesores, la directora del colegio y los padres.

Creemos la experiencia aquí presentada de sumo interés, fuimos nosotros los primeros sorprendidos al comprobar sus múltiples posibilidades y sus repercusiones sobre una amplia variedad de conductas y procesos psicológicos. Y es que no pensábamos que lo que planteamos podía llegar tan lejos.

Cabría subrayar el interés del proyecto en dos niveles: el individual (por los sentimientos de autoeficacia y autoestima que genera en los participantes) y el comunitario (dinamización comunitaria, participación en actividades relevantes y significativas del barrio al que se pertenece y aumento de redes sociales de vital importancia como factor de protección para poblaciones de riesgo como las analizadas).

Las tutorías adolescente - menor sirven para ambos de autoayuda y autoreforzamiento. Creemos que este tipo de experiencias novedosas cuentan con enormes posibilidades por lo que debería seguirse profundizando en ellas.

Otro de los retos o planteamientos que tratamos de desarrollar fue la exploración de alternativas de ocio activas y la búsqueda de nuevos sentidos para la vida, mediante ellas, abogando por un tiempo libre cargado de valor y significado, ligado a la consecución de objetivos pedagógicos e interventivos, ocio instrumento para activar las potencialidades individuales y sociales de sujetos con tiempo y disponibilidad.

Los menores asumieron su rol y participaron activamente, tanto que hubo



momentos en que hubo que desincentivar su participación, marcándoles límites (sólo un taller, un día a la semana) para que no interfiriese en sus estudios o búsqueda de trabajo; esta alta motivación llevó a una constancia difícil de conseguir en estos ambientes y a un cierto desborde de respuestas previstas por nosotros (no hay que olvidar que la intervención se planteó desde el voluntariado, activo, pero voluntariado al fin y al cabo, con sus límites de tiempo y capacidad de respuesta).

Cabe destacar, así mismo, la importancia de la coordinación entre distintas instancias de intervención social.

En primer lugar entre la administración pública (y dentro de la misma distintos profesionales u organismos como la intervención con menores desde los Servicios Sociales y sus profesionales o los profesionales que intervienen en el ámbito de las drogodependencias y menores) y el tejido asociativo.

En segundo entre la escuela y las asociaciones y en último lugar entre diferentes asociaciones superando las tradicionales y negativas tendencias a la falta de cooperación e integración de propuestas. Siendo los menores objeto de intervención, los mismos para todos y siendo éstos conocidos por todos sería necesario profundizar no solo en una coordinación más fluida de las intervenciones, sino también en el desarrollo de intervenciones que hiciesen confluír los diversos esfuerzos y construyesen espacios de intervención integrales, multiprofesionales y multiorganizacionales.

Pero es evidente que también hubo problemas, en primer lugar nos encontramos con ciertos déficits de los adolescentes que ya conocíamos y que hubo que manejar tratando de que no se desbordasen (este fue un trabajo directo de los monitores de talleres e indirecto nuestro en las evaluaciones y reuniones de grupo), impaciencia, recurso a la violencia, desesperación, pérdida de control eran reacciones normales cada cierto tiempo. Lo mismo ocasionaba algunas distorsiones de congruencia entre lo que decía un monitor y un pre-monitor, generando conflictos de rol (una de las estrategias que utilizamos entonces, fue desincentivar estas acciones tratando a los pre-monitores en esos momentos como uno más del grupo, como un niño más, y si esto no funcionaba recurriendo al tiempo fuera y la reflexión posterior) y dificultades a los monitores, ya sobrecargados con el trabajo en los talleres.

Especialmente, hubo momentos en que los pre-monitores abusaron de su autoridad (órdenes...) o trataron de darse excesiva importancia y prepotencia (ante la baja autoestima que encontramos en ellos, parece que no se daba un aumento ponderado de la misma), tratamos de manejar estas reacciones por un lado confrontándolas unas con otras (entre ellos y con los monitores) y por otro poniéndoles en el lugar de los otros.

Encontramos, además déficits de otras habilidades sociales (asertividad, dar y recibir críticas...) que tratamos de moldear en la práctica y falta de conocimientos en alguno de los talleres (con lo que se

intentó darles funciones asequibles e incentivar su búsqueda de información y formación).

Por último, cabría preguntarse al menos: ¿es esta experiencia transpasable a otros contextos o es sólo un hecho coyuntural? ¿traspasaron lo aprendido los adolescentes a otras facetas de su vida? ¿tiene sentido intervenir en esta dirección ?.

Al tiempo, resulta evidente constatar cómo alguna de las circunstancias presentes en el desarrollo de la intervención determinaron una parte importante del éxito obtenido. Es quizá el conocimiento y encuentro previo entre adolescentes y monitores el punto clave, el trabajo previo con la mayoría de ellos y su conocimiento cercano de la propuesta y actividades en las que se iban a insertar y en las que iban a colaborar; sin embargo creemos que esta puede ser una buena forma de estructurar y desarrollar respuestas para este tipo de adolescentes, o que al menos sirve para establecer una continuidad en la intervención con los menores que tras varios años de intervención con ellos, no parece que sepamos qué hacer, llegando a cierto estancamiento en el proceso de intervención.

No debemos olvidar, por tanto, que el punto de partida de esta experiencia fue el desarrollo de un intenso y continuado trabajo previo de, entre otros aspectos, creación de vínculos entre educadores y jóvenes para, a partir del mismo, poder poner en marcha las actividades propiamente dichas. Sin estas con-

diciones hubiese sido probablemente mucho más difícil obtener los resultados reseñados.

Es importante significar, también, cómo guiamos esta experiencia desde planteamientos no directivos, participativos, se quiso hacer pasar a los jóvenes y mayores de objetos a sujetos de intervención y posibilitar que aprendiesen practicando.

Por otra parte, es evidente que no se produjo una generalización global de lo que fue aprendiéndose, pero si pudieron constatarse algunos cambios significativos, al menos de actitud y de generación de factores de protección personal y social.

Por otra parte y desde una reflexión más general, cuando se interviene con menores en riesgo social siempre queda cierta duda e inquietud sobre si lo que hacemos no será tan solo estar poniendo “parches”, al final, cuando los mismos menores hablan de sus vidas y adonde querían llegar, siempre topábamos con la misma e inabordable necesidad: la falta de inserción laboral, la falta de perspectivas y futuro, la falta de respuestas... y el plantearnos qué podíamos hacer y ver pocas alternativas.

Para futuras actuaciones habría que tratar de llegar a mayor número de jóvenes y por supuesto, tratar de equilibrar los grupos en la variable sexo ; y tratar de profundizar en la intervención como profesionales ya, tratando de afinar aún más, de ajustar las variables, de

avanzar en el camino aprendiendo de los errores.

Futuras intervenciones en la misma línea deberían profundizar en los procesos de evaluación empleando medidas pre y post o aislando variables psicológicas que se presenten como relevantes.

## BIBLIOGRAFÍA

COSTA, M. LÓPEZ, E. (1984) *Manual del educador social 1 y 2*. Madrid; Ministerio de Asuntos Sociales.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*, Madrid: M.E.C.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y*

*tolerancia*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ AGUADO, M. J. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid: O.N.C.E.

FOUCE FENÁNDEZ, J. G. (1997). Un proyecto de intervención sociocomunitaria desde la escuela y el tiempo libre. *Intervención psicosocial, volumen 6, numero 2*. 249- 265.

MARTÍN; CHACÓN y MARTÍNEZ: *Psicología Comunitaria*. Visor: (1988).

VALVERDE, J. (1993). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.

VILLANUEVA, C. (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona. Icaria.