

APOYO AL ADOLESCENTE: UN MODELO POSITIVO DE INTERVENCIÓN



© EDITORIAL: ASOCIACIÓN OPCIÓN 3.

Camino del Hierro 82, 120 viviendas, bloque 6, local 2-4, Ofra.
38009, Santa Cruz de Tenerife.

Depósito Legal: TF 498-2012

Impreso en: Imprenta Bonnet.

PRESENTACIÓN

El Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria (IASS), a través de de la Unidad Orgánica de Infancia y Familia (UIF), tiene entre sus prioridades la prevención de las situaciones de desprotección infantil y la promoción del buen trato en el seno familiar en la isla de Tenerife.

Para lograrlo, desde el año 2000, se ha trabajado coordinadamente con los profesionales de las entidades municipales de la isla de Tenerife bajo el convencimiento de que la labor preventiva debe ser uno de los pilares sobre los que se asiente la estrategia de todas las Administraciones Públicas y en especial, de aquellas con mayor cercanía a la población.

Actualmente, tras la publicación y puesta en marcha del PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN INFANTIL, protocolo que cuenta con la colaboración de distintas Administraciones Publicas (Gobierno de Canarias, Cabildo de Tenerife y los 31 municipios de la isla) así como la Universidad de La Laguna, surge el reto lógico de crear una GUIA DE INTERVENCIÓN que establezca los aspectos mínimos comunes que puedan orientar la intervención con los niños y niñas y sus familias en el ámbito municipal.

Este nuevo reto en el que estamos inmersos se ha caracterizado por la continuidad de una enorme implicación de todos los agentes intervinientes y ha querido contar con las experiencias de profesionales de nuestro entorno que aporten claves significativas de intervención que enriquezcan el proceso.

El documento que se presenta aquí, aspira a recoger todos aquellos elementos de la intervención a tener en cuenta con los y las adolescentes y jóvenes en situaciones de desprotección infantil de nuestra isla y pretende ser un complemento a la futura

GUIA DE INTERVENCIÓN. Hemos querido contar con la experiencia de profesionales que llevan desarrollando una intervención tan específica como ésta desde hace más de 5 años en Tenerife, siendo el caso de la asociación Opción 3 a través de su proyecto Faro, proyecto de apoyo a la intervención con adolescentes en situación de riesgo en el municipio.

Como Presidenta del Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria, quiero agradecer el enorme y constante impulso e implicación que desde los municipios, la Dirección General de Protección del menor y la Familia, las diversas ONG's que trabajan con nosotros y la Universidad de La Laguna, se está desarrollando para mejorar la intervención en el ámbito de la Infancia y la Familia y, en definitiva en el bienestar de los niños, niñas y familias de todo Tenerife.

Margarita Pena Machín
Presidenta del Instituto Insular de Atención Social y Sociosanitaria

La elaboración de la GUIA DE INTERVENCIÓN ante situaciones de Desprotección infantil en el ámbito municipal plantea, entre sus aportaciones, el establecimiento de líneas estratégicas que recojan el conjunto de intervenciones posibles. Se trata de una forma de simplificar y orientar la intervención con los menores y las familias a fin de mejorar la eficacia y eficiencia de la misma.

En este sentido, del trabajo desarrollado se han identificado 4 líneas fundamentales en las que se enmarcarán las intervenciones que desarrollen los profesionales desde el ámbito municipal: Competencia parental, Relaciones intrafamiliares, Apoyo específico al menor y Promoción y fuentes de apoyo, como líneas significativas que contribuyen a mejorar el abordaje de las situaciones de desprotección.

Dentro de la línea Apoyo Específico al Menor se establecen dos áreas, la dedicada a niños menores de 12 años y la orientada a adolescentes. El objetivo de esta última es la promoción de los recursos personales del/la menor, promocionando los factores protectores personales, relacionales y comunitarios con el fin de favorecer su autonomía. Es en este contexto donde se va a situar esta publicación, en la atención a los adolescentes en situación de fragilidad y/o riesgo social en el entorno municipal.

La intervención del equipo del proyecto Faro, de la asociación Opción 3 con los y las adolescentes ha afrontado el desafío que supone situar al adolescente bajo un modelo positivo de intervención.

Esta forma de abordar la intervención con adolescentes, comparte los principios afines al modelo preventivo que se negocia y consensúa entre los profesionales que trabajan en el Sistema de Protección en Tenerife. Se caracteriza por la creencia en el cambio como fuerza transformadora de la realidad y la consideración a los/las adolescentes a los que acompañamos sujetos de derecho, trabajando para que alcancen un disfrute efectivo de los mismos.

El apoyo a las familias desde la cercanía es a su vez fundamental, al considerarla como la institución clave y estratégica para la protección de los y las menores, convencidos de sus posibilidades como impulsoras de cambio. Todo ello, dirigiendo nuestra mirada a las potencialidades y los factores que actúan como elementos protectores.

Su práctica se caracteriza por el acompañamiento durante un periodo de sus vidas con el objetivo de construir junto a ellos un itinerario personal que los introduzca en la vida adulta de forma satisfactoria. En este documento tratan de plasmar de forma práctica y sintética, estas claves de trabajo.

Daniel Cerezo Baelo
Director de la Unidad de Infancia y Familia

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa evolutiva que debe atravesar todo sujeto, con características particulares:

- La búsqueda de sí mismo y de la identidad.
- Actitud social reivindicativa con tendencias anti o asociales de diversa identidad.
- Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción.
- Separación progresiva de los padres. Tendencia grupal.
- Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

La adolescencia constituye hoy un desafío difícil porque los problemas tradicionales de ésta se han complicado en las últimas décadas como consecuencia de la gran complejidad que ha ido adquiriendo nuestra sociedad y de las profundas transformaciones a las que se ha visto sometida. Por tanto, los jóvenes de hoy necesitan más apoyo aún que el que se precisaba en épocas anteriores para transitar con éxito este periodo de su vida.

Pero la adolescencia también supone un desafío sugerente porque ofrece numerosas oportunidades para el crecimiento y maduración de nuestros jóvenes. Saber aprovechar estas oportunidades está en nuestras manos si somos capaces de comprender lo que es y lo que significa la adolescencia y si ofrecemos al adolescente un creciente protagonismo en su propia educación, enseñándole a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación y la cooperación.

La elaboración de la GUIA DE INTERVENCIÓN ante situaciones de Desprotección infantil plantea, entre sus aportaciones, el establecimiento de líneas estratégicas que recojan el conjunto de intervenciones posibles. Se trata de una forma de simplificar y orientar la intervención a fin de mejorar la gestión de la misma.

En este sentido, y hasta el momento, se han identificado cuatro líneas fundamentales: Competencia parental, Relaciones intrafamiliares, Apoyo específico al menor y Promoción y fuentes de apoyo, como líneas significativas que contribuyen a mejorar el abordaje de las situaciones de desprotección.

Dentro de la línea **Apoyo Específico al Menor** se establecen dos áreas, la dedicada a niños menores de 12 años y la orientada a adolescentes. El objetivo de esta última es la promoción de los recursos personales del/la menor, promocionando los factores protectores personales, relacionales y comunitarios con el fin de favorecer su autonomía. Es en este contexto donde se va a situar esta publicación, en la atención a los adolescentes en situación de fragilidad y/o riesgo social en el entorno municipal.

La intervención del equipo del proyecto Faro, de la asociación Opción 3 con los y las adolescentes ha afrontado el desafío que supone situar al adolescente bajo un modelo positivo de intervención.

Esta forma de abordar la intervención con adolescentes, comparte los principios afines al modelo preventivo que se negocia y consensúa entre los profesionales que trabajan en el Sistema de Protección en Tenerife, caracterizándose por la **creencia en el cambio** como fuerza transformadora de la realidad; la consideración de los/las adolescentes a los que acompañamos como **sujetos de derecho**, trabajando para que alcancen un disfrute efectivo de los mismos; búsqueda de la **colaboración de las familias** convencidos de las posibilidades de las mismas como impulsoras de cambio; dirección de nuestra mirada a las **potencialidades** y los **factores que actúan como elementos protectores**; apoyo a las familias desde la **cercanía**, promoviendo el acceso a los recursos comunitarios para garantizar la **integración y normalización** de las mismas, y la consideración de **la familia como la institución clave y estratégica** para la protección de los y las menores.

Su práctica se caracteriza por el acompañamiento durante un periodo de sus vidas con el objetivo de construir junto a ellos un itinerario personal que los introduzca en la vida adulta de forma satisfactoria. En este documento tratan de plasmar de forma práctica y sintética, estas claves de trabajo. La adolescencia representa una de las etapas más vulnerables en la vida de un ser humano y con más incidencia en el ciclo vital de las familias.

MODELOS DE INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES

Existen diferentes posibilidades de abordaje para la intervención con adolescentes en situación de riesgo psicosocial. A continuación, se realizará una breve descripción del Modelo Tradicional y del Modelo de Desarrollo Positivo / Resiliente.

(A) MODELO TRADICIONAL

Este modelo de intervención con adolescentes se caracteriza por:

Enfatar los estados patológicos del adolescente.

Subrayar las carencias o déficit de los adolescentes.

Centrarse en la enfermedad, en el síntoma y en aquellas características que se asocian con una elevada probabilidad de daño biológico o social.

Investigaciones centradas en la descripción exhaustiva de los factores que pudiesen explicar resultados negativos o no deseados, tanto en lo biológico como en lo mental.

Programas que poseen un carácter compensatorio y tienen como objetivo suplir las carencias de las personas.

Partiendo de este modelo, la visión que los profesionales tendrían del adolescente sería la siguiente:



ADOLESCENTE = PROBLEMA

Con lo cuál, el adolescente llega a los servicios de ayuda:

- CULPABILIZADO
- DAÑADO
- A LA DEFENSIVA
- SINTIENDO QUE: ÉL ES EL PROBLEMA

(B) MODELO DE DESARROLLO POSITIVO

El modelo de desarrollo positivo, en contraposición con el modelo tradicional o médico se caracteriza por enfatizar los aspectos positivos de las personas, entendiendo al adolescente como una “oportunidad de intervención” y no como un problema.



ADOLESCENTE = OPORTUNIDAD

Con lo cuál, el adolescente se considera como:

- LA EXPRESIÓN DEL MALESTAR EN LA FAMILIA
- UNA OPORTUNIDAD DE INTERVENCIÓN
- PARTE DE LA SOLUCIÓN

Este modelo se caracteriza por:

Enfatar las fortalezas y aspectos positivos de las personas.

Los daños o riesgos sufridos por un individuo no determinarán la existencia de daños permanentes en él.

Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que atenuarán así los efectos negativos de dichos daños y, a veces, se transformarán en factores de superación de la situación difícil.

Resalta los aspectos positivos que muestran las personas y da cuenta de las posibilidades que éste abre para la superación.

Se preocupa de observar aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo.

Este enfoque resiliente tiene en cuenta la existencia de los factores de riesgo o vulnerabilidad pero centra el trabajo en la fortalezas para que la persona pueda enfrentar la situación de adversidad con probabilidades de éxito. De esta manera, se pasa de un enfoque de riesgo a otro enfoque basado en el desafío y en las potencialidades.

APLICACIÓN DEL MODELO DESARROLLO POSITIVO EN ESTRATEGIAS CONCRETAS

Aterrizando en lo concreto, en la práctica cotidiana durante estos años hemos pretendido traducir esta visión de la valoración e intervención socioeducativa en una metodología de trabajo, en estrategias concretas de intervención. A estas estrategias las hemos llamado *“Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativas. (E.F.I.S.)”*.

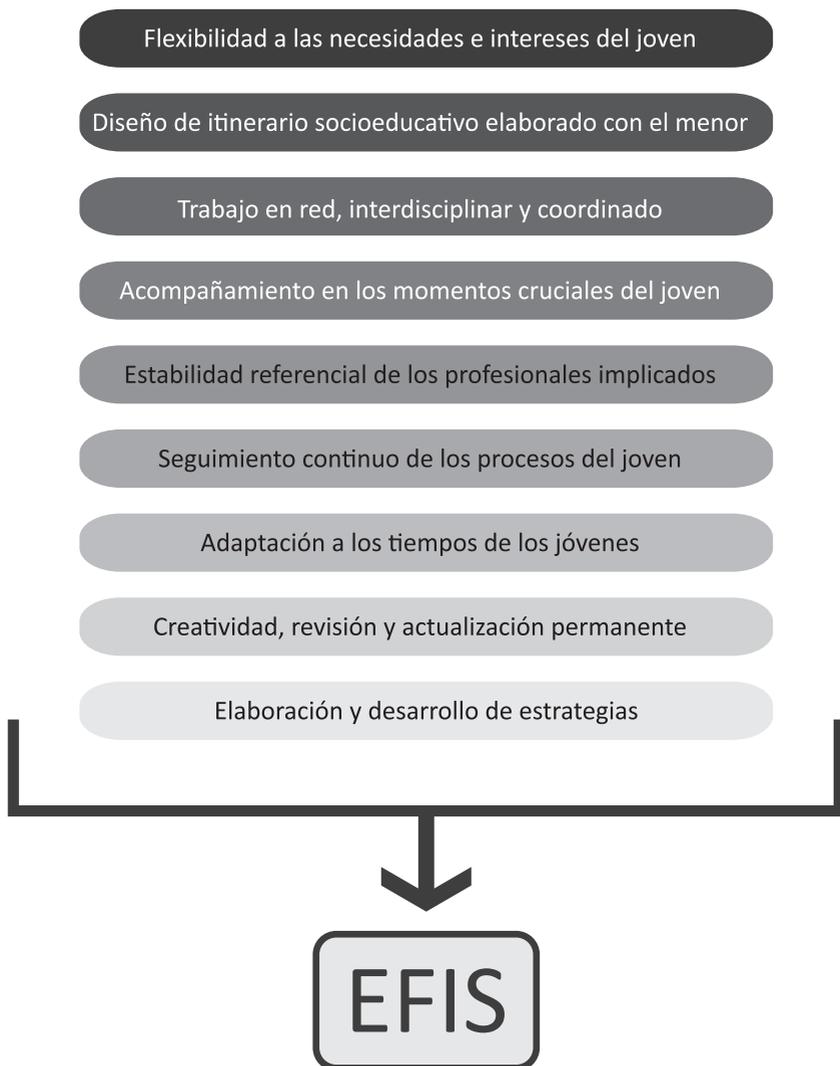
ESTRATEGIAS FLEXIBLES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA (E.F.I.S.)

En la práctica, para procurar una atención personalizada e individualizada a los jóvenes es preciso que el diseño de nuestras actuaciones sea moldeable en su origen y también en su transcurso. Aún cuando partamos de unos principios de intervención más o menos próximos a otros modelos, la necesidad de utilizar estrategias y herramientas flexibles va a posibilitar ajustar en cada momento la acción y los materiales precisos para abordar los retos que vayan presentándose. Esta perspectiva supone partir de un modelo que no esté excesivamente determinado ni compartimentado, y cuyas competencias y procedimientos se encuentren señalados, propuestos, pero se alejen de planteamientos excesivamente marcados, donde sin el cumplimiento de uno de los pasos no se puede dar el siguiente.

Una mecánica de programación cerrada, en el trabajo con adolescentes y jóvenes con cierta desestructuración personal y relacional, está abocada al fracaso ya que estos jóvenes suelen incumplir las normas, responsabilidades y exigencias que provienen del exterior, debido en gran medida a la propia incertidumbre de sus trayectorias vitales. Estar atentos a los momentos en que se encuentran más receptivos, para implementar entonces el recurso adecuado, que movilice a la acción constructiva, implica una importante disponibilidad del educador, tanto de conocimientos y estrategias educativas como del tiempo que requiere su presencia.

CONCEPTO

Las E.F.I.S. son *“planes de acción elaborados tras un conocimiento preciso del escenario relacional y las características personales del joven, atendiendo a las posibilidades reales de intervención tanto como la incertidumbre que acompaña a las situaciones abordadas; estos planes de acción personalizados pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible y los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente.”*



ABORDAJE GLOBAL DEL JOVEN

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL MODELO DE ESTRATEGIAS FLEXIBLES

A continuación, destacamos los principios metodológicos más significativos a la hora de caracterizar y elaborar las *Estrategias Flexibles de Intervención Socioeducativa*:

- **Estrecho conocimiento del contexto:** La intervención socioeducativa no puede diseñarse sin estar íntimamente conectada a las particularidades de la población a la que va dirigida, sus necesidades fundamentales, sus pautas de funcionamiento, sus carencias y sus disponibilidades, sus capacidades y sus intenciones. El *educador* debe por tanto conocer fielmente el contexto de los adolescentes y jóvenes con los que interviene, su dinámica familiar, los grupos de los que forma parte, sus características y derroteros, la ocupación del ocio,...

- **Trascendencia de los elementos relacionales, del manejo del vínculo, del apego y de la afectividad con los jóvenes:** Son herramientas de trabajo habituales para los *educadores* y otros profesionales de lo social, a la vez que componentes trascendentales en el establecimiento de relaciones constructivas, creativas, favorecedoras de procesos de autonomía personal y de responsabilidad social.

- **Protagonismo de los jóvenes:** Aparece de nuevo la idea de la necesidad del sentimiento de autoría en los adolescentes. Para ello, el conectar, como punto de partida en la relación, con sus intereses y motivaciones es importante. La actitud de “escucha” y los espacios donde “darles la palabra” se convierten en elementos imprescindibles en toda actuación. El respeto a su libertad de elección y, como consecuencia, los procesos que facilitan el acceso al conocimiento y a la información necesarios para poder tomar decisiones pertinentes, se convierten en una cuestión central del trabajo con ellos.

- **Estrategia frente a Programa:** Priorizar la puesta en funcionamiento de estrategias de actuación, más que de programas rígidos y acabados, es una de las ideas fundamentales en el modelo de las EFIS. El programa puede establecer una secuencia estable de acciones que deben ser ejecutadas en un entorno sin grandes cambios, lo cual puede generar bloqueos cuando las condiciones exteriores cambian. La estrategia, por el contrario, establece un guión que contempla las certezas e incertidumbres de la situación, pudiendo modificarse según los acontecimientos, el azar y las oportunidades que se den en el curso del camino. La intervención como PROCESO, el diseño de un ITINERARIO por el que el adolescente avanza o retrocede mientras le acompañamos.

- **Posición única y valiosa de los educadores y profesionales del ámbito socioeducativo**

- **Elaboración** –de forma participada con los jóvenes– **de itinerarios personalizado a nivel educativo y/o laboral.**

Se produce, en definitiva, el ABORDAJE GLOBAL DE LA VIDA DEL JOVEN a través de una metodología:

Que parte de **elaborar y desarrollar estrategias** –coordinación de acciones y de operaciones para alcanzar un objetivo– con el fin de facilitar la transición de los jóvenes a la vida adulta independiente y responsable.

Flexible a las necesidades e intereses de cada adolescente y joven, a las condiciones del entorno, a las capacidades y potencialidades del equipo educativo.

Desde la **creatividad** como elemento educativo, entendiéndolo como necesaria la revisión y actualización permanente de la práctica educativa que permita la construcción de nuevas formas de abordaje ante las nuevas necesidades, las nuevas formas de la cultura y las peculiaridades de cada uno de los jóvenes con los que se interviene.

Adaptada a los tiempos, las distintas motivaciones y momentos que viven los jóvenes que participan en los programas de inserción.

Con un **seguimiento continuo**. Independientemente del grado de participación de cada joven, del momento en que se encuentre, se trata de no perder el contacto con él o con ella.

De **estabilidad referencial de los profesionales implicados** en la intervención socioeducativa, que se torna fundamental en esta metodología de trabajo, ya que los cambios en este sentido pueden ralentizar y entorpecer de forma importante el proceso seguido con los jóvenes.

De **acompañamiento** en los “*momentos cruciales*”.

Desde el **trabajo en red, interdisciplinar y coordinado** entre los diferentes profesionales que intervienen en cada situación.

A partir del **diseño de itinerarios socioeducativos personalizados**, elaborados de forma conjunta con el joven, con todos los profesionales implicados en el caso y, siempre que sea posible, con el grupo familiar.

LA RELACIÓN EDUCATIVA CON EL ADOLESCENTE

En cualquier proceso educativo existe cierta metodología, un cierto estilo educativo que facilita los procesos de intervención, cualesquiera que sean, tanto con jóvenes y adolescentes como con otro tipo de población. Desde nuestra opción, contemplamos tres aspectos complementarios a la hora de abordar la relación educativa: la proximidad, la consistencia y la disponibilidad.

PROXIMIDAD, CONSISTENCIA Y DISPONIBILIDAD:

Un estilo educativo peculiar

La **PROXIMIDAD**, el afecto, el contacto físico, la cercanía, la accesibilidad mutua entre jóvenes y educadores, componen el primero de los factores que nos ayudarán a establecer una relación fluida y duradera. Mantener un clima cálido, acogedor, respetuoso, favorece que los jóvenes se incorporen a ese tipo de dinámica. Aunque su comportamiento inicial pueda ser muchas veces diferente (distante, indiferente, retador) habitualmente acabarán adoptando el modo de relación establecido en el grupo, ya que en ese proceso de adaptación se sentirán cómodos, y finalmente les apetecerá mantenerlo. Tratar a los jóvenes de manera agradable, cordial, forma parte del “*saber estar*” de los educadores. Pero también facilita a los jóvenes sentirse cercanos a ellos, seguros y confiados al comentarles sus problemas y sus preocupaciones, al hacerles partícipes de sus experiencias, de los acontecimientos, positivos y negativos, que forman parte de sus vidas.

Esta relación de proximidad, por otra parte, no supone que siempre haya que mantener una actitud de amable condescendencia con ellos, o expresarles continuamente la aprobación por lo que hacen y decirles “*lo buenos que son*”. Es más complejo, pero también más **CONSISTENTE** educativamente lograr que el educador, dentro de un clima de confianza, consiga hablar con ellos tanto de lo bueno como de lo malo, de las cosas que funcionan y de las que hay que cambiar. Hacerles ver la situación real en la que se encuentran, los errores que cometen, las posibilidades que pierden, las oportunidades que se van encontrando por el camino y que quizás nunca vuelvan, las consecuencias que tienen sus actos.

Se podrá actuar desde posiciones de autoridad cuando así lo requieran las circunstancias, por parte de estos “*adultos significativos*” para el joven, ya que éste ha llegado a considerarles personas próximas, reconocidas afectivamente y, en muchas ocasiones, admiradas como tales.

Por otra parte, junto a la firmeza debe existir una actitud de permanente **DISPONIBILIDAD**. La “*relación de ayuda*” significa que el adulto está disponible para prestarle esa ayuda cuando él nos la pida y que de modo incondicional va a estar a su lado. Si hay vinculación afectiva, el educador podrá influir en positivo, ser modelo a seguir, y crear condiciones de protección ante las conductas antisociales.

EL EDUCADOR Y LA RELACIÓN EDUCATIVA

La relación significativa y el acompañamiento posibilitarán al educador el ayudar al joven a elaborar los momentos nodales de su itinerario, analizando conjuntamente esos momentos, ayudándole a detectarlos y valorarlos en su justa medida. Para ello, nos servimos del instrumento más rico, más eficaz, más flexible e influyente que poseemos: **LA PALABRA**, la expresión a través del gesto en una “*conversación cualificada*”. Y es cualificada porque el educador es un profesional formado para la tarea socioeducativa, y esa formación debe incluir sus competencias comunicativas: el valor de su palabra, de su postura, de sus silencios, de los ritmos,...

Esta relación no se puede mantener desde la fría distancia del observador imparcial, ya que el adolescente siempre va a reaccionar negativamente cuando cualquier adulto pretenda acercársele desde la fiscalización o el control. Difícil resultado obtienen las relaciones de poder más o menos explícitas, en las que el adulto se posiciona exigiendo el cumplimiento de objetivos. Sin embargo, las **ACTITUDES DE DIÁLOGO, ESCUCHA Y NEGOCIACIÓN** harán posible ocupar una posición de “*adulto significativo*”, de referente importante a la hora de interpretar la realidad y tomar decisiones.

Hablamos de un adulto, un profesional que conoce las necesidades e intereses del joven a nivel emocional, cognitivo, familiares, económicas, físicas, ... y no se ayuda a satisfacer esas necesidades desde la sobreprotección sino **ACTIVANDO AL JOVEN** para que las vaya satisfaciendo progresivamente por sí mismo. Por tanto, el modelo de intervención que describimos tiene al joven como “*protagonista*” y es un modelo caracterizado por la participación activa, el aprendizaje significativo y la relación interpersonal.

El educador deberá, tras lograr vinculación con el adolescente, establecer una relación en la que **ATIENDA A LAS EMOCIONES** del joven y, lo deberá hacer al objeto de ayudar al joven a tomar conciencia de su historia y problemática familiar y personal, ayudándole a reconstruir el relato de sus experiencias traumáticas y lograr darle un sentido a su vida. En definitiva, ayudar al adolescente en la construcción de su propia identidad.

Por otra parte, se encuentra la **ACCIÓN TUTORIAL**, la intervención directa con el joven se desarrollará básicamente mediante acciones tutoriales en su ámbito de convivencia, en el contexto abierto, y no se centrará exclusivamente en él sino que incluirá, según convenga, a otras personas significativas.

A través de la elaboración de un proyecto de intervención individualizado (itinerarios personales), importantes como hoja de ruta a seguir, partimos de definir la meta última a alcanzar, una meta que ha de ser tan realista como tangibles las posibilidades de su consecución. En este itinerario se definen los hitos por los que hay que transitar para alcanzar esa meta, los pasos concretos y secuenciados que dan forma a un proceso completo y vital que “ocupa” el tiempo y la realidad del adolescente durante un periodo muy importante de su vida: un periodo en el que se produce el paso progresivo del sistema educativo al laboral, de la dependencia familiar a la plena autonomía personal.

El Itinerario concebido como proceso, es en sí mismo el camino a recorrer, y desde el equipo educativo se hace hincapié en cada paso, se resalta cada logro parcial que el joven debe superar para acercarse al objetivo último planteado. Pero no hemos de olvidar, en ese transcurrir, que los adolescentes/jóvenes con los que trabajamos están muy lejos de compartir nuestra visión de la realidad. Para un adolescente el futuro es un tiempo que solo se conjuga en muy determinadas ocasiones, y casi siempre en voz de adulto; si el futuro viene impuesto, supone tareas poco gratas e implica cambios drásticos en su forma de vida (cuanto menos se hable de él, mejor). Por otra parte esos cambios que les proponemos lo son hacia una supuesta normalidad que suele coincidir poco con lo que los adolescentes y jóvenes en dificultad social entienden por tal concepto.

Este itinerario se sustenta en cinco pautas de acción:

- **PROYECTAR**. El joven debe lanzar la vista adelante, ideando el punto próximo que desea alcanzar. Para ello se servirá de sus deseos y expectativas, de sus experiencias pasadas y precisará de referentes personales –profesionales, familia, amigos– para contrastar sus valoraciones, el análisis de sus capacidades, aptitudes, así como de los apoyos de los que dispone para afrontar la tarea.

Las estrategias educativas que utiliza el equipo en este momento son: la Entrevista de Acogida, las Tutorías y los Pactos y Acuerdos.

- **APRENDER**. A partir del proyecto, surgirán necesidades de aprendizajes concretos, destrezas que hay que adquirir, hábitos a reforzar o a reducir, conocimientos

sociales o profesionales que hay que incorporar. Habrá que realizar prácticas en *terrenos protegidos* y recibir orientación para perfeccionar modelos de comportamiento.

En relación a esta pauta de acción hay amplias posibilidades y recursos, estrategias de trabajo ya perfiladas: el Taller de Empleo, la Formación Académica, Ocupacional y No Formal, Formación en Centros de Trabajo, Habilidades Sociales y Laborales, las Técnicas de *Rol playing*, entre otras.

- **ACTUAR.** El paso a la acción es importante y no debe demorarse en el tiempo, pues los jóvenes necesitan la activación, el movimiento hacia el exterior, la participación en el entorno. Arriesgar la palabra y la acción es sinónimo de intencionalidad, de puesta a prueba de lo aprendido y de uno mismo.

En este, como en tantos momentos, resulta imprescindible el acompañamiento personal y confiado, los seguimientos cercanos de los resultados de las acciones emprendidas, los acuerdos con diferentes entidades que mejoren la receptividad hacia los jóvenes, y las subvenciones y apoyos económicos que puedan ayudar a salvar algunos obstáculos –como por ejemplo la falta de dinero para desplazarse–, necesidades básicas que han de ser mínimamente cubiertas durante el proceso.

- **EXPERIMENTAR.** Si la acción se mantiene suficientemente en el tiempo, el joven podrá experimentar la realidad a la que se está incorporando, podrá vivir y descubrir matices que no supuso en un principio. La acción se unirá a las emociones que le suscite y podremos comprobar cómo descubre nuevas formas de ubicación, de relación con el entorno. Se enriquecen los registros de relación y de comprensión de la realidad personal y social. Las técnicas para el mantenimiento del empleo, para la reducción de la ansiedad que genera la incertidumbre de moverse en ambientes novedosos, la resolución de conflictos por leves que sean, sacarán a la luz habilidades propias del sujeto, a quien le resultará gratificante descubrirse.

- **REFLEXIONAR.** La euforia del éxito, o la decepción por no lograrlo, precisarán de un lugar para la elaboración del proceso. Valorar los pasos dados, los obstáculos encontrados, las mejoras y también las actuaciones menos acertadas, deben tener como propósito extraer conclusiones útiles, constructivas, moldeadoras de un nuevo encuentro con la ideación: el comienzo del nuevo proyecto parcial del itinerario.

Desde estas pautas de actuación el joven, en relación con el profesional de referencia, puede ir dando pasos, siendo consciente de cada instante, extrayendo conoci-

mientos y vivencias enriquecedoras y, sobre todo, evitando conceptualizaciones del tipo “todo o nada”, “éxito-fracaso”, “marginado-integrado”.

Finalmente, señalar que el itinerario integrará de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con el adolescente y/o joven, y deberá incluir al menos los siguientes elementos:

Objetivos (generales y específicos), que se formularán como logros a alcanzar por el adolescente y que deben ser el producto del debate, el diálogo y el mutuo entendimiento. Se deberá ayudar al adolescente a entender la necesidad de establecer objetivos claros y realistas que puedan ser ordenados en niveles de logro accesibles. Para ello deberán ser evaluables, estableciendo los indicadores pertinentes y explicando al adolescente cómo van a ser evaluados y quién tendrá esa responsabilidad. El adolescente tendrá constancia de las consecuencias derivadas tanto del cumplimiento como del incumplimiento de los objetivos propuestos.

Actividades y tareas específicas para alcanzar los objetivos. Se especificará para cada objetivo las actividades o tareas específicas que haya que realizar, quiénes han de llevarlas a cabo, el tiempo previsto para ello, las condiciones bajo las que deben realizarse y el nivel mínimo exigido. Se formularán en términos de conducta, especificando lo que se tiene que hacer y delimitando las responsabilidades del equipo del centro y del adolescente en las tareas asignadas. Se describirán en un lenguaje comprensible para él.

Recursos humanos, materiales, técnicos, etc. necesarios para alcanzar los objetivos, así como otros recursos que resulten precisos, además de los proporcionados directamente por el Centro.

Tiempos previstos para la consecución de los objetivos, acordando aproximaciones iniciales en la consecución de éstos, así como la duración estimada de las tareas y actividades.

Tiempos marcados para la evaluación continua del itinerario y de los objetivos.

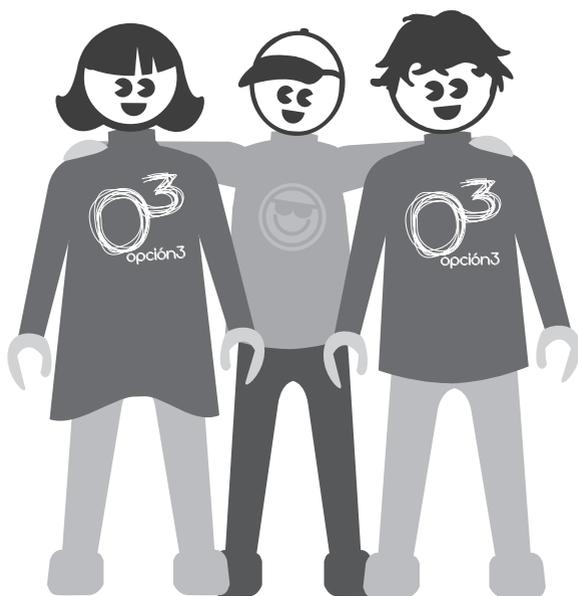
Una vez diseñado el itinerario será consensuado y coordinado con los responsables de Servicios Sociales.

POSICIONAMIENTOS CLAVE EN LA RELACIÓN EDUCATIVA DIRECTA

El aspecto relacional es uno de los elementos esenciales, y desde esta perspectiva relacional destacamos a continuación algunos posicionamientos que consideramos relevantes:

I. CERCANÍA PERSONAL.

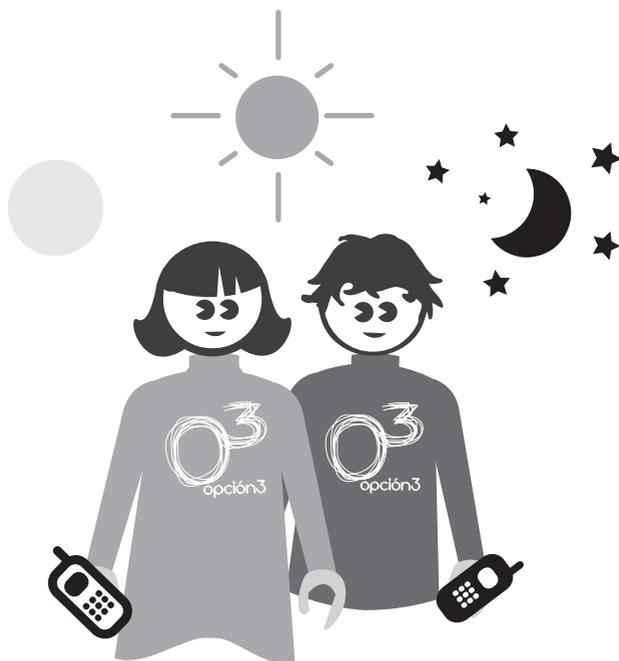
Compartir los esfuerzos, las expectativas, las frustraciones, los fracasos y los éxitos.



Cercanía personal

2. DISPONIBILIDAD.

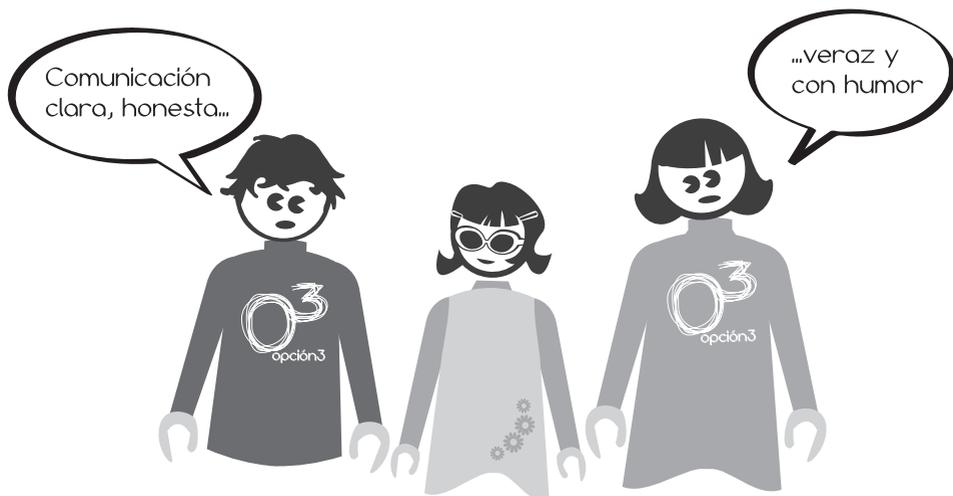
El educador está disponible para prestar ayuda cuando el joven la pida, y de modo incondicional está a su lado, pero no necesariamente “de” su lado.



Disponibilidad

3. COMUNICACIÓN CLARA, HONESTA, VERAZ Y CON HUMOR.

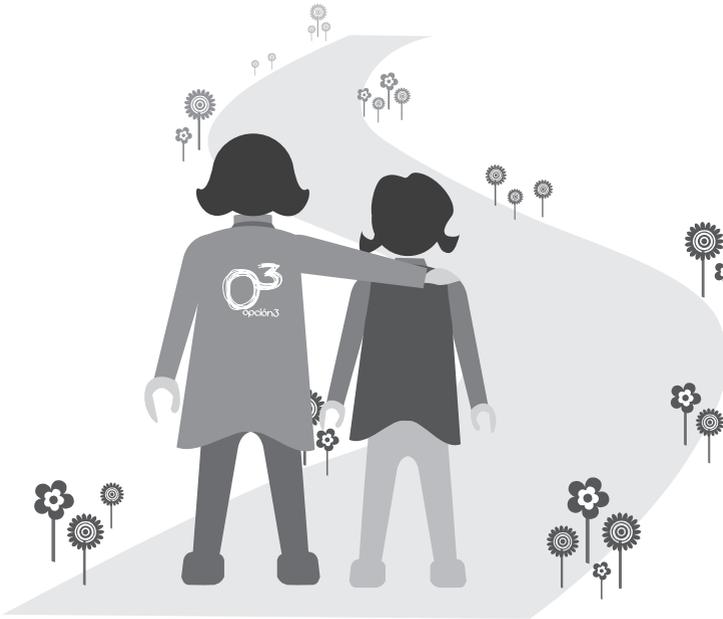
Se descartan los juicios severos, los prejuicios, el menosprecio y los privilegios desiguales.



Comunicación

4. EL ACOMPAÑAMIENTO.

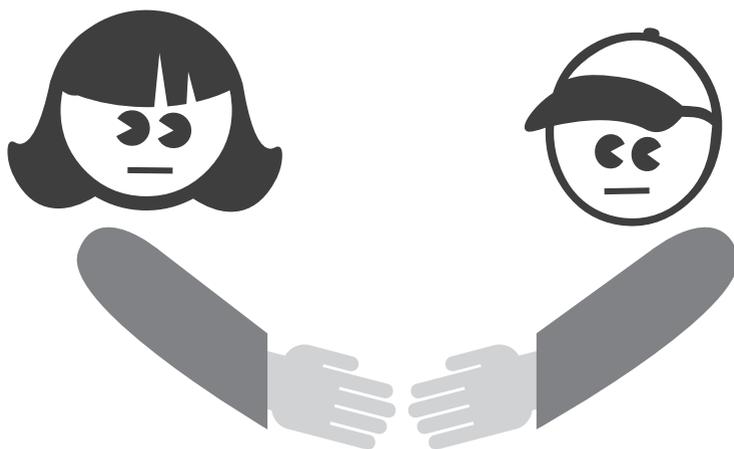
Como pieza clave de la relación vincular, de la superación de retos, del compromiso mutuo y garante de la búsqueda del mayor éxito posible; el seguimiento de los progresos o dificultades del joven como parte de un acompañamiento responsable.



El acompañamiento

5. SERIEDAD DE LOS COMPROMISOS.

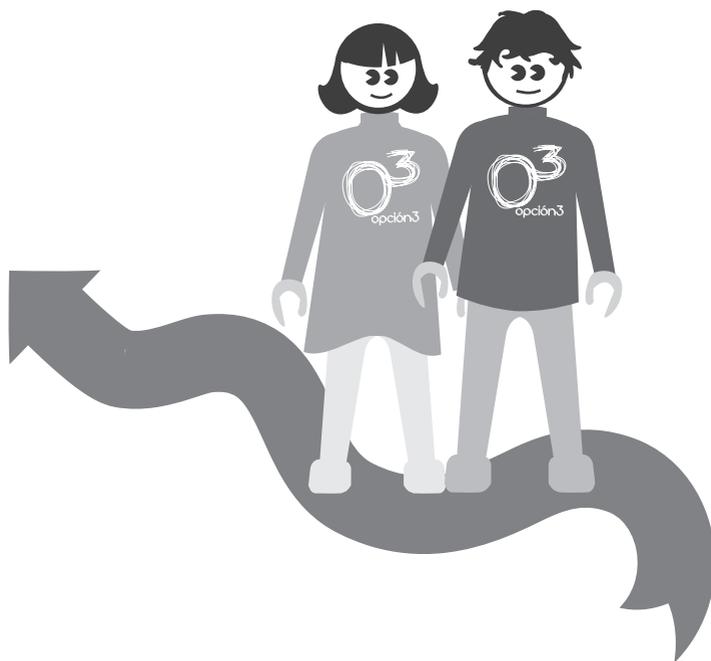
Con la tarea y con los objetivos planteados. Compromiso compartido: “yo trabajo por ti en la medida en que tu lo hagas por ti”; la premisa básica es movilizar hacia la acción constructiva.



Seriedad en los
compromisos

6. FLEXIBILIDAD.

En los tiempos permitidos para el paso a la acción en cada joven –tiempos de espera, de elaboración del momento–, que deben ser respetados e instrumentados como parte del proceso.



Flexibilidad

7. RESPETO.

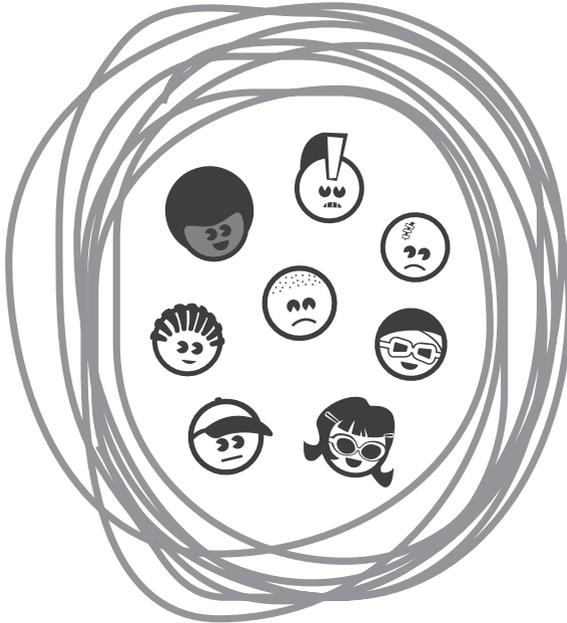
Respeto a las decisiones del joven, a su voluntariedad e, incluso, a la libertad en el acceso a la ayuda de los profesionales.



Respeto

8. ATENCIÓN A LAS PECULIARIDADES.

Diseños de actuación personalizados e individualizados.



Atención a las peculiaridades

La Coordinación: EL EQUIPO

Una intervención que se define como proceso y que se caracteriza por el acompañamiento y seguimiento del usuario en el desarrollo del itinerario de inserción necesita conocer continuamente la situación del joven para ajustar las actuaciones a sus necesidades. Esta difícil tarea sólo puede ser abordada con éxito desde unos parámetros determinados, necesariamente compartidos por el equipo de trabajo y todos los agentes implicados en el itinerario del adolescente y/o joven.

Si uno de los objetivos de la intervención socioeducativa consiste en “poner en circulación” a los participantes, reintegrarlos a los circuitos de funcionamiento normalizado de los adolescentes y jóvenes de su entorno y de su generación, el propio profesional debe estar integrado en esos circuitos, en la red que ha de reconstruir en torno a él y en la que ha de conseguir que participe.

La coordinación debe:

- Posibilitar que todos los agentes aporten su información y sus perspectivas, asegurando una distribución coherente de roles y responsabilidades.
- Facilitar la integración de las intervenciones.
- Compartir criterios dentro de los equipos y asegurar un acuerdo básico de intervención.
- Favorecer que el joven tome parte en el proceso de evaluación y planificación.
- Articular protocolos de detección, derivación e intervención.
- Crear y mantener canales de comunicación.
- Movilizar nuevos recursos e iniciativas que pretendan la reducción de las situaciones de riesgo y/o dificultad social, y favorezcan la integración social. En cuanto a la Coordinación Externa, se pueden establecer diferentes finalidades en función de las etapas del itinerario del menor en el Proyecto correspondiente.

LOS PROFESIONALES, CLAVE EN LA INTERVENCIÓN CON ADOLESCENTES

La intervención socioeducativa con jóvenes en situación de riesgo psicosocial y/o dificultad social no es una tarea fácil y, en el desarrollo de su labor los profesionales responsables de esta intervención deben hacer frente a multitud de desafíos. Entre ellos:

- Aprender a manejar las resistencias a su intervención por parte de las personas con las que trabajan, introduciéndose en la vida de quienes en ocasiones no desean su presencia, o convirtiéndose en blanco de hostilidad y el rechazo de algunos de los jóvenes o de las familiares a las que se pretende ayudar.
- Asumir la dualidad y conflictividad intrínseca a los principales roles que han de desempeñar.
- Atender habitualmente a un elevado número de casos.
- Lograr una coordinación adecuada y un trabajo compartido en diferentes ámbitos de intervención y con entidades muy diferentes.
- Tomar decisiones de gran importancia para la vida de otras personas, con criterios no siempre fáciles de explicitar.

De modo que sobre estos profesionales recae a menudo la responsabilidad de adoptar decisiones con cierta premura ante situaciones realmente complejas, ante dilemas para los que no existe una única solución satisfactoria, y donde el riesgo de equivocarse es alto.

Esta difícil tarea solo puede ser abordada con éxito desde unos parámetros determinados, necesariamente “compartidos” por el equipo de trabajo, aunque en la práctica sean asumidos de forma muy diferente en función de la entidad, de la composición del equipo o del ámbito de intervención a que nos refiramos. Todos ellos constituyen el marco del “*trabajo en red*”, imprescindible desde nuestro punto de vista para conseguir algún resultado positivo con la intervención socioeducativa. Este trabajo en red incorpora elementos como:

- El **trabajo en equipo, cohesionado y coherente**.
- La **formación flexible y adaptada al objeto de trabajo** de los profesionales implicados.

- La **coordinación institucional**.
- El **enfoque transdisciplinar en la interpretación de la realidad** sobre la que se interviene, en la toma de decisiones y en la propia intervención.

La tarea individual, cuando se convierte en quehacer en solitario, aislado del resto de los profesionales e instituciones cuya labor gira en torno a los jóvenes en dificultad social, pierde su sentido.

Si uno de los objetivos de la intervención socioeducativa consiste en “*poner en circulación*” a los jóvenes, reintegrarlos a los circuitos de funcionamiento normalizado de los jóvenes de su entorno y de su generación, el propio profesional debe estar integrado en esos circuitos, en la red que ha de reconstruir en torno al joven y en la que ha de conseguir que participe.

Uno de los éxitos del funcionamiento de los programas desarrollados con jóvenes en dificultad social radica en **la organización y formación de sus equipos**.

La disposición de los espacios debe permitir una comunicación ágil, directa y en tiempo real entre los miembros del equipo.

Los fundamentos teóricos que sustentan la intervención son debatidos y compartidos por todos los miembros del equipo, de forma que se genera un modelo de trabajo común, que caracteriza a ese equipo concreto, y se transmite en su actuación cotidiana con los jóvenes. La sistematización del trabajo, la elaboración y análisis de la información, la organización de las tareas, son ocupaciones comunes a todos. Las jerarquías existen, pero son funcionales, adecuadas a la tarea a desarrollar, y no de rango. Las responsabilidades son compartidas.

El EQUIPO es el **espacio de reflexión y toma de decisiones** que garantiza una aproximación más fluida y contrastada a una realidad con caras muy diferentes.

Los profesionales han de tener un **alto grado de autonomía**, lo que les permite ofrecer respuestas rápidas a situaciones cambiantes, adecuar la intervención a las características del caso tratado, a sus fluctuaciones y peculiaridades. Esta alta autonomía en las acciones de los profesionales enriquece y ayuda a innovar las respuestas y herramientas para la intervención, pero en contrapartida exigirá un **alto nivel de formación**, una probada competencia en el manejo de estrategias y en las habilidades de comunicación y de relación con la población atendida, junto a una

importante **capacidad de trabajo en equipo**, de resiliencia y agilidad en las repuestas ante situaciones inciertas.

LA FORMACIÓN NECESARIA PARA ACTUAR EN LA INCERTIDUMBRE

En lo que concierne a la formación de los equipos, señalar que los modelos clásicos de formación se muestran poco adecuados para este tipo de actividad educativa. Los cursos sobre contenidos más o menos ajustados a la práctica profesional siempre aportan nuevas visiones, nuevas técnicas y herramientas de trabajo, pero en ámbitos de actuación donde la incertidumbre reina, donde el día a día nunca es igual, donde los modelos de actuación solo a veces pueden repetirse se **requiere de otro tipo de formación**.

Afrontar las incertidumbres es una de las tareas cotidianas de los profesionales que trabajan con adolescentes y jóvenes en dificultad social; formarse para ello es a la vez una necesidad y una tarea de futuro. De ahí, que la formación se caracterice por:

En primer lugar, se trate de una **formación simultánea de equipos completos**. En ella participan todos los componentes de un mismo equipo socioeducativo, independientemente de su formación inicial o de la función para la que fueron contratados. En este tipo de formación los contenidos pueden ser elegidos por el propio equipo, en función de sus prioridades, o responder a las aportaciones que desde el campo de la investigación y la innovación educativa se están produciendo en su ámbito de trabajo. Estos contenidos formarán parte de un bagaje común, compartido por todo el equipo, debatido y reflexionado conjuntamente. A través de la formación conjunta *se construirá paulatinamente un modelo único, contextualizado y eminentemente práctico, útil en la intervención socioeducativa cotidiana*.

En segundo lugar, hay que situar una **formación no tan instrumental como la centrada en la “estrategia” y en el acuerdo en torno a los principios de actuación**. El posicionamiento teórico de los profesionales, a través del conocimiento de los distintos modelos de intervención y las líneas de pensamiento que los sustentan, del análisis crítico e informado de la realidad social, de la reflexión y el debate en torno a los paradigmas que guían nuestros aprendizajes, será la clave para cimentar una sólida estructura de funcionamiento, con una visión actualizada y coherente del mundo en que vivimos y del papel que ocupamos en él, y que ocupan los jóvenes con los que trabajamos.

En tercer lugar, podemos hablar de una **formación que implica supervisión**, revisión en equipo de las formas de organización, de los modos y maneras en que se toman decisiones, sobre quien las toma, cuando y por qué, y acerca de las repercusiones de los afectos y de las formas de comportarse de los profesionales con los que se comparte el trabajo cotidiano. Y de las consecuencias que todo ello tiene en el desempeño de la tarea, en la relación que se establece con los sujetos de nuestra intervención y en el objetivo último de su transición a una vida adulta independiente y responsable.

Y, por último, una **formación que potencia la creatividad, la diversidad, que cruza las líneas de la disciplinabilidad** y recoge lo mejor de cada experiencia, de cada formación, de cada perspectiva sobre el acontecer cotidiano.

Una formación que, en definitiva, proporciona instrumentos para afrontar la incertidumbre y el cambio, no verdades acabadas ni herramientas estandarizadas que, siendo útiles circunstancialmente, llega a hacernos creer que sin ellas no hay posibilidad de intervención, nos crean la dependencia del experto externo que ha de decirnos como hacer y obstaculiza nuestra propia búsqueda de soluciones originales, adaptadas, flexibles y, en general, mucho más eficaces.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- AAVV-PROYECTO TELÉMACO (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía*. Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.
- ARAMBURU DE PERO-SANZ, B. (1995). *Rasgos de personalidad en menores institucionalizados: un estudio con adolescentes acogidos en centros de menores protegidos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas (tesis doctoral).
- BENDIT, RENE Y STOKES, DERMOT (2004). “Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable”, en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BENITEZ, JUAN LUIS Y JUSTICIA, FERNANDO (2006). “El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno”, en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* nº 9, pp. 151-170. Almería: EOS y Universidad de Almería.
- BLANCO MARTÍNEZ, R. (1981). “Sistema educativo y marginación”, en *Documentación Social* nº 44, pp. 125-140. Madrid: Cáritas Diocesana.
- 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, URIE (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- CABRERA SUÁREZ, DÉNIZ DÉNIZ, M.C. Y SANTANA MARTÍN, D.J. (2003). *Responsabilidad social corporativa en la empresa familiar española*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- CABRERA, PEDRO JOSÉ Y RUBIO, M^a JOSÉ (2003). *Personas Sin Techo en Madrid. Diagnóstico y Propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid y Comunidad de Madrid.
- CACHÓN, LORENZO (1998). *Políticas de inserción de los jóvenes en los mercados de trabajo en la Unión Europea*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- CACHÓN, LORENZO (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- COLOM, ANTONIO J. Y COL. (1987) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, FERNANDO (2005). “Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió”, en *Actas del Congreso “Ser adolescente, hoy”*. Madrid: FAD.

- COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991). *Manual del Educador Social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- CRITTENDEN, PATT (1988). "Relationships at Risk", in J. Belsky and T. Nezworski (eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp 136-174). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- CUESTA GONZÁLEZ, M., GALINDO GARCÍA, A. (2005). *Las inversiones socialmente responsables*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- DE PAUL, JOAQUÍN (1996) "Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil", en De Paul, J. y Arruabarrena M.I. *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- DÍAZ AGUADO, M^a JOSÉ (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Fundamentación psicopedagógica* (volumen I) Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- DOLTÓ, FRANÇOISE (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- DU BOIS-REYMOND, M., STAUBER, B., POHL, A., PLUG, W. AND WALTHER, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, in *YOYO working paper 2*, internet: www.iris-egris.de/yoyo.
- DU BOIS-REYMOND, MANUELA Y LOPEZ BLASCO, ANDREU (2004). "Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos", en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65, pp. 11 a 29. Madrid: Instituto de la Juventud.
- EQUIPO OPCIÓN 3 (2000). "Trabajar en la inserción social de jóvenes en dificultad", en *Revista Documentación Social* nº 120. Madrid: Cáritas Diocesana.
- EUROPE, THE EUROPEAN COMMISSION, (2003) "Employment and Social Affairs", in *The Social Inclusion Process*, 18 junio de 2003. www.europa.eu.int
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.
- FUNES, JAUME (1991). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Paidós. Barcelona.
- FUNES, JAUME ET AL. (1998) *La relación educativa con los chicos y chicas adolescentes en pisos- residencia*. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid. (Documento técnico).
- GARBARINO, J. ; KOSTELNY, K. (1992) "Child maltreatment as a community problem", in *Child Abuse and Neglect* nº16,455-464.
- GARCÍA BARRIOCANAL, C.; IMAÑA, A. Y DE LA HERRÁN, A. (2006). "Menores protegidos de la Comunidad de Madrid. Cómo están y cómo valoran ellos y sus familiares la experiencia de acogimiento residencial", en *Educación y Futuro* nº 14; abril 2006. Madrid: CES Don Bosco.
- GOFFMAN, ERVING (1987) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.

- GRACIA, E. Y MUSITU, G. (1993) *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- HARTMAN, ANNE. (1979). *Finding families. An ecological approach to family assessment in adoption*. Sage Publications. Londres.
- HERRERO YUSTE, M^a NIEVES (2003) "Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas", en *Revista Estudios de Juventud*, nº 62. Madrid: Instituto de la Juventud.
- INGLÉS, ANTONI, ET AL. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- INJUVE (INSTITUTO DE LA JUVENTUD) (2004). *Informe Juventud de España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- IMMF (INSTITUTO MADRILEÑO DEL MENOR Y LA FAMILIA) (1996). *Atención a adolescentes en pisos- residencia*. (Documento técnico nº 6). Madrid: IMMF.
- IRIS (INSTITUTE FOR REGIONAL INNOVATION AND SOCIAL RESEARCH) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for regional Innovation and Social Research (IRIS).
- JIMENEZ BARCA, ANTONIO (2005). *Yo soy un latin king*. Diario El País, 25 de julio de 2005. Madrid.
- JIMENEZ BARCA, ANTONIO (2005). *La generación de los mil euros*. Diario El País, 23 de octubre de 2005. Madrid.
- HAIK, KAOUTAR Y MORÓN, V. (2006). *La niña de la calle*. Barcelona: Styria.
- LANZARA, G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza protgettuale e modalità di intervento nelle organizzazione*. Bologna. Il Mulino.
- LE MOIGNE, JEAN-LOUIS (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
- LERBET-SERENI, FREDERIQUE (2004). *La relation pedagogique: éclairage systématique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.
- LEPOUTRE, DAVID (1999). "La cultura de rue adolescente dans les grands ensembles de banlieue", à Morin, E. (1999) *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*. Paris: Éditions du Seuil.
- LOMAS, MARTÍN Y FERNÁNDEZ, JORGE (2005). *Estudio comparativo del acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid en el contexto nacional*. Madrid (documento técnico).
- MCGOLDRICK, MÓNICA Y GERSON, RANDY (1987), *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- MEC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA) (2005). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Oficina de Estadística.

- MELENDRO, MIGUEL (1998). *Adolescentes protegidos. Una aproximación desde la perspectiva de la Pedagogía Ambiental*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- MELENDRO, MIGUEL. (Coord.) (1999). *Proyecto Único de Intervención. Normalización y territorialización en la atención residencial a la infancia*. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- MELENDRO, M., PERDOMO, S. Y SUÁREZ, L. (COORD.)(2000). "Adolescentes y jóvenes en dificultad social", número monográfico nº 120 de la *Revista Documentación Social*. Madrid: Cáritas Española.
- MELENDRO, M., PEROJO, I. (2006). "El tránsito a la vida adulta de adolescentes y jóvenes en dificultad social: estrategias flexibles de intervención socioeducativa", en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.
- MELENDRO, MIGUEL (Coord.) (2007). "El tránsito a la vida adulta de los jóvenes protegidos. Estrategias flexibles de intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social". (Documento técnico. Investigación).
- MORENO, M.C. ET AL. (1995). "Detección y caracterización del maltrato infantil en la omunidad Autónoma Andaluza", en *Infancia y Aprendizaje* nº 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- MORIN, EDGAR (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, EDGAR (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, VIOLETA (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- OECD (2001) *Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment 2000)*. OECD.
- OECD (2003) *Learning for Tomorrow's World*. First Results from PISA. OECD Publishing.
- PALACIOS, J. (1995). "Los datos del maltrato infantil en España: Una visión de conjunto" en *Infancia y Aprendizaje* nº 71; noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- PELÁEZ, ANDRÉU (2005) "Interviniendo con adolescentes y con padres. El trabajo en el propio entorno del adolescente y la mediación como instrumento de intervención", en *Revista de Educación Social*, nº 4, septiembre de 2005. Publicación digital editada por ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social).
- PROYECTO EUROPEO HOPE (HOMELESS PEOPLE TOWARDS EMPLOYMENT) (2000). *La inclusión en el mundo laboral. Un desafío para las personas sin hogar*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid y Fondo Social de la Unión Europea.
- PROYECTO TELÉMACO (2005). *El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en proceso de inserción sociolaboral y autonomía*. Murcia: Fundación Diagrama-Intervención psicosocial.
- QUICIOS, PILAR (2005) *Población inmigrante: su integración en la sociedad española (una visión desde la Educación)*. Madrid. Pearson.

- RAHONA, MARTA Y VAQUERO, ALBERTO (2003). "La transición de los jóvenes desde el sistema educativo al mercado de trabajo. Una aproximación para la Comunidad de Madrid", en *V Jornadas de Economía Laboral*. Julio de 2003. Reus: Departament d'Economia. Universitat Rovira i Virgili.
- RAMÍREZ OSES (1988) *La percepción social en el adolescente inadaptado*. Vitoria: Ed.Gobierno Vasco.
- REGLAMENTO DE LA LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre *derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*.
- ROLL C.N; TORO, P.A; ORTOLA G.L. (1999) "Characteristics and experiences of homeless adults: A comparison of single men, single women, and women with children", in *Community Psicol.*, 27:189-98.
- ROMERO, MANUEL; RAMOS MARÍA; MARCH JOAN CARLES (2002) "Perfil de los jóvenes sin hogar, dificultades para la utilización de los servicios sociosanitarios y propuestas de mejora, en *Enfermería Emergente* 2002;4(1):14-23.
- ROSER HERNÁNDEZ, ISABEL (2005). *Guía de la Responsabilidad Social Corporativa para las PYMES. Observatorio de la Responsabilidad Social Corporativa*. Madrid.
- SALDAÑA, D., JIMENEZ, J. Y OLIVA, A. (1995). "El maltrato infantil en España: Un estudio a través de expedientes de menores" en *Infancia y Aprendizaje* nº 71. Noviembre de 1995. Madrid: Aprendizaje SL.
- SÁNCHEZ, MÓNICA (2003) *A ciegas. Mil historias de la calle*. Madrid: Fundación RAIS y Obra Social Caja Madrid.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Mª FE. (2006). "Los contextos de orientación sociolaboral y la atención grupo en riesgo de exclusión: nuevo campo de intervención en psicopedagogía", en *I Congreso Internacional de Psicopedagogía*. Melilla: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ JUÁREZ, ANA (2007). *¡Ojala ganara 1.000 euros!*. Diario El País. 14 de enero de 2007. Madrid.
- SCHULTZ, THEODORE W. (1981) *Invertiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. Barcelona: Ariel.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- SUÁREZ GONZÁLEZ, LUIS (2000). "Tutorías con adolescentes de protección", en Melendro, M., Perdomo, S. y Suárez, L. , *Adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid: Cáritas Española.
- TARÍN, MANUEL Y NAVARRO, JAVIER (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- VALVERDE, JESÚS (1988) *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- VELAZ DE MEDRANO, CONSUELO (2004) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- WAGENSBERG, JORGE (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- WALTHER, A., STAUBER, B. ET AL. (2002): *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* EGRIS, Leske and Budrich, Opladen.
- WILLIAMSON, J.M., BORDUIN, C.M.; HOWE, B.A. (1993). "Ecología de los malos tratos infligidos a los adolescentes: análisis múltiple de los abusos de carácter físico y sexual y del abandono que sufren los adolescentes", en *Revista de Psicología Social Aplicada* nº 1, vol.3, pp.23 a 49. Valencia: Sociedad Valenciana de Psicología social.