



JORNADA MUNICIPAL SOBRE PREVENCIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS

« FAMILIA Y PREVENCIÓN »

Alicante, 9 de mayo de 2003

Con los objetivos de reflexionar sobre las capacidades y dificultades de las organizaciones familiares de cara a afrontar con éxito las exigencias del medio social en tanto en cuanto afecten a la seguridad y la integración satisfactoria de sus miembros y de analizar propuestas y estrategias de actuación preventiva y correctora de procesos de desajuste y disfunción familiar en los que intervienen los consumos de drogas, se ha desarrollado la III Jornada Municipal sobre Drogodependencias: "Familia y prevención".

En esta jornada de trabajo han participado 137 profesionales y mediadores sociales de 79 centros, servicios y organizaciones en cuyos programas de actuación las familias constituyen una diana prioritaria.

La jornada se estructuró en dos conferencias-plenarios y cuatro mesas de trabajo para la reflexión, el análisis y el debate sobre los problemas y las propuestas de intervención en el ámbito familiar en materia de prevención de las conductas adictivas.

Se ha intentado realizar una aproximación a la familia como organización básica para la regulación de la participación social de sus miembros y a su rol educativo y normativo. Partiendo de una lectura antropológica (cultural, social) y de los resultados de la aplicación de las tecnologías y métodos de las ciencias sociales y de la salud, se ha tratado de arrojar luz sobre la aparente "crisis" que sufriría la organización familiar como sistema que aporta seguridad y capacidad de resolución para las dificultades que encuentran sus miembros en su desarrollo como individuos y en su proyección social y que, entre otras consecuencias, se reflejaría en el incremento de los indicadores de implicación de los menores en comportamientos anormativos, antisociales, delictivos, abandono de estudios..., a menudo relacionados con los consumos de drogas. Desde aquí, se pretendía profundizar en qué aportes podemos realizar los técnicos de la prevención.



AYUNTAMIENTO
DE ALICANTE

SUMARIO

Presentación	02
Estructura y Programa de la Jornada de trabajo	03
Conferencia – Plenario I	04
Conferencia – Plenario II	09
Mesas de Trabajo	18
Participación: profesionales y recursos	40
Valoración	44
Agradecimientos	47



P R E S E N T A C I Ó N



02

El Plan Municipal sobre Drogodependencias (PMD), dependiente de la Concejalía de Acción Social del Ayuntamiento de Alicante, tiene como ámbitos propios de actuación la coordinación institucional y de la participación social en el ámbito de las drogodependencias, la prevención de los conflictos relacionados con los usos de drogas y la incorporación social de personas en tratamiento en los dispositivos de la red de atención a las drogodependencias.

En el ámbito de la prevención cuenta con una Unidad de Prevención Comunitaria desde 1995. Tras un trabajo centrado en la prevención primaria, inespecífica y la educación para la salud, actualmente contamos con programas estándar (estructurados) en prevención escolar y familiar y estamos intentando encontrar estrategias y mecanismos eficaces de trabajo con adolescentes y jóvenes usuarios y con sus familias.

En la búsqueda de respuestas idóneas a los problemas relacionados con el consumo de drogas, la familia se encuentra señalada por una dualidad: por un lado, se reivindica su rol protector, su capacidad de influir preventivamente por medio de la educación en valores y del modelado de hábitos de vida protectores de la salud; por otro, se recrimina una supuesta apatía o falta de responsividad en las tareas de educación y control, pretendidamente derivadas hacia otros contextos y agentes: la escuela y el profesor, los mecanismos sociales de control, la administración de salud y los expertos.

En esta III Jornada Municipal sobre Drogodependencias hemos querido compartir con técnicos de la red socio-sanitaria de atención primaria y especializada, del sistema educativo y de organizaciones de participación social, un espacio para reflexionar sobre aspectos, situaciones y contextos concretos relacionados con el papel, las capacidades, las potencialidades y las limitaciones de la familia en relación con la prevención y el afrontamiento de situaciones-conflicto.

Nos han acompañado relevantes expertos para intentar una aproximación integral, con aportaciones desde la antropología social y cultural, la aplicación de las ciencias sociales a la metodología educativa, la evidencia científica en prevención, los modelos sistémicos y de terapia familiar y la terapia en comportamientos adictivos.

Una vez más la Dirección General de Drogodependencias de la Consellería de Bienestar Social y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, han colaborado con esta Concejalía para generar las condiciones adecuadas para que 137 profesionales de 79 centros, recursos y servicios hayan podido participar en esta tercera edición.

El documento que se presenta recoge las aportaciones y el resultado del trabajo realizado. Desde este mismo momento empezamos a trabajar con la vista puesta en las IV jornadas del año 2004.

Un cordial saludo.

ASUNCIÓN SÁNCHEZ ZAPLANA
Concejala-Delegada de Acción Social



ESTRUCTURA Y PROGRAMA DE LA JORNADA DE TRABAJO

Estructura

Mesa de Trabajo A

Familia, escuela y prevención

Mesa de Trabajo B

Servicio de Orientación Familiar en Drogodependencias: un posible modelo de intervención

Mesa de Trabajo C

Pantallas y más pantallas

Mesa de Trabajo D

Ser joven, parecer adulto: mitos y ritos

03

p r o g r a m a

9:00 **RECEPCIÓN, ACREDITACIONES Y ENTREGA DE LA DOCUMENTACIÓN**

9:30 **CONFERENCIA – PLENARIO I**

D. Enrique Gil Calvo.

Profesor Titular de la Facultad de CC. Políticas y Sociología. Dpto. Sociología I. Universidad Complutense.

“El genio de la botella: cebo y coartada de la emancipación fallida”.

10:30 **ACTO INAUGURAL**

D^a Asunción Sánchez Zaplana.

Concejala de Acción Social. Ayuntamiento de Alicante.

D. Bartolomé Pérez Gálvez.

Director Gral. de Atención a la Dependencia. Consellería de Sanidad.

D. Andrés Iborra Such.

Gerente. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Delegación de Alicante.

D. Luis Rodríguez Fernández.

Coordinador Plan Mpal. Drogodependencias. Ayuntamiento de Alicante.

11:00 **CAFÉ**

11:30 **MESAS DE TRABAJO SIMULTÁNEAS**

14:00 **COMIDA**

16:30 **MESAS DE TRABAJO SIMULTÁNEAS**

17:30 **CAFÉ**

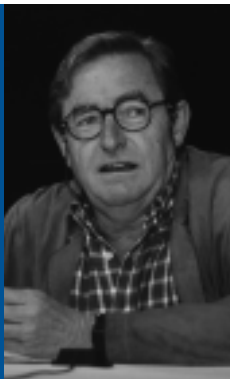
18:30 **CONFERENCIA – PLENARIO II**

D. Ángel Acebo Urretxu.

Trabajador Social. Colegio Público Artatse, Bilbao. Consejería de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

“La escuela, entorno de crecimiento y autonomía”.

19:30 **PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO. CLAUSURA.**

**D. Enrique Gil Calvo**Profesor Titular de la Facultad de
CC. Políticas y SociologíaDpto. Sociología I
Universidad Complutense.

En este espacio me propongo analizar el marco interactivo en que se desarrolla la emancipación juvenil, como encrucijada vital atravesada por el riesgo de caer víctima de las drogodependencias. Pero la función que semejante riesgo desempeña resulta contradictoria, pues tanto incita como obstruye la emancipación juvenil.

Por supuesto, si tal drogodependencia se hace definitiva, la emancipación resulta fallida. Además, si la emancipación falla por otras razones (como el fracaso escolar por ejemplo), también sobreviene el riesgo de drogodependencia. Pero finalmente, por paradójico que parezca, la atracción de la drogodependencia también actúa como un espejismo que estimula el proceso de emancipación juvenil.

Fausto y Mefistófeles: el genio de la botella

Es en este sentido que utilizaré aquí como título la metáfora del genio de la botella, aludiendo por supuesto al ritual alcohólico de la bebida. Se trata de un mítico frasco de las esencias donde se oculta el genio espiritual que todos llevamos dentro porque anida en nuestro interior. La leyenda sostiene que semejante genio resulta sumamente peligroso, lo que hace necesario encerrarlo dentro de la botella para que no escape fuera, pues si se libera podría convertirse en un formidable monstruo imposible de dominar, que nos arrastraría para condenarnos a una perdición irreparable.

Pero al mismo tiempo el mito también sostiene que el genio embotellado posee poderes mágicos o virtudes espirituosas, que bajo ciertas condiciones podrían aprovecharse en nuestro beneficio. De este modo, si se convoca al genio con ciertos formalismos rituales, impidiéndole que se libere fuera de la botella, podríamos domesticarlo, logrando que trabaje en nuestro favor. Semejantes reglas de convocatoria suelen adoptar la forma de promesas rituales vitaliciamente comprometedoras, que si las cumplimos con éxito nos garantizan la domesticación del monstruo interior, pero que si fracasamos nos condenan a esclavizarnos a él para siempre.

Se advertirá que ésta misma es la estructura lógica del mito de Fausto cantado por Goethe, donde Mefisto hace el papel del genio de la botella, que a cambio de venderle nuestra alma promete dotarnos de poderes sobrehumanos que nos expandirán gloriosamente. Y como ha demostrado Marshall Berman, el Fausto goethiano es un canto al desarrollismo que caracteriza a la Modernidad occidental. Un desarrollismo bifronte o jánico, que impone como sombría cara oculta un precio a pagar en términos de destrucción creadora.

Pues bien, semejante desarrollismo modernizador no se aplica sólo en términos colectivos (es la epopeya de la Modernidad occidental, que como ha señalado Zygmunt Bauman encierra en su interior el fantasma maldito del Holocausto), sino también en términos individuales. Es la epopeya de la emancipación juvenil, que abre una vía de liberación individual, o sea un sendero de ascenso social, pero que también amenaza con la autodestrucción personal.

En el pasado, esa senda falazmente emancipadora, que promete liberarnos pero al precio de condenarnos, se identificaba sobre todo con la violencia armada, que busca abrirse paso mediante la destrucción ajena. Y así sucede todavía en sociedades como Colombia, donde la vía más rápida del éxito inmediato es hacerse guerrillero, narcotraficante o cuando menos sicario. Pero en nuestras sociedades posmodernas (cultas, confortables y desarrolladas), el equívoco atajo que parece prometer mayor exaltación personal se identifica sobre todo con la toxicomanía (y otras conductas de riesgo autolesivo), que busca abrirse paso mediante la autodestrucción.

Lo cual plantea una contradicción en los términos, pues como señaló Elster, buscar la satisfacción mas rápida mediante una lenta autodestrucción equivale a dejarse seducir por mortales cantos de sirena. Y esta falaz miopía de corto plazo sólo resulta racional si anteponemos la satisfacción en el presente más inmediato sacrificando la previsible pero incierta autorrealización en un futuro aplazado. Por eso apunta Elster, en su análisis de las estrategias de búsqueda de la felicidad, que la autorrealización es la antítesis del consumo, cuyo caso más extremo es el de las drogodependencias.

EL BLOQUEO DE LA EMANCIPACIÓN FALLIDA

Entonces, ¿por qué insiste una generación tras otra en arriesgar su futura autorrealización personal apelando al mefistofélico genio de la botella al que venden su alma, a cambio de las dudosas virtudes estupefacientes que se obtienen de su consumo? La explicación más convincente es la que aportó ya hace algún tiempo el estadounidense Jay Haley, uno de los más conocidos terapeutas de la familia: la heroína es la madre. O sea, la droga es un sucedáneo de la familia, que sirve de coartada para encubrir la incapacidad para emanciparse de ella, aplazando indefinidamente el deber de hacerlo.

Es un hecho probado que las drogodependencias están correlacionadas con el fracaso de la emancipación juvenil, debiendo considerarse tanto un efecto como una causa de ella. Un efecto porque al fracasar la emancipación se incrementa la propensión a caer víctima de la drogodependencia. Y una causa porque la adquisición de un hábito drogodependiente incrementa el riesgo de hacer fracasar el proceso de emancipación. De ahí la realimentación circular entre fracaso emancipador y drogodependencias. El problema es cómo abordar, para poder romperlo, este círculo vicioso que los enlaza.

¿De quién es la responsabilidad del fracaso de la emancipación juvenil, que amenaza con provocar el círculo vicioso de la drogodependencia? La primera causa es por supuesto de naturaleza material y objetiva, pues depende de la realidad social y económica. La evidente escasez de empleo estable y de vivienda accesible, ahora más grave que nunca, es lo que explica el fracaso y la prolongación indefinida de la emancipación juvenil, que en buen medida hoy está resultando por ello mismo fallida. Pero aquí no podemos entrar a comentar esto, que escapa fuera de la cuestión que nos ocupa.

Dadas unas determinadas oportunidades sociales de integración adulta, y sean éstas las que en cada momento sean, ¿de qué depende que la emancipación juvenil fracase o tenga éxito? Por supuesto, depende ante todo de la propia responsabilidad intransferible de cada joven, que es quien ha de emanciparse sin poder delegar en nadie más su deber de hacerlo. Pero semejante responsabilidad no es exclusiva, pues debe ser compartida por la familia y el entorno social que cooperan con él haciendo posible su proceso de emancipación.

Por definición, un menor no puede ser responsable de sus actos, pues sólo los adultos maduros y mayores de edad lo son. De modo que el proceso de emancipación se inicia bajo la irresponsabilidad de la minoría de edad y concluye bajo la plena responsabilidad de la mayoría de edad. Al final de proceso, el joven ya adulto será autosuficiente y capaz de autodeterminarse a sí mismo. Pero al comienzo del proceso no puede serlo todavía, por lo que la responsabilidad de su inicio debe partir de alguna figura adulta responsable, con autoridad para requerirlo, orientarlo, respaldarlo y supervisarlo: los progenitores, la familia, los educadores, las autoridades.

De ahí que la responsabilidad del éxito o el fracaso de la emancipación deba entenderse como producto de la interacción entre cada joven y su entorno familiar. Y aquí es donde aparece la figura de la madre como encarnación del cordón umbilical que vincula a cada joven con su medio familiar del que depende. ¿Por qué, la madre? Pues porque, como ha demostrado Winnicott, constituye la primera elección de objeto que hace el bebé al erigirse por primera vez en sujeto autoconsciente. Por eso cuando después, durante su primera infancia, el niño rompe su dependencia inicial de la madre, debe hacerlo a través de un sustitutorio objeto transicional (el consabido osito de peluche) al que transfiere su anterior fijación materna.

Y también más tarde, cuando ya en la adolescencia se inicie la definitiva emancipación emocional, volverá a suceder de nuevo un episodio semejante. Entonces se trata de romper con la dependencia familiar para pasar a construir la independencia adulta. Para lograrlo se hace a través de otro nuevo objeto transicional, sustituto de la familia, al que se transfiere la anterior dependencia familiar. Y este nuevo objeto transicional, que facilita la transición juvenil a la emancipación adulta, puede ser tanto la pandilla (como ficticia familia artificial que sustituye a la verdadera familia natural) como la drogodependencia o cualquier otra práctica conductual ritualizada que sustituya a la anterior dependencia de la familia originaria.

Por eso la droga es la madre, en la medida en que se erige como objeto transicional o sustituto funcional que simboliza la anterior dependencia de la familia de la que cada joven ha de emanciparse, independizándose de ella. Pero al mismo tiempo, y por la misma razón, también es el sustituto de la familia a la que el joven regresa cuando fracasa su fallida emancipación juvenil. Como todo fracaso emancipador supone en el fondo una regresión infantil, el reforzar la dependencia de la droga, como sustituto de la familia, es una forma de no afrontar o de aplazar indefinidamente el deber de independizarse de ella. Y así es como la drogodependencia se erige en la gran coartada que encubre y disculpa la emancipación fallida.

Pero al recurrir a la célebre fórmula de Haley (la heroína es la madre) no pretendo añadirme a la larga lista de ob-

servadores misóginos que culpan a las madres por los fracasos o las irresponsabilidades de sus hijos. Igual que debe rechazarse la hipótesis de la madre esquizofrénica, también deben rechazarse las demás hipótesis que atribuyen a las madres los trastornos de consumo arriesgado que experimentan sus hijos: anorexia, bulimia, alcoholismo, abuso de drogas y demás dependencias adictivas. Por eso, para evitar que la terapia de familia degenera en una terapia de madres culpabilizadas, hay que convertirla en una terapia de red o sistémica, donde sea la propia red de interacción familiar la responsable (y nunca la culpable) de reparar los trastornos de la emancipación juvenil.

Así que no estamos ante un problema de responsabilidad unilateral del hijo, ni tampoco ante un problema de responsabilidad bilateral de los progenitores que interactúan con él (la madre, el padre o ambos), impulsando y supervisando su proceso de emancipación juvenil. Sino que estamos ante un problema de interacción multilateral, donde tan implicados están los progenitores y sus hijos como el resto de interlocutores con que unos y otros interactúan: amigos, parejas y compañeros de los hijos; amigos, vecinos y parientes de los progenitores; educadores, profesores y trabajadores sociales.

Y es a esta trama familiar extendida a la que hay que atribuir la responsabilidad compartida no tanto del fracaso como de la reparación y rehabilitación de las emancipaciones fallidas. En cierta medida, también hay que atribuirle una parte de la responsabilidad del fracaso, si es que la emancipación fallida se bloquea por su fijación en objetos transicionales sustitutorios de la familia (según la metáfora de que la heroína es la madre), que encierran a la emancipación juvenil en un círculo vicioso de difícil salida. Pero sobre todo hay que atribuirle la responsabilidad tanto del inicio del proceso emancipador, que exige su intervención directa, como de su iniciativa para rectificarlo y rehabilitarlo cuando la emancipación resulta fallida.

El efecto Pigmalión y el genio interior

¿Cómo actúa una trama familiar induciendo la emancipación juvenil, o suscitando su rectificación cuando amenaza con resultar fallida? El sociólogo francés François de Singly recurre al mito de Pigmalión para expresar la función de educación sentimental que acerca de sus hijos debe desempeñar la trama familiar. Se recordará que el escultor Pigmalión se enamoró con fetichismo de su estatua más hermosa, y que apiadada la diosa Afrodita de su amor sin esperanza, insufló vida a su escultura convirtiéndola en la ninfa Galatea para que pudiera corresponder al amor de su creador.

Pues bien, sobre la base de esta leyenda acerca de una criatura que cobra vida propia independizándose de su creador, Singly propone entender el papel de la familia como un moderno Pigmalión que debe infundir vida propia en sus jóvenes miembros, impulsándoles a que se in-

dependicen moralmente de sus progenitores para que después puedan hacerlo materialmente. Es el proceso de emancipación juvenil, que implica tanto al Pigmalión progenitor como a las jóvenes Galateas llamadas a independizarse. Y en este proceso, el papel del educador Pigmalión es triple, consistiendo su tarea en descubrir, revelar y desarrollar el genio interior privativo de cada menor, que está llamado a emanciparse en su día de sus progenitores.

Ante todo, el educador Pigmalión debe descubrir las dotes innatas de cada menor a su cargo, que no se manifiestan visiblemente como características externas sino que permanecen implícitas y latentes en su interior. De ahí que el educador deba adivinarlas, imaginarlas o incluso inventarlas, creyendo reconocerlas contra toda evidencia. Y esas dotes innatas constituyen el genio interior o la identidad oculta de cada menor, que sólo llegará a hacerse pública tras ser manifestada por su descubridor Pigmalión. De ahí la metáfora del genio de la botella, que alude a esta latente identidad oculta.

Aquí interviene la segunda misión del escultor de identidades, que tras descubrir las dotes ocultas debe revelárselas a su dueño, comunicándole el descubrimiento del que es portador. El menor no puede conocer por sí mismo su identidad oculta, sino que necesita un Pigmalión que se la descubra por él, revelándole cuál es su propia naturaleza interior. Y así, gracias a esta revelación, el menor podrá aprender a reconocerse en la identidad personal que le es atribuida por Pigmalión. Lo cual equivale metafóricamente a la liberación del genio de la botella, que es destapada por Pigmalión.

Por fin, tras este doble proceso de descubrimiento y revelación del genio interior que constituye la identidad oculta del menor llamado a emanciparse, llega la fase de desarrollo de la propia identidad del adolescente, que de estar hasta entonces oculta tiene que pasar a crecer y transformarse hasta su definitiva manifestación pública. Esta tarea es larga y trabajosa, exige una constante interacción entre Pigmalión y Galatea, y consiste en un penoso trabajo de pulido y moldeado, de tallado y esculpido, hasta que el bloque de mármol o el diamante en bruto que era el menor se convierte en la manifestación pública de la identidad singular de Galatea.

Sólo entonces la ninfa cobra vida propia y se independiza de su creador. Pero esta cuarta y última fase, que pone fin al proceso tras las tres anteriores de descubrimiento, revelación y desarrollo, ya no es responsabilidad de Pigmalión sino exclusivamente de Galatea, que para ser verdaderamente libre ha de escapar fuera del alcance por completo del control voluntario de su creador. De ahí que el resultado último del proceso sea incierto, pues está abierto a cualquier posible final, tanto si es feliz como desgraciado.

Un posible final feliz es desde luego el del mito de Galatea que se enamora de su creador Pigmalión, disponiéndose a cumplir felizmente todas las mejores expec-

tativas abrigadas por éste. Pero hay otras versiones mucho más trágicas de este mismo mito, por ejemplo todas aquellas en que la criatura, tras cobrar vida propia, se rebela contra su creador. Es el mito de raíz prometeica cuya manifestación literaria más célebre es la del monstruo de Frankenstein creado por Mary Shelley, que no aprende a amar a su creador sino a odiarle hasta el punto de destruir todo cuanto éste ama (tal como ha revelado Túa Blesa en su análisis del mito).

Así que la obra educadora del creador Pigmalión está presidida por la incertidumbre. Cuando descubre el genio interior que anida dentro del menor a su cargo, y se lo revela a éste para despertar su identidad oculta ayudándole a desarrollarla hasta manifestarla públicamente, no puede saber nunca como acabará su trabajo creador, si coronado por el éxito de una emancipación feliz o si fracasará la emancipación, resultando fallida tras engendrar un monstruo como los alumbrados por la razón. ¿Y de qué depende que el proceso de emancipación juvenil concluya en uno u otro sentido? Ante todo del libre albedrío de cada joven, pero también del incierto resultado de su lucha por liberar fuera de la botella su propio genio interior.

EL TRIÁNGULO CULINARIO COMO DOBLE VÍNCULO

El proceso de desarrollo de la propia identidad hasta alcanzar la madurez adulta no es lineal sino que está atravesado por encrucijadas vitales donde se juega a cara o cruz el sentido del desenlace final. Y ello porque incluye una doble metamorfosis tanto endógena, según se vaya produciendo el desarrollo de las propias capacidades internas, como exógena, al compás del distinto signo con que se vayan experimentando las sucesivas interacciones en que se participa. Pero en cualquier caso, todo proceso de maduración personal discurre como una disyuntiva entre dos alternativas contrapuestas: la rectitud, en busca de la mejor culminación posible, o la ruptura, que busca la consumación autodestructiva.

Lo cual se corresponde con el triángulo culinario que Lévi-Strauss propuso como universal simbólico donde se jerarquizan los alimentos en función de su madurez, definiendo los que son buenos para comer porque son buenos para pensar, dado que simbolizan la estructura cognitiva subyacente. De esta forma las reglas de legitimidad cultural clasifican los alimentos en tres categorías cuya relación lógica constituye un universal cultural presente en todas las sociedades humanas de cualquier época: lo crudo (alimentos sin transformar), lo cocinado (alimentos transformados por la cultura) y lo podrido (alimentos transformados por la naturaleza).

Pues bien, de igual modo, y atendiendo al desarrollo de su maduración psicofísica, las personas pueden ser clasificadas en inmaduras (menores o jóvenes pendientes de madurar), maduras (adultos maduros mayores de edad, responsables de sí mismos) y fallidas o echadas a perder (adultos mayores de edad pero incapaces de responsabilizarse). En el caso femenino, esto da lugar al

tradicional triángulo de la virgen (sexualmente inmadura), la madre (legítimamente madura) y la puta (sexualmente madura pero ilegítima).

Y en el caso masculino, yo he propuesto el triángulo simbólico del héroe (varón de valor puesto a prueba y pendiente de demostrar), el patriarca (varón consumado como proveedor responsable) y el monstruo (varón transgresor que viola la identidad masculina adulta). Este triángulo se corresponde por supuesto con la tríada de Freud, donde el vértice del héroe está representado por el ego (principio de realidad), el del patriarca por el super ego (malestar de la cultura represora) y el del monstruo por el id o ello (libido o principio del placer). De ahí que el yo de cada joven deba debatirse heroicamente entre las dos fuerzas contradictorias que pugnan por dominarle: el represor principio de realidad, que le impulsa hacia la futura autorrealización legítima, y el libidinoso principio de placer transgresor, que le compele a la miope consumación instantánea.

Y para los efectos que aquí discuto, el vértice de la inmadurez corresponde a la identidad oculta del joven que inicia su proceso de emancipación juvenil, emplazado a convertirse algún día en un adulto maduro y responsable o, por el contrario, en un adulto fallido y echado a perder, incapaz de responsabilizarse. Pero en ese desafío por emanciparse, el joven no está sólo sino que se ve rodeado por su contexto familiar inmediato, que le pone a prueba requiriéndole que se convierta en un adulto de pleno derecho, maduro y responsable. Ahora bien, se da la paradoja de que la requisitoria con su entorno social emplaza a cada joven resulta internamente contradictoria.

Por un lado se le pide al joven que sea recto, eligiendo la senda que conduce al vértice de la madurez responsable, pero por otra parte se le pide que sea libre, manteniendo abierta la opción de transgredir la legitimidad cultural. Debes ser buena chica, pero además debes parecer una puta, resultando sexualmente atractiva. Debes ser buen chico, pero además debes parecer un tipo duro, arrogante, arriesgado y temible. O sea, por un lado debes obedecer, pero por otra parte debes desobedecer. Es el doble vínculo que postula la Escuela de Palo Alto, definido por Watzlawick como una paradoja pragmática imposible de cumplir, que al imponer la libertad por decreto (¡se independiente, se espontáneo, se tú mismo, se libre!) no hace en realidad más que inducir la desobediencia obligada.

Pues bien, donde mejor se advierte el carácter doble vincular de los mensajes que se imparten a los jóvenes es en materia del consumo de sustancias psicotrópicas como el alcohol o los demás estupefacientes que generan drogodependencia. Se trata de alimentos cuyo consumo está recomendado a la vez que está prohibido, por lo que no se sabe muy bien si clasificarlos en el vértice de lo cocido o en el de lo podrido, pues al lado de drogas prohibidas por ilegales hay otras legalizadas que se

toleran porque prestan respaldo y legitimidad social. Sobre todo a los jóvenes inmaduros, pues saben que consumiendo estos alimentos prohibidos a la vez que requeridos y casi prescritos podrán adquirir una fácil imagen de ficticia madurez.

Y si se somete a los jóvenes crudos a estas tentaciones doble vinculables es sin duda para obligarles a aprender a elegir libremente, pues en eso mismo consiste la asunción de la adulta madurez responsable. Sólo se aprende a ser libre y a ser maduro tras haber superado un debate interno con el propio genio interior, que no sabe si dejarse arrastrar por el heroísmo legítimo o por la transgresión monstruosa (es decir, si dejarse cocinar por la cultura o corromper por la naturaleza). Como Goya subrayaba, el sueño de la razón engendra monstruos. Y como también Nietzsche proclamó, quien lucha con monstruos corre el riesgo de convertirse en uno de ellos.

De ahí que los héroes juveniles, emplazados por sus familias a enfrentarse a su propio genio interior, deban luchar contra su alter ego a fin de superar su propensión a convertirse en un monstruo. Por eso decía al comienzo, por paradójico que parezca, que la atracción de la drogodependencia también actúa como un acicate que estimula el proceso de emancipación juvenil. Pues sólo así, aceptando el reto de enfrentarse a su propio monstruo interior, logra cada joven cumplir el objetivo imposible de vencerlo, aprendiendo a desobedecerle libremente para alcanzar así su propia madurez responsable.

Madrid, 01-04-03
ENRIQUE GIL CALVO
Universidad Complutense

Referencias

ZYGMUNT BAUMAN: *Modernidad y Holocausto*, Sequitur, Barcelona, 1997.

MARSHALL BERMAN: *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. La experiencia de la modernidad, Siglo XXI, Madrid, 1988.

TÚA BLESA: "Wake the serpent not", en Carlos Castilla del Pino (ed.): *El odio*, Tusquets, Barcelona, 2002.

JON ELSTER: *Ulises y las sirenas*, F.C.E., México, 1989.

JON ELSTER: "La realización personal en el trabajo y en la política", en ELSTER y MOENE (comps.): *Alternativas al capitalismo*, Ministerio de Trabajo, Madrid, 1992.

ENRIQUE GIL CALVO: "Familia e identidad masculina", en la revista *Arbor*, nº 685, CSIC, Madrid, enero 2003.

JAY HALEY: *Trastornos de la emancipación juvenil y terapia familiar*, Amorrortu, Buenos Aires, 1985.

CLAUDE LÉVI-STRAUSS: *Mitológicas. I. Lo crudo y lo cocido*, F.C.E., México, 1968.

FRANÇOIS DE SINGLY: *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, París, 1996.

PAUL WATZLAWICK ET ALLIA: *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona, 1987.



D. Ángel Acebo Urretxu

Trabajador Social
Colegio Público Artatse, BilbaoConsejería de Educación,
Universidades e Investigación
Gobierno Vasco

Cerramos esta 3ª Jornada de Prevención de Drogodependencias organizada por el Ayto de Alicante. Por mi parte, hablaré poco de drogas, pero sí de

dependencias. Se me pide una reflexión desde la escuela que, después de la familia es la segunda institución que conoce vitalmente cualquier ciudadano en nuestro entorno.

Vamos a proponer una reflexión sobre cómo la Institución Escolar puede –no sin límites ni contradicciones– favorecer la **AUTONOMÍA** de las personas y de la comunidad en la que comparten su vida cotidiana. Expondremos la argumentación teórica en el texto escrito, y en la exposición hablada intentaremos ejemplificar cómo este intento de favorecer la autonomía atraviesa la vida cotidiana del Centro Escolar.

Para ello tendremos que hacer un recorrido argumental, un camino: Tendremos que preguntarnos qué está pasando en nuestra sociedad, en este tiempo, en esta cultura y cómo la escuela se ve afectada por ello. Tendremos que preguntarnos qué sucede en particular en la escuela pública, altamente desprestigiada a la que se le asigna el papel de integrar y educar para la vida a los colectivos que se convierten en síntomas andantes de las dificultades de esta sociedad. Tendremos que preguntarnos cómo se construye la autonomía en la crianza, en lo psicológico y en lo psicosocial. Y por último, tendremos que preguntarnos cómo se construye la autonomía en los espacios interinstitucionales.

Parte I. Sociedad postmoderna y escuela

El problema de las drogodependencias no es más que una METÁFORA de un funcionamiento social general en el que encontraremos los siguientes elementos: Hay un motor, la posibilidad de hacer un NEGOCIO. Hay unos PROTAGONISTAS, uno evidente que es la persona que ha sustituido sus necesidades personales, su autocuidado, su salud, por un consumo imparable, insaciable: es el DEPENDIENTE (curioso enmascaramiento el de nuestro lenguaje que llama dependiente al vendedor). El dependiente tiene su OBJETO DESEADO al alcance de la mano, incondicionalmente si... cuenta con el DINERO suficiente para adquirirlo. Dinero que pasa a las manos del comerciante. El beneficio de uno exige el sacrificio del otro.

El consumo de drogas es una forma más, muy dramática pero sólo una forma más de exhibirse este MODO DE VIDA, esta CULTURA, que, como argumentaré, parece necesitar SUJETOS DEPENDIENTES. Tras la aparente diversidad de OBJETOS DESEADOS se enmascara una lógica global. Parece libertad pero para el ciudadano normal es una atadura. Con ese señalamiento del “consumo problemático” asociado a la representación social de las drogodependencias se ocultan otros usos sociales que funcionan exactamente con la misma lógica: señalemos, como emergentes de esa lógica, el uso creciente de la cierta clase de Televisión, el poderío de la industria farmacológica, el aumento de los trastornos de la alimentación, la generalización de la ingesta de chuches cualquier día, a cualquier hora, y por supuesto, la identificación ya tristemente establecida entre ocio y compras compulsivas que el común de los ciudadanos cultivamos esmeradamente cada fin de semana en esas nuevas catedrales llamadas Centros Comerciales. Esta cultura defiende la libertad que consiste en que cada uno elija la manera o maneras de hacerse dependiente.

Si superamos la imagen del estereotipo “yonki suburbial” que trapichea y realiza pequeños o medianos hurtos para conseguir su dosis de objeto deseado nos preguntamos: ¿Detrás de cuántos millones de objetos deseados caminamos ansiosos, insatisfechos y endeudados millones de ciudadanos, sacrificando también nuestra salud? ¿No somos todos, de alguna manera drogodependientes, cambiando únicamente el objeto deseado? La lógica global parece exigir un sacrificio de salud colectiva para beneficio de algunos.

En estos tiempos la ECONOMÍA es la ciencia de CREAR NECESIDADES para atender los requerimientos de quien tiene el poder de decidir qué necesitamos. Obviamente, esto funciona con la COMPLICIDAD de los ciudadanos; de los ciudadanos de una parte del mundo, claro está. Esta cultura, exhibe un MODO DE VIDA IDEALIZADO, juega

con nuestra NECESIDAD DE PERTENENCIA. Para ser un buen ciudadano tienes que tener tu casa y tu segunda casa, tu coche, tu ordenador, tu home cinema... tienes que tener aficiones que cuestan dinero; ya no puedes andar en bici con un chándal, necesitas todo tu equipo completo. Los ciudadanos demostramos nuestra pertenencia, nuestro ser alguien, nuestra identidad con la Tarjeta de crédito en la mano. Preguntémonos cuántas veces, al cabo de una semana, hemos utilizado la Tarjeta de Crédito y cuántas veces el Documento Nacional de Identidad. El requerimiento social no es que seamos, sino que paguemos. Y estirando el argumento, somos lo que hacemos, somos porque pagamos.

Una vez que aceptamos que el ciudadano común se construye corriendo detrás de múltiples objetos deseados veremos un rasgo dominante de su psicología y su funcionamiento social: LA INSATISFACCIÓN; siempre hay algo más que puedes tener y no tienes. La vida es así, no le des más vueltas; si tienes suerte y te van bien las cosas conseguirás más cosas que tu vecino. La vida es así, no te pares a cuestionar este modo de vida, porque entonces pierdes el tren. No te pares, corre más, a por más. Como ejemplo, el slogan de un Banco cualquiera: "eres joven, pide más". ... Pero ¿serás más feliz? ¿Serás una persona más desarrollada? Vivimos en una NORMA-LIDAD INSANA, que nos propone resignarnos ante la insatisfacción y sustituir las NECESIDADES DEL DESARROLLO HUMANO por las NECESIDADES GENERADAS POR EL CONSUMO.

Estamos hablando, claro está, de conflicto de intereses, conflicto en el que una de las partes tiene mucho poder, tanto como para crear una forma de pensamiento dominante, sabe mucha psicología, y está muy bien camuflado, pues este conflicto esencial <Salud contra Dependencia> está tapado por un aparente interés de generalizar el acceso de todos los ciudadanos al nirvana, al bienestar perfecto, a un mundo lleno de abundancia sin limitaciones. Y tapado también por multitud de conflictos horizontales (hombre - mujer, padres - hijos, los de aquí - los que no son de aquí, etc...)

La cultura en la que vivimos -todas las culturas- produce subjetividad, la forma concreta de ser persona. Y lo hace a través de las relaciones que mantenemos, los vínculos de la vida cotidiana y de millones de mensajes que nos van diciendo lo que se espera de cada uno de nosotros ("SERÁS UN BUEN CIUDADANO SI...").

¿Podríamos detenernos a enunciar algunas de los contenidos de esta cultura que los sociólogos están llamando Posmodernidad? No queremos mantener la postura de que "cualquier tiempo pasado fue mejor" -cada edad de la historia ha tenido sus conflictos esenciales que resolver- y tampoco creemos que las cosas vayan a acabar aquí, pero es evidente que en la época actual el cambio es vertiginoso y afecta a los valores, a la política, a la economía, educación, disciplinas científicas, a la expresión artística, a los modos de relacionarnos, a la vida co-

tidiana. Nos hace falta una cierta distancia crítica para situarnos en el mundo que nos toca vivir.

- A nivel de **sistema productivo** se genera una gran riqueza, gracias a la tecnología y a la investigación; el conocimiento y la información han irrumpido como fuerzas productivas clave. Se requiere una mano de obra muy cualificada pero a la vez muy versátil, adaptable. Los cambios no se refieren sólo a la producción sino también, y especialmente, a todos los sistemas de comercialización (sociedad de hipermercado).
- De las necesidades del sistema productivo llegan nuevas exigencias al **sistema educativo**, que debe formar trabajadores con una amplia formación general y una gran capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías. Sin embargo, no todas las personas tienen las mismas oportunidades y los sectores más desfavorecidos se encuentran con un nuevo factor de desigualdad: el acceso, selección y procesamiento de la información.
- La **cultura**, con gran predominio de lo visual frente a lo verbal, se genera en las sociedades postindustriales, pero los medios de comunicación de masas se encargan de extenderla por otras culturas y niveles de bienestar bien diferentes, con lo que se generaliza el deseo de obtención de bienes difíciles de alcanzar. Se abandona la referencia de los "grandes valores, las grandes ideas" sin proyectos de transformación colectiva.
- ¿Qué **tipo de persona** va a ser pertinente en esta sociedad? Se resalta la individualidad, la emancipación respecto al medio familiar o social, hasta el egoísmo. Individuo siempre joven, incluso desafiando a la biología, con una gran exaltación del cuerpo, confundiendo la idea de vida sana con la de envase perfecto. El individuo es un cuerpo con necesidades que necesitan ser inmediatamente satisfechas. Todo se consigue sin esfuerzo, se niegan los procesos. Vaciado de la idea de trascendencia, la vida es un continuo presente, con un pasado que es un recuerdo de frustraciones y satisfacciones y un futuro concebido como un juego de nuevas necesidades y satisfacciones.
- Mirado con una **perspectiva positiva**, aparecen valores emergentes como el respeto a las diferencias, el culto a la liberación personal, a la libre expresión, el valor del ocio y el relax, la legitimación del placer, la modelación de las instituciones en base a las aspiraciones de los individuos.

El lugar primero de todo ciudadano es la **FAMILIA**. Familia que está atravesada y contorsionada por esta exigente carrera alocada de tener para parecer que somos. Familia en la que se condensan todas las contradicciones porque cada persona es el campo de batalla en el que entran en conflicto, por un lado, los deseos de crecimiento, la inversión de afectos que dan carga de identidad, la búsqueda de la Salud y el bienestar; y por otro

lado la necesidad de crear sujetos dependientes, insatisfechos. La enorme idealización que pesa sobre la Institución de la Familia que nos hace decir “la familia lo es todo...” no nos permite concebirla como un espacio de relaciones lleno de contradicciones –no puede ser de otra manera- y no nos permite **formular la tarea de la crianza como un vivir intentando resolver esas contradicciones**. Entre los sufrimientos de la vida cotidiana y la intensa idealización, las personas fácilmente nos culpabilizamos –a nosotros mismos o a los demás- renunciamos a la posibilidad de que la vida cotidiana sea un espacio de dignidad y creación, nos refugiamos en el aislamiento en compañía y en buscar, otra vez, satisfacciones sustitutorias.

Y después de la Familia, ¿cuál es la segunda institución por la que, en nuestro entorno, pasa todo ciudadano? **La ESCUELA**, efectivamente, y así vamos llegando al tema de esta conferencia. Porque la escuela también está atravesada por todos los requerimientos de la cultura en la que vivimos; también, como la familia, está afectada por múltiples contradicciones entre intereses distintos, que, por resumir, expresamos en ese par dicotómico **<Salud – Dependencia>**. Recordamos viejas preguntas: ¿Debe estar la escuela al servicio de la transformación social o es más bien un elemento de continuidad, de conservación? ¿Está para ayudar al desarrollo de las personas o para “encajar” a éstas en un sistema social estratificado y selectivo? La escuela, como cualquier otra institución y –ya lo hemos indicado- como cualquier persona, vive en su interior las contradicciones, el conflicto. No puede ser de otra manera.

¿Y cuál es **la alternativa** que podemos proponer? En nuestra opinión, hay varios requisitos: desprenderse de las idealizaciones. Poder situarse en el conflicto, entender los intereses que hay en juego. Reconocer las contradicciones y los atravesamientos de la cultura. Traducir los actos de la vida cotidiana en términos de generadores de Salud/Autonomía ó generadores de Dependencia. Tomar posición, y optar por una transformación –sin culpabilidades, sin exigencias inasequibles- pausada, cotidiana, procesual y participativa. Veamos si podemos alumbrar esta propuesta.

Parte II. Marginación y Escuela

No somos dioses, pero tampoco somos nada.

En el trabajo diario con personas muy afectadas por una situación marginal mantenida, probablemente intergeneracional, uno puede encontrarse endurecido, como una ostra, procurando resistir el día a día “sin que se me pegue mucho” o uno puede encontrarse “como en su salsa”, dominando la situación, como un gran padre de las personas clientes de la institución.

Para nosotros, no queremos ni una cosa ni la otra. Cerrado como una ostra, uno no da; pero sobre todo, no recibe. Actuando “como un padre” uno puede tal vez sa-

tisfacer muchas necesidades personales (referentes a la identidad de uno mismo) pero puede estar creando sin querer “hijos perpetuos”. Es decir, dependencia. Cuando uno se carga a cuestas con las dificultades y los problemas de las personas con vidas tan difíciles como vemos día a día en nuestros servicios, uno nunca ve el momento de despedirse, de emanciparles.

La escuela es un lugar privilegiado para el contacto con la población marginada. Es fácil que se nos disparen fantasías salvadoras o, en el otro extremo, que uno huya (física o emocionalmente de ahí). La escuela no puede reparar todo, no está a su alcance. Hay todo un orden social creando marginación y la escuela, que también es como es por ese mismo orden social, no tiene ni las herramientas ni la misión de cambiar la sociedad. **La escuela no puede reparar todo, pero tampoco es que no pueda hacer nada.**

Desde las debilidades de la sociedad actual, la sociedad en su conjunto, y esto se oye en infinidad de comentarios informales de padres, demanda de la escuela prácticamente todo: Los niños deben estar cuidados, seguros; deben ser entretenidos, deben aprender “sin esfuerzo”, sin darse cuenta, y deben desarrollar su creatividad. Deben aprender de todo: instrumentales, troncales, transversales, optativas; por supuesto, segunda y hasta tercer idioma. La escuela debe hacer de los niños grandes músicos y artistas, seres cooperativos, solidarios, no violentos... pero a la vez competitivos (o sea, pasar por encima de otros) y que no se dejen pisar. Debe servir para sacar el máximo partido de los pocos superdotados que quedan (la mayoría ya se han ido a Centros Privados) y además debe integrar a los alumnos con todas las categorías posibles de diagnósticos (minusvalías físicas, psíquicas, sensoriales y sociales). Informática, Educación vial, deporte, mucho deporte. Conviene alargar los horarios de las escuelas porque en la calle no hay nada bueno, y los padres no están para cuidarles (no están, físicamente, o declaramos con toda naturalidad que “no pueden con ellos”). Los profesores tienen que saber de todo, y además muchísima psicología. Deben saber mantener la disciplina, pero a la vez ser muy cercanos, comprender a sus alumnos, adaptarse a ellos.... ¿no da una enorme fatiga sólo oírlo? ¿hay alguna otra institución a la que se le cargue con peticiones tan masivas y frecuentemente tan contradictorias? Finalmente, ¿es casual? En nuestra opinión se nos está inoculando –intencionadamente- un mensaje de dimisión de la familia como institución cuidadora de los cachorros. La familia, impotente, delega en la escuela. La escuela va asumiendo aparentemente, tiene un pequeño nivel de logros, recibe las críticas directamente... hasta impotenciarse. ¿Resultado? **Familia impotente, escuela impotente, niños de nadie.**

El mensaje de impotencia familiar parece a estas alturas muy general, pero entró, hace años, al colocar a la escuela como “centro de recuperación social” de los niños que provienen de entornos socioculturales desfavoreci-

dos, marginales, etc. Al encontrarnos con familias desvalidas, caritativamente decidimos hacer por ellas lo que no hacían bien: querer y cuidar a sus hijos. Y si además les enseñábamos algo...

En el contacto con la marginación, la escuela no va a reparar todo, no está a su alcance. No podemos aceptar la delegación que socialmente se nos quiere asignar. Sí está a nuestro alcance, sin embargo, **buscar activamente el mayor nivel de compromiso y de responsabilidad por parte de las familias.**

Y detrás de ese núcleo de relación fundamental –Familia/Escuela– hay, tiene que haber, otras instituciones y servicios que tienen mandatos complementarios en la línea del desarrollo social y de la protección a la infancia. No nos queremos olvidar de ellos, y también les reclamamos su presencia y participación. Ni queremos olvidarnos, por supuesto que no, de la propia Administración educativa.

Apuntamos así el **LUGAR PROBLEMÁTICO -contradictorio- de los Servicios Sociales y Socioeducativos en esta sociedad.** No podemos tomarnos el rol de abandonados de la Justicia Social, del Cambio, puesto que esta es una cuestión que se debe dilucidar en la confrontación de intereses por medio de la organización de la sociedad. (No estamos queriendo indicar un tipo de profesional aséptico, sino un profesional que tiene su lugar, que no sustituye a nadie). Las distintas instituciones, y entre ellas la escuela se han ido creando para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, precisamente como resultado de esa confrontación. Pero no es difícil comprobar que, una vez creado, el sistema educativo se ve afectado por enquistamientos y contradicciones que cuesta resolver o que no llegan a resolverse, y que le colocan en un lugar social en parte homeostático y en parte favorecedor del Desarrollo Social. Así, parece que conflicto, contradicción y ambivalencia están presentes en cualquier punto del sistema, desde lo más individual hasta lo más estructural.

Parte III. Sobre la construcción de la AUTONOMÍA

Ya antes de nacer tenemos preparado un lecho social, un lugar. Ya no entendemos la satisfacción de una necesidad biológica –por ejemplo, alimentarnos– sin un gran componente relacional: el bebé aprende a comer en la relación madre-hijo, los festejos los celebramos comiendo...Estamos hechos de la cultura en la que nacemos. Lo social nos atraviesa; no es que nos rodea (contexto) sino que nos forma (texto).

La tarea de la vida es convertirse en individuo, mejor aún, en SUJETO. No aislado, sino interdependiente, individuo que recibe y que aporta. Individuo que pertenece, y por ello se diferencia, critica, crea. **CONCEBIMOS LA AUTONOMÍA COMO UN LOGRO DE LA VIDA,** una construcción. La autonomía es el resultado del crecer.

Creer, no como un acto biológico, sino como **un proceso continuo de adquisiciones y desprendimientos que deben facilitar nuestra adaptación crítica.** Ya hemos hablado del conflicto <Salud – Dependencia> como conflicto esencial que nos atraviesa y que las personas debemos resolver en esta época de la historia. Nos hemos extendido anteriormente en la identificación del origen de las necesidades que crean dependencia y hemos dicho que son NECESIDADES SUSTITUTORIAS. Sustitutorias ¿de qué? Estamos hablando implícitamente de algo que no hemos identificado y que serían NECESIDADES BÁSICAS, de cuya satisfacción depende la SALUD (social, psicológica y biológica). Para identificarlas podemos recurrir a distintos referentes teóricos, pero en todo caso, para definir un proyecto de intervención necesitamos esa referencia teórica. Sin ella, vamos “a ciegas” y somos más vulnerables a las contradicciones: nos encontraremos mal, pero no sabremos por qué ni podremos apuntar la alternativa.

Vamos a proponer una hipótesis de trabajo. Cuidar las **NECESIDADES QUE NOS AYUDAN A CRECER es una tarea permanente.** Es una **tarea prioritaria de la familia,** pero también la familia, como Institución, está atravesada de las contradicciones del conflicto <Salud – Dependencia>. Vamos a proponer que **cualquier Servicio Social ó Socioeducativo también tiene que cuidar las necesidades que nos ayudan a crecer.** A veces lo hará de modo complementario a la familia, colaborando con ella y con un entorno pro-salud, pero en otras ocasiones será más claro el carácter reparador porque estaremos en contacto con personas y grupos que han sufrido, sufren y sufrirán graves distorsiones en ese proceso de crecer. Pero en esta hipótesis de trabajo que estamos intentando definir es esencial que la relación entre las personas y los Servicios no genere un nuevo tipo de dependencia, sino que genere protagonismo, autonomía de la población.

Vamos A APUNTAR, en paralelo, cómo familia y escuela pueden cuidar esas NECESIDADES DEL CRECER:

Para cuando nace un niño ya tiene un lugar preparado en su “tribu”. Para nacer ha tenido que despedirse de una situación más protegida, el vientre de su madre. Pero esa salida es lo que le va a permitir tomar contacto con el mundo a través de canales de comunicación más variados.

1ª NECESIDAD: LA INTERIORIZACIÓN DE LA SEGURIDAD BÁSICA (NARCISIZACIÓN)

¿Qué hacen los padres, y en particular la madre? Le alimenta, le da calor, le limpia, le coge en brazos, le acaricia... La capacidad de la madre –que también va adquiriendo– le permite decodificar la necesidad del bebé; da la respuesta adecuada y añade AFECTO. El niño, en su inseguridad inicial entiende que es alguien para alguien, el primer paso de la construcción de la identidad. El intenso VÍNCULO entre madre e hijo requiere que

la madre desarrolle la CAPACIDAD DE CONTENCIÓN para acertar en la decodificación de la necesidad y para ir introduciendo el siguiente paso, de la satisfacción inmediata a la FRUSTRACIÓN. La frustración va a permitir la primera experiencia de separación – diferenciación -individualidad. La satisfacción de la necesidad inscribe el DESEO, y la relación entre deseo y frustración establecerá el pensamiento, a la búsqueda de alternativas para satisfacer la necesidad. Les sonará aquello de que una adecuada frustración crea aparato psíquico y permite la simbolización y la capacidad de abstracción. Un adecuado PRENDIMIENTO va a permitir realizar los sucesivos desprendimientos imprescindibles para crecer en buenas condiciones.

Pasemos al territorio de la Escuela: ¿Cómo puede una escuela dar a entender que cada alumno ya tiene preparado un lugar antes de venir, que allí va a encontrar un sitio para él? ¿Cómo le va a dar la seguridad básica de que entiende y responde a sus necesidades? ¿Cómo va a organizar a su personal para facilitar la construcción de un vínculo? ¿Cómo introducirá las primeras frustraciones y cómo se favorece, en esta situación la capacidad de contención? ¿Cómo va a permitir que en ese proceso de separación parcial de su familia y entrada en una nueva situación cada niño siga sus pasitos con un ritmo personal, diferente al de los demás, y cómo va a permitir que exprese la pena que produce esa separación?

Si en la escuela trabajamos para que haya un buen prendimiento, ¿puede ese prendimiento constituirse en experiencia simbólica del prendimiento que tuvo con su familia y reforzar la seguridad básica? Y en caso de que no hubiera tenido un adecuado prendimiento en su grupo familiar, ¿podría el prendimiento cuidado en la escuela ser simbólicamente reparador de aquél?

Evidentemente, una persona que no ha podido inscribir esta seguridad básica verá comprometido su proceso de construcción como sujeto autónomo.

2ª NECESIDAD: LA EXPLORACIÓN DEL MUNDO (APRENDIZAJE)

Con el inicio del movimiento autónomo el niño empieza a descubrir el mundo en el que está. Para que la exploración pueda ser fuente de aprendizaje el niño necesita que sus cuidadores establezcan con claridad lo que puede y lo que no puede hacer, cuáles son los límites de su exploración. Esos límites se establecen para garantizar que los cuidadores pueden cuidar (estar a la vista...) y no por arbitrariedades. Así, la autoridad se establece para cuidar al niño en su tarea de descubrimiento; las tareas esenciales de los cuidadores respecto a los límites son establecer las normas imprescindibles, dejárselas claras al niño y mantener la coherencia. La tarea de establecer los límites, se complementa con la de dar todas las posibilidades de exploración.

La escuela, puesto que es un espacio en el que conviven muchas personas ha de ser, inevitablemente, un lugar

regulado por normas, pero la primera justificación de esas normas ha de ser permitir el aprendizaje, el descubrimiento. Y entre los descubrimientos, el de comprobar que los demás –compañeros o cuidadores- también tienen necesidades. Las normas educan porque proponen una forma de cuidar, complementariamente, las necesidades de los diferentes miembros de una comunidad, pero cada uno de los miembros de la comunidad debe comprender su justificación y en esa justificación tiene una especial importancia mantenernos centrados en la tarea que nos ha traído a la escuela: facilitar el aprendizaje. **La autoridad cuida las normas, las normas cuidan el aprendizaje.**

Aquí también nos podemos plantear que la escuela complementa a la familia en la estimulación del aprendizaje imprimiendo una segunda huella de la necesidad de descubrir o puede reparar parcialmente caso de que no se haya podido cuidar en el grupo primario. Un niño que no siente el desafío de conocer o que no es estimulado suficientemente para ello limitará su potencial de desarrollo. Un niño que en el proceso de exploración no ha sido adecuadamente limitado será un niño que se pondrá en riesgo, tendrá dificultades para cuidarse a sí mismo y a los demás.

3ª NECESIDAD: EL DESCUBRIMIENTO DEL LUGAR DEL 3º (EXCLUSIÓN)

Perdonen la broma: ¿Han oído ustedes hablar del Complejo de Edipo? El niño está enamorado de su mamá (la niña, de papá). Para construir una identidad fuerte han necesitado sentirse absolutamente preferidos por alguien. Pero en medio de ese enamoramiento tan florido, de repente aparece un intruso: “¡mamá tiene a otro preferido! ¡Y se mete en la cama con ella, que es donde yo quiero estar!” Papá y mamá, juntos, tienen que enseñarle al niño que su sitio no es la cama de mamá, que la cama de mamá es también la de papá. Tienen que enseñarle que su sitio es otro, y que, efectivamente, en su cama está solo. Entonces, el niño que ha sido excluido del lugar que no le corresponde, trabajándose su pena, podrá dar un salto de gran importancia: puesto que no puedo estar con mamá, tendré que buscar a alguien que se parezca a mamá; pero para ser capaz de atraer a alguien como mamá, tendré que parecerme a papá. ¿Y qué tengo que hacer para parecerme a papá? Tengo que crecer tanto como él, ser tan fuerte como él, saber tanto y saber hacer tantas cosas como él... Si resuelve bien este conflicto descubrirá los **modelos de identificación** que tirarán de él e interiorizará la **necesidad de aprender**, de ganar capacidades.

La época vital en la que se suele plantear este conflicto coincide con los primeros cursos de la educación primaria, en los que la vivencia del alumno capta un cambio importante: “de más pequeños, parece que veníamos a la escuela a divertirnos, a hacer amigos, a ser cuidados por nuestra segunda madre, la profe-

sora... y ahora me encuentro con otros profesores que también me quieren pero que me están exigiendo que trabaje". Ya no soy querido porque sí, sino que hay alguna relación entre mi esfuerzo y/o logro y la expresión del afecto. En otras palabras, si quiero que me quieran, me lo tengo que ganar, lo que es un eco exacto de lo que está intentando resolver entre sus padres. La escuela ayuda al niño a descubrir que **las relaciones están llenas de condiciones**.

Es de esperar que para entonces el niño ya haya construido la imagen del profesor –no de uno en particular, sino en abstracto– como una persona que está por él, para cuidarle, alguien en quien uno puede confiar, con quien puede construir un vínculo seguro (estos serían objetivos relacionales de la etapa de Educación Infantil). En la medida que haya sido así, el niño podrá, de la mano de ese vínculo, tomar como tarea propia el desafío de aprender. Trabajo y afecto seguirán juntos; el profesor puede seguir siendo proveedor de afecto, pero **la relación ha cambiado al introducir la condicionalidad**. Algo que además puede reforzarse si el maestro, como modelo de identificación que es, despliega a la vista del niño otras relaciones escolares importantes para él: con los padres, con los compañeros profesores, con su entrada en otras clases... La guinda puede servirse si, además de introducir el trabajo y la condicionalidad como elementos organizadores de la relación niño-profesor, es posible poner palabras que les permita elaborar el duelo de la pérdida de una infancia en la que estaban situados como "el rey", entronado, y con varias figuras adultas prestas a servirle, ayudándoles a descubrir qué pierden y qué ganan en ese cambio.

4ª NECESIDAD: DESCUBRIR EL AFUERA

El niño que descubre que su lugar no está metido entre papá y mamá tiene que girar su punto de vista y mirar qué hay fuera del grupo familiar. Desde la psicología evolutiva hablamos de la etapa de latencia, un tiempo para dar consistencia a las etapas anteriores. En todo caso, es un tiempo para favorecer, también, la autonomía, lo que requiere en otra vuelta de espiral permiso de los adultos para explorar, pero con límites.

Y llega la pubertad. Situación vital que todos identificamos con efervescencia, inestabilidad, grandes cambios que afectan tanto al púber como a su familia. En la eclosión de la pubertad decimos cosas del estilo "no hay quien les entienda", "están en la edad del pavo", "hacen de todo menos lo que tienen que hacer"...

La pubertad está marcada por la adquisición de la capacidad biológica de procrear. Los cambios biológicos, más visibles, traen de la mano cambios en la forma de sentirse y de sentir a los demás, especialmente a sus padres, de los que forzosamente se tienen que separar para llegar a construir una identidad propia. Tienen

que despedirse de la infancia y a la vez correr hacia una madurez para la que tienen prisa. Con la presión por los aprendizajes formales, y las dificultades de regular aspectos de disciplina y ritmo de trabajo, tal vez no damos la suficiente importancia a acontecimientos vitales de una gran transcendencia. ¿Qué puede pasar si la Escuela ofrece un reconocimiento expreso a esos cambios trascendentales, ofrece un espacio, una información, facilita que los púberes pongan palabras a lo que les está ocurriendo? No por no hablar de ello deja de ocurrir. Nuestra hipótesis es que, si encuentran lugar, condiciones y palabras para reconocer lo que les está ocurriendo, encontrarán más conexión entre su momento y las personas que les acompañan; si se sienten entendidos (que no permitidos) pueden tener mayor grado de compromiso con las exigencias que vienen del afuera.

La pubertad coincide, además, con otro paso crucial, aunque de otra naturaleza: la despedida del colegio y el paso al Instituto. La pubertad arranca desde lo biológico. El paso al Instituto arranca desde la organización social. Pero ambos procesos, coincidentes en una etapa de la vida, entre los 11 y los 12 años, refuerzan trabajos psicológicos parecidos: hay que hacer balance de la infancia, hay que despedirse de ella, hay de despedirse del lugar y de las personas que acompañaron al púber hasta ese momento. Por lo tanto, hay DUELO. Y como siempre que hay duelo, la vida nos presenta una nueva OPORTUNIDAD. Etapa de temores, ansiedades, nuevas ilusiones...AMBIVALENCIA. Nos conviene estar preparados para recoger ese momento, ayudar al duelo, ayudar a descubrir los cambios como posibilidades de crecimiento y, específicamente, en la línea de la argumentación de fondo de esta conferencia, resaltar la ganancia de autonomía, que incluye la ganancia de responsabilidad en el autocuidado.

Se trata de un tiempo en el que el adulto debe entender las necesidades del púber, pero también tiene que identificar y hacer respetar sus propias necesidades, para responder a los frecuentes ataques del púber con contención y con límites claros.

En esta etapa, desde sus propios intereses es obvio que van a plantear la problemática de las drogas; a veces, más como prueba de confianza al adulto, pero también buscando referencias fiables, ya que en sus relaciones entre iguales van a tener que aparentar que saben, aunque probablemente no saben. O saben desde la atracción por lo prohibido y la "obligación" asignada ("hay que probar de todo") y no desde los criterios del protagonismo y el cuidado propio.

Indicar, únicamente, que en esta etapa el trabajo grupal parece especialmente indicado, como potenciador de la emergencia de dudas, de intercambio de informaciones pertinentes y desmontaje de inforbasura. Trabajo grupal que permite oírse uno mismo desde fuera, y permite importantes interiorizaciones.

5ª NECESIDAD:

INTEGRACIÓN Y RESOLUCIÓN: ELABORACIÓN DEL PROYECTO PROPIO

Aunque queda fuera del tiempo de la escuela, nos conviene acabar el recorrido y al menos enunciar que ese púber tiene aún un camino que recorrer, y para ello cuenta con su tiempo de adolescencia, en el que su tarea es definir cuál va a ser su proyecto de vida.

Los cambios biológicos se consolidan, se van definiendo los cambios en las relaciones

–con uno mismo, con los padres, con los iguales–, va habiendo un encuentro progresivo con la sexualidad y las relaciones íntimas, y un acceso a la independencia económica.

En su conjunto, nos imaginamos este proceso del crecer, de la conquista de la subjetividad y de la autonomía como un proceso continuo en el que las cinco necesidades están constantemente presentes, implicadas y construidas unas sobre las otras. Proceso que no tiene fin en el tiempo –los acontecimientos de la vida nos presentarán la oportunidad de revivir cómo estamos resolviendo cada una de las necesidades enunciadas– estando siempre expuestos a distorsiones y a posibilidades de reparación de distorsiones anteriores. Cada vida es individual, pero la forma en la que son cuidadas las necesidades que permiten la construcción de sujetos autónomos es social: depende de las relaciones sociales dominantes en un momento histórico determinado.

Parte IV.

Contextos generadores de la Autonomía

“Se necesita toda una aldea para criar a un niño”. Proverbio africano.

La responsabilidad educativa sobre los menores es una **RESPONSABILIDAD COMPARTIDA**; en ella están implicados LA FAMILIA, en primer lugar, la INSTITUCIÓN ESCOLAR, otros AGENTES FORMALES e INFORMALES más o menos próximos y, cada día más, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS.

El niño, cada niño, es receptor de distintas influencias que podrá integrar con mayor o menor dificultad según sean influencias en SINTONÍA, en OPOSICIÓN o en ESCISIÓN. **El éxito de la tarea educativa va a depender tanto de que cada agente utilice el máximo de sus capacidades** –e incluso se permita mantener procesos de mejora continua de sus capacidades– como de la **CAPACIDAD DE COLABORACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS IMPLICADOS**, siempre a favor de la parte en desarrollo, el niño o la niña.

Por nuestra parte **concebimos el centro escolar como un ENTRAMADO DE RELACIONES** entre diversos agentes, cada uno de los cuales tiene su propio proyecto

–el formal, a veces mítico, y el pragmático– sus propios límites y recursos, sus dificultades, sus deseos de mejora, su propia historia y proceso. Lo lógico –deberíamos decir, incluso, lo sano– es que en ese entramado de relaciones surjan **CONFLICTOS** entre los distintos agentes. Conflictos que podemos considerar como **OPORTUNIDADES DE MEJORA**, cuya resolución, por sucesivos ajustes de la interacción, puede permitir una mejor realización de la función educadora del conjunto e, indirectamente, una ganancia –mayor capacidad– de cada una de las partes. No serán ajenos a los oyentes el enfoque y planteamientos propuestos desde el Modelo Sistemático Relacional y, complementariamente, las interesantísimas propuestas de “La Ecología del Desarrollo Humano” de Urie Bronfenbrenner, que nos propondrá, en una exagerada síntesis que nos permitimos hacer que el potencial de desarrollo de un Mesosistema (sistema de sistemas con interacción directa) depende de a) el desarrollo de la confianza mutua entre entornos. b) la orientación positiva. c) el consenso sobre las metas respecto a la persona en desarrollo y d) el Equilibrio de poderes que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo. Toda una sugerencia de plan de trabajo.

Nuestra propuesta es que el Centro Escolar dedique parte de su energía a desarrollar un **CONTEXTO DE COLABORACIÓN** (“El mago sin magia”, de Mara Selvini y otros). El contexto de colaboración no es un resultado “natural” de la interacción humana. Más bien la experiencia común estereotipada viene a ser la contraria. ¿sienten los profesores que son comprendidos y ayudados por los padres de sus alumnos? Y ¿sienten los padres que los Centros Escolares responden a sus necesidades? ¿sienten los Centros Escolares que los servicios Sociales y Socioeducativos les ayudan? ¿Y viceversa? De modo que, implicarse en la construcción de contextos cuidadores no sólo requiere disposición. Requiere también un “saber hacer”, una intervención cualificada en las relaciones. Requiere un descentramiento de cada implicado, dando un lugar de complementariedad, un reconocimiento explícito a los demás implicados. Requiere entender la naturaleza de las dificultades desde una perspectiva crítica, y considerar lo que está en nuestra mano y lo que no está en nuestra mano. Requiere potenciar factores que facilitan la colaboración y reducir, en lo posible, los factores que la dificultan.

Cuando hablamos de desarrollar un contexto de colaboración pensamos, en un primer nivel, en ese ámbito de colaboración <Familia – Escuela>, en un segundo nivel en el ámbito <Escuela – entorno próximo (barrio, entorno social...)> y en un tercer nivel en el ámbito <Escuela – Servicios Sociales y Socioeducativos de apoyo a población desfavorecida>. Desarrollaremos el primer y el tercer nivel.

Entre familia y escuela, la relación es obligada, pero la colaboración es un logro, el resultado de un proceso intencionado, prolongado y cuidado. El objetivo estratégico es incluir explícitamente a la familia en la tarea

educativa, no como un elemento superficial, cuasidecorativo, sino como elemento imprescindible, puesto que partimos de un convencimiento fundado. **La finalidad de la colaboración** es ponerse de acuerdo y cuidar, de mutuo acuerdo, **las condiciones que facilitan el aprendizaje**; y en un nivel más evolucionado, compartir **las metas del aprendizaje**.

- Para ello, familia y escuela necesitan conocerse; emplear tiempo en dialogar, en expresar puntos de vista que serán inicialmente divergentes; negociar, ponerse de acuerdo.
- Tanto la familia como la escuela pueden tener dudas respecto a la mejor manera de desarrollar sus respectivas responsabilidades y pueden buscarse mutuamente, o una parte a la otra, para pedir información, opinión, asesoramiento.
- La escuela puede encontrar en las propias familias un semillero de colaboraciones voluntarias que permita organizar actividades, extender el horario “social” del centro...
- La familia puede encontrar en la escuela un saber técnico relativo que le aporte elementos y criterios para afrontar dificultades de la crianza...
- Tanto la familia como la escuela pueden emitir juicios, opiniones, preocupaciones... que pertenecen al ámbito de responsabilidad de la otra parte. En ocasiones bastará con comunicar el juicio, pero otras veces una de las partes puede pedir a la otra que modifique algo concreto de su funcionamiento habitual; son las quejas o las demandas que, como decimos, pueden ir de la escuela a la familia o de la familia a la escuela. En el proceso de comunicación de la queja puede haber equívocos, desacuerdos, desconfianza, descalificaciones, falta de respuesta o respuesta insuficiente. Las quejas ponen a prueba la salud del sistema relacional y suponen una ocasión de crecimiento, de cada parte y del sistema en su conjunto.

Pero la posición de ambas partes no es paritaria, **no es una relación “entre iguales”**. No tienen ni el mismo tipo de saber ni la misma implicación en la relación. Este es un punto delicado, porque encontramos dos tipos de “autoridad”, una depositada en cada parte, que a veces nos llevan a confusión de roles. Una autoridad tiene que ver con que la vida le pertenece a quien la vive y no al profesional que en un momento dado le acompaña; salvo casos realmente extremos, no deberíamos poner en cuestión que la familia quiere lo mejor para el niño y tiene su saber para conseguirlo. Se trata de un saber diferente al saber profesional, éste fundado en criterios de las ciencias sociales. Al buscar la complementariedad de ambos saberes resaltamos que las capacidades naturales son tenidas en cuenta para el desarrollo y que el conocimiento científico es utilizado y puesto a disposición de la comunidad.

El papel del profesional es el de apoyo/asesoramiento, que implica el reconocimiento de un mayor nivel de responsabilidad (en el sentido legal y en el sentido de hacerse cargo) a favor de la familia. Si esa posición se construye en la relación, la familia podrá hacer reconocimiento de confianza a favor de los profesionales (“sabemos que queréis lo mejor para nosotros, pero que no lo vais a imponer”), y desde esa posición de confianza podrán ser más receptivos a los planteamientos, peticiones y recomendaciones de los profesionales. Mantener una posición de escrupuloso respeto hacia el papel y la responsabilidad de la familia no impide, sino que lo implica, que puede haber una sana y necesaria confrontación que puede incluir cualquier clase de cuestionamiento de cualquiera de las dos partes hacia la otra.

No se nos escapa la dificultad de mantener una relación de colaboración en estas coordenadas, más allá de las buenas intenciones. Y más difícil aún es llevarlo a la práctica con familias que están señaladas socialmente y que incluso interiorizan el mensaje de que son incapaces. **Los fenómenos de delegación de las funciones familiares hacia la escuela**, tan generalizadas en nuestro contexto, **alcanzan un nivel extremo en el caso de las familias de entornos socioculturales desfavorecidos**. Insistimos en la importancia de no aceptar esa delegación, y frente a los mensajes de incapacidad devolver mensajes de que son imprescindibles, rescatar los deseos de enfrentar los problemas y devolver responsabilidad. No necesitan que nadie haga por ellos sino, en todo caso, que alguien les desafíe para hacer más, para que se atrevan a más. Tras un periodo de colaboración en torno a un aspecto problemático, es necesario devolver a la familia la capacidad de hacer balance, de establecer su propio juicio crítico respecto a la evolución de la situación.

Las familias que viven en circunstancias objetivas y subjetivas de dificultad no pondrán en primer término de sus prioridades la movilización por la problemática percibida en la escuela. Para contar con ellas de modo continuado es preciso que encuentren en los profesionales de la escuela suficiente soporte emocional y a veces propuestas concretas que signifiquen una posibilidad razonable de mejora, aunque sea parcial. Se implicarán, por decisión propia, en la medida que se sientan aceptados y acompañados, en la medida que sientan la necesidad, desde una relación vincular, de responder a la petición de la escuela. Por sí mismos tal vez no encuentren energía suficiente para abordar el problema que se haya puesto en el centro de la relación de colaboración.

En la terminología que hemos utilizado en el apartado anterior, la relación de la escuela y las familias marginales debe tener en cuenta que éstas no han construido suficientemente la “Seguridad Básica”, que probablemente han abandonado la expectativa de que pueden ganar capacidades que les permitan vivir mejor, que no han descubierto su lugar en la vida y que han formulado un “Proyecto Propio” hipotecado. El trabajo de colabo-

ración con la familia de entorno sociocultural desfavorecido, poniendo en el centro al niño, es eco y multiplicador de la propuesta de cuidar las necesidades del crecer.

Otro nivel de colaboración para crear un entorno generador de autonomía es el que hemos identificado como **<Escuela – Servicios Sociales y Socioeducativos de apoyo a población desfavorecida.**

Los distintos servicios funcionamos con prioridades y lógicas diferentes. No es fácil construir una situación de colaboración. Seguramente esta afirmación forma parte de la experiencia cotidiana de la mayoría de los profesionales presentes.

Muchos protocolos de actuación interinstitucional aluden a la Escuela como un lugar privilegiado en el que se puede **obtener información** referente a situaciones de riesgo o desamparo. Queremos pensar en esta posibilidad de obtener información como **un resultado de la capacidad relativa de crear y cuidar una relación con la familia para beneficio del niño.** Por lo tanto, evitando expresamente movimientos de los que la familia no esté informada. Pero desgraciadamente, nuestra experiencia es que los Servicios de Protección a la Infancia actúan con frecuencia tarde y como respuesta a una situación de escándalo público, no tanto como respuesta a la necesidad de protección de un menor. Un proceso que necesita mejorar para ser de ayuda a la familia y al niño.

Por otra parte queda sin construir la situación de colaboración para aquellas situaciones que tienen factores de riesgo o desamparo en un nivel leve y las situaciones en las que no hay signos de riesgo o desamparo en el funcionamiento familiar, pero sí participan de una situación social colectiva de marginalidad (trabajo en precario, economía sumergida, alta dependencia de las prestaciones sociales, limitación de la participación social por interiorización de pertenencia a gueto, utilización asistemática de los servicios asistenciales, participación incompleta en el sistema educativo, expectativas limitadas sobre las posibilidades de promoción social...).

Desde la saturación, los distintos servicios que trabajamos con una misma población podemos "encastillarnos" en nuestras funciones específicas ó **negociar una cierta flexibilidad de las fronteras funcionales de cada servicio, para ponerse al servicio de planes que necesariamente deben estar contruidos en común.** El desprestigio de la coordinación como actividad profesional, el abandono de la necesidad de compartir los distintos marcos referenciales de profesionales y servicios, las propuestas de dar respuestas rápidas y limitadas en el tiempo, la fragmentación del ciudadano atendido en programas y prestaciones... ¿no son indicadores de postmodernidad que atraviesan a los servicios sociales y socioeducativos?

Los criterios que indicábamos anteriormente para construir una relación de colaboración con la familia son sustancialmente los mismos que hacen falta en este momento. Conocimiento, reconocimiento de la imprescindible participación de la otra parte, contraste, negociación... ya lo decíamos anteriormente: la colaboración no es un resultado natural sino el resultado de un saber hacer en el que están comprometidas no sólo las intenciones, sino también las estrategias concretas, medios concretos, proyectos concretos.

Si apostamos por el trabajo preventivo y de desarrollo, vale decir, por un trabajo de capacitación de la ciudadanía, ésta debe estar en el centro de esa colaboración, lo que significa que deben estar al tanto y participar en lo que les afecte, tanto si trabajamos a nivel individual/familiar como grupal/asociativo. Aquí también claridad y confrontación son dos ingredientes imprescindibles –no suficientes– en la relación.

Como conclusión, podemos proponernos desvelar los mecanismos que van generando dependencia y optar por una **transformación** –sin culpabilidades, sin exigencias inasequibles– **pausada, cotidiana, procesual y participativa**, a todos los niveles: el alumno, como individuo que puede convertirse en sujeto autónomo. Su familia. El grupo de alumnos. El grupo de familias y un poco más amplio, la comunidad. El equipo de profesionales. Y las relaciones entre todos los implicados en este ENTRAMADO DE RELACIONES que es un centro escolar.

Se nos antoja que **LA CRIANZA COMPARTIDA EN TÉRMINOS DE AUTONOMÍA ES UNA OBRA DE ARTE COLECTIVA.** No se la podrá colgar en ningún museo, será difícil exhibirla y competir con la exhibición impúdica e interesada del modelo de individuo individualista, dependiente e insatisfecho pero merece la pena convertirnos en **ARTISTAS DE LA VIDA COTIDIANA**, creadores de salud.

Es una apuesta, es una invitación. Es un placer.

En Bilbao, a 7 de Abril de 2.003
ÁNGEL ACEBO URRETXU.

**Director:****JESÚS TOMÁS CARRASCO***Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Universidad de Granada.***Colaboradora:****AMPARO AGUILAR PAREJA***Técnico Programas Socioeducativos. Concejalía de Educación. Ayuntamiento de Alicante***Secretaría:****ELENA RAMÓN CERCAS***Directora Programas de Drogodependencias. Federación Española de Municipios y Provincias.***Núm. participantes:** 39

Metodología de Trabajo

La Mesa de Trabajo comenzó con dos exposiciones a cargo del Director y la Colaboradora de la Mesa respectivamente, en las que se trataron los siguientes puntos:

- Problemas y dificultades de los escolares en la escuela y su relación con el comportamiento en familia
- Análisis de las posiciones de padres y profesores sobre la educación de los chicos
- La calidad de las relaciones padre - profesor - alumno.
- La conexión del deterioro de estas relaciones con el consumo de drogas y la prevención de las mismas.
- El papel de los profesionales "de drogas" y su implicación en la prevención.

Posteriormente se pasó al trabajo en pequeños grupos para extraer las conclusiones finales.

Exposiciones

Prevención del consumo de drogas y comportamientos disruptivos en la familia y la escuela

Dº TOMÁS JESÚS CARRASCO

La familia y la escuela son los ámbitos en los que transcurre, fundamentalmente, la vida de los niños y adolescentes. Por ello, resulta obvio que constituyen los escenarios principales para desarrollar cualquier actuación preventiva.

Desde mi punto de vista, tanto padres como maestros pueden desempeñar dos papeles respecto a la prevención:

- pueden actuar como implementadores de acciones específicamente diseñadas con una finalidad preventiva, previa formación por parte de técnicos en prevención y bajo la supervisión de estos,
- pueden, con su comportamiento, facilitar o prevenir que sus hijos/alumnos se inicien en el consumo de drogas.

Por tanto, nos encontramos, en principio, con unas funciones coincidentes pero con ciertos matices diferenciadores en lo referente a cómo las desempeñan padres y educadores.

Respecto al primer papel, siendo realistas, ni unos ni otros van a asumir con garantías, a excepción de una minoría, la responsabilidad de aplicar actuaciones preventivas. Para empezar porque la mayor parte de los padres y la mayoría de los maestros van a rechazar la formación necesaria, aún cuando se les oferte de forma muy persuasiva. Los maestros no desean, por lo general,

asumir más responsabilidades (más bien todo lo contrario) y algo parecido ocurre con el común de los padres. Esta falta de motivación tiene, a mi juicio, una raíz común: el fracaso a la hora de afrontar las conductas problemáticas de niños y adolescentes. En efecto, un buen número de maestros (sobre todo los que imparten clase en E.S.O) está “quemados”, enseñar no les ilusiona, su máxima aspiración es resistir hasta alcanzar una jubilación que desean lo más anticipada posible. La causa fundamental de esta situación es su incapacidad para manejar satisfactoriamente los problemas de disciplina en el aula y para interesar a sus alumnos por las materias que les imparten. Los padres también se sienten a menudo, al menos parcialmente, decepcionados por los resultados de su actuación como tales, y en gran medida el origen de su insatisfacción es parecido: numerosas conductas problemáticas de sus hijos que no consiguen manejar satisfactoriamente (desobediencia, peleas, dificultades con la comida, el orden...) enrarecen de forma muy significativa la relación con sus vástagos y repercuten negativamente en su felicidad y satisfacción personal. Resultado: ¿a quién le interesa recibir formación para prevenir el consumo de drogas?

Por otra parte, muchos padres y maestros no reúnen los requisitos necesarios, aparte de la formación, para actuar como aplicadores de actuaciones preventivas, a saber, ser no consumidores y constituir modelos de conducta atractivos para los niños y adolescentes (en gran medida esta falta de atractivo es consecuencia de la degradación que sufre la relación padre/hijo, maestro / alumno como consecuencia de la incapacidad de los primeros para resolver las conductas problemáticas de los segundos).

Respecto al segundo papel, tenemos, en primer lugar, el efecto facilitador del inicio en el consumo de las drogas legales que provocan los padres y maestros consumidores, al modelar a los niños y adolescentes que el consumo es una conducta característica del rol de adulto y contribuir a la sobreestimación de su prevalencia en esta población. Por otra parte, el fracaso en resolver las conductas problemáticas en casa y en el aula y la aplicación desacertada e ineficaz del castigo con ese propósito favorece la manifestación de conductas de rebeldía que frecuentemente incluirán el consumo de drogas. Así mismo, el fracaso escolar, fruto en muchísimas ocasiones de esas conductas problemáticas no resueltas y de la incapacidad de los maestros para despertar interés en sus alumnos por las materias que enseñan propiciará el inicio y el mantenimiento del consumo de drogas como una estrategia de afrontamiento de este poderoso estresor.

Por tanto, hay una cuestión de extraordinaria importancia en el contexto del papel que debe desempeñar la familia y la escuela en la prevención del consumo de drogas que no ha recibido hasta ahora la atención que merece y es la del control de las conductas problemáticas de niños y adolescentes tanto en casa como en el aula

y el desarrollo de comportamientos armónicos con el respeto a los derechos de los demás y el fomento de su bienestar. Y, específicamente en el aula, el impartir temas que resulten atractivos e interesantes para los alumnos y la aplicación del procedimiento “aprendizaje sin errores” (a través de la Enseñanza Programada) como estrategias fundamentales para la prevención del fracaso escolar. Una buena noticia es que estas cuestiones, cuya relevancia para la prevención del consumo de drogas he tratado de demostrar, coinciden con las preocupaciones principales de padres y maestros fuera de ese contexto.

Por tanto,

¿Cuál es la medida más eficaz para potenciar el papel de padres y profesores en la prevención del consumo de drogas?

Enseñarles a prevenir y resolver los comportamientos problemáticos que puedan presentar sus hijos / alumnos.

¿Por qué es tan importante prevenir y afrontar con éxito los comportamientos problemáticos de hijos y alumnos?

En la familia y en la escuela:

- Porque los comportamientos problemáticos provocan desencanto y desánimo en padres y profesores y ello les desmotiva de cara a recibir formación primero y aplicar después técnicas de prevención específicas.
- Porque los conflictos generados por los comportamientos problemáticos se convierten en un estresor presente de forma casi constante, lo que puede propiciar el inicio en el consumo de drogas como una estrategia de afrontamiento.
- Porque el deterioro de la relación entre padres e hijos y profesores / alumnos obstaculiza que los primeros puedan ofrecer apoyo a sus vástagos o a sus pupilos para enfrentarse con éxito a los estresores a los que se vean expuestos.
- En el caso de que los padres o maestros sean no consumidores las tensiones dificultan que sus hijos / alumnos los adopten como modelos atractivos para imitar.
- Porque la tensión y el estrés resultante de los enfrentamientos provocados por las conductas problemáticas fomentan el consumo de drogas legales entre padres y profesores, lo que contribuye a que sus hijos y alumnos sobreestimen la prevalencia de dicho consumo y lo consideren señal de identidad de un estatus adulto.
- Porque la aplicación del castigo como estrategia (ineficaz e inapropiada) para controlar los comportamientos problemáticos contribuirá a que aparezcan en los chicos y chicas conductas de rebeldía que incluirán a menudo el consumo de drogas.

En la familia:

- Porque la ausencia de una relación afectiva satisfactoria entre padres e hijos se convierte en sí misma en otro estresor.

En la escuela:

- Porque los comportamientos problemáticos de los alumnos incrementan la probabilidad de que sufran fracaso escolar, el cual, a su vez favorece el inicio y mantenimiento en el consumo de drogas (pérdida de autoestima, dificultades para acceder al mercado laboral, etc.)

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL APRENDIZAJE SIN ERRORES Y LA ENSEÑANZA PROGRAMADA

Se trata, sin duda, del método pedagógico más eficaz para prevenir y resolver el fracaso escolar. Se puede obtener más información de la lectura de los siguientes libros (algunos de ellos se encuentran agotados pero disponibles en bibliotecas).

DECOTE, G. (1979). *Enseñanza programada*. Barcelona: Editorial Teide.

HANSON, L. (1981). *Enseñanza programada*. Madrid: Editorial Index.

MONTMOLLIN, M. (1973). *Enseñanza programada*. Madrid: Ediciones Morata.

POCZTAR, J. (1973). *Teorías y práctica de la enseñanza programada*. Barcelona: Editorial Teide.

SKINNER, B. F. (1982). *Tecnología de la enseñanza*. Cerdanyola: Editorial Labor.

ANTOLÍ, V. (1977). *Enseñanza Programada. (Bases teórica y ejemplo prácticas)*. Esplugues de Llobregat: Círculo Editor Universo.

CANDAU, V. M. (1970). *La enseñanza programada*. Madrid: Narcea de Ediciones.

ESTARELLAS, J. (1982). *Introducción a las técnicas de enseñanza programada*. Madrid: Grupo Anaya.

RUBBENS, F. M. (1971). *Enseñanza programada*. Madrid: Thomson Paraninfo.

SÁNCHEZ-ORTIZ DE URBINA, R. (1982). *Enseñanza programada*. Madrid: Grupo Anaya.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS PROBLEMÁTICOS EN NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES

Mi consejo es no limitarse a consultar sólo una de las siguientes referencias, sino abarcar el mayor número posible de ellas.

CARROBLES, J. A., Y PÉREZ-PAREJA, J. (1999). *Escuela de padres*. Madrid: Pirámide.

CARRASCO, T. J., Y LUNA, M. (2001). *Habilidades para la Vida*. Madrid: Thomson-Learning Paraninfo.

FABER, A. (2001). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Médici.

PEINE, H. A., Y HOWARTH, R. (1992). *Padres e hijos: problemas cotidianos de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

GARBER, S., GARBER, M., Y SPIZMAN, R. (1992). *Portarse bien. Soluciones prácticas para los problemas comunes en la infancia*. Barcelona: Ediciones Médici.

MEEKS, C. (1993). *Recetas para educar*. Barcelona: Ediciones Médici.

SHAEFER, C. E., Y DIGERONIMO, T. F. (1993). *Enseñe a su hijo a comportarse*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

KAST-ZAHN, A. (1997). *Aprender normas y límites*. Barcelona: Ediciones Médici.

LANGIS, R. (1996). *Aprende a decir "no" a tus hijos*. Málaga: Editorial Sirio.

HERBERT, M. (2002). *Padres e hijos. Problemas cotidianos en la infancia*. Madrid: Pirámide.

Familia, Escuela y Prevención

D^a AMPARO AGUILAR PAREJA.

La familia es el primer agente socializador del individuo, en el que se convive y a partir del cual se crece y madura. Es el escenario donde se adquieren los estilos de afrontamiento que se practicarán ante futuros problemas personales y sociales.

"Toda cultura, con sus excesos y carencias, produce un condicionamiento de las conductas. Este será cuanto mayor es la fuerza de la cultura y cuanto menor la defensa de las personas. Sólo la personalidad madura es capaz de defenderse con espíritu crítico y la familia es decisiva para ese proceso de maduración" (Elzo).

La familia es el ámbito idóneo donde el proceso pedagógico comienza y donde cada persona puede encontrar el ambiente de seguridad afectiva necesario para un adecuado desarrollo de la personalidad.

Pero no es el único medio donde se puede hacer prevención: la escuela y la propia comunidad son espacios de igual importancia. La escuela es el marco formativo por excelencia. En ella, la acción educativa se hace más formal, se establecen objetivos y se fijan las actuaciones necesarias para conseguirlos.

La escuela es la institución a la que la sociedad encarga la "Educación" de los niños, la transmisión de valores y la formación de éstos en adultos responsables y "competentes". No es de extrañar que ante cualquier problema social, la sociedad mire a la escuela esperando que esta "resuelva", dotando a los alumnos de las capacidades necesarias para afrontarlos.

Los padres no deben delegar su responsabilidad en la institución educativa. Ambas instituciones, familia y escuela, deben intentar realizar una acción educativa coordinada, donde los valores que se transmitan a los jóvenes sean iguales, evitando contradicciones. Para ello, se ha de dar una comunicación padre-docente efectiva y real que garantice una colaboración entre ambas partes que permita desarrollar un contexto de colaboración de

cara a abordar los posibles problemas y dificultades de adaptación que puedan plantear los educandos.

La situación actual preocupa tanto a profesores como a padres: la cultura del ocio y el consumismo compulsivo asociado al fin de semana, la normalización del consumo de ciertas drogas relacionadas con el ocio, la escalada de la conflictividad en las aulas, las dificultades para negociar los aspectos relacionados con la autoridad, los límites, las normas, para diseñar juntos planes de vida o espacios y tiempos de participación conjunta (jóvenes y adultos), ..., es materia que ha todos preocupa y que nos cuestionamos, tanto profesionales como padres: ¿qué podemos hacer?, ¿a quién le toca qué?

Los profesionales recibimos diariamente quejas de padres que "no saben qué hacer con sus hijos", frases del tipo "ya no lo controlo", "no respeta horarios, ni normas", "no sabemos donde va, con quien va", "su comportamiento es déspota, incluso a veces llega a ser agresivo", "sólo exige y no acepta responsabilidades de ningún tipo", "no muestra interés por nada, no rinde en el colegio",... "No puedo con él",... "Pasan la mayor parte de su vida en la escuela, ¿qué les enseñan allí?, no los educan..." "Nunca me llaman para decirme como va mi hijo, y si lo hacen es para comunicar una expulsión, ... no dan soluciones",...

A menudo, los docentes refieren <no poder con el alumno en el aula, no hay respeto, no hay autoridad, están desmotivados, boicotean las clases, se muestran agresivos verbalmente con los profesores, llegando a las "manos" con los compañeros, su comportamiento es intolerable,... No muestran respeto alguno por la autoridad del profesor/a, amenazan con denuncias si algún profesor se muestra "duro">, ... En ocasiones, esta desautorización hacia el docente viene reforzada por la escasa implicación de los padres que hacen caso omiso a las llamadas del centro.

Algunos padres refieren que los profesores no se preocupan en comunicarles la evolución de sus hijos/as, que solo llaman si hay problemas y cuando ya sólo cabe la expulsión, no cuando se inicia el comportamiento disruptivo. Algunos profesores dicen que los padres no se preocupan de la educación de sus hijos: cuando les convocan para tratar temas generales acuden pocos padres, si les convocan para tratar temas relacionados con alguna conducta "problemática" la mayoría de los padres no acuden, y si lo hacen se muestran a la defensiva, culpabilizando al sistema y desautorizando al docente.

Los jóvenes están en medio: a menudo, el mensaje que reciben de padres y profesores es contradictorio e incoherente, unos dicen una cosa y otros lo contrario, aprovechan el cruce de acusaciones y la falta de soluciones para reafirmar su posición, además de esta forma mantienen la atención de ambas partes.

En menos ocasiones de las necesarias (y, a menudo, tarde) se sientan padres y docentes a valorar qué le esta

pasando a ese joven, a qué se debe ese comportamiento y se implican en una solución común. El profesor mantiene el castigo e intenta que el alumno incordie lo menos posible en el aula y los padres reprenden la conducta del hijo con castigos y amenazas incumplidas. Ninguna de las partes aporta soluciones.

Son muchos los padres que muestran poco interés por el funcionamiento del centro: cuál es el proyecto educativo del centro, qué directrices van a regir la educación de sus hijos, qué actividades realiza el centro, quiénes son los profesores de sus hijos, qué órganos representativos de los padres existen en el centro y cómo pueden participar ("la mayoría paga la cuota del AMPA y poco más")... En definitiva, no siguen el proceso educativo de los hijos ni se implican en la "Comunidad Escuela".

Consideran que la escuela se debe ocupar de educar, de impartir valores, de hacer "ciudadanos de provecho", de ocupar el tiempo libre que ellos no pueden dedicar a sus hijos, y que los hijos son lo suficientemente maduros, independientes y que tienen la formación suficiente para superar los problemas que les surgen.

Los profesores tienen claro que no sólo educan transmitiendo conocimientos sino que también tienen que formar a la persona, transmitir unos valores de respeto, tolerancia, libertad, promover la autonomía, la independencia y desarrollar al máximo la capacidad de sus alumnos. Esto no es tarea fácil, sobretodo cuando en el aula existen alumnos con comportamientos disruptivos que dificultan la labor del profesor o, simplemente, el grupo de alumnos presenta una serie de conflictos que el profesor no sabe cómo manejar.

Ni todos los padres se interesan por la educación de sus hijos, ni todos los profesores se implican más allá de impartir conocimientos,... Y si hay conflictos en el aula se intentan atajar aplicando la sanción correspondiente, sin preocuparse por aquello que le puede estar pasando al chico o por cuál es la causa de ese comportamiento.

Si los padres no responden a la llamada del centro, o su respuesta es punitiva hacia el hijo, pero no responde a "qué le esta pasando", el conflicto seguirá "ahí", se irá incrementando.

¿Porque ninguna de las partes aporta soluciones?:

En algunos casos, los padres se sienten fracasados en su rol de padres, de educadores: han sido incapaces de poner límites, de hacer cumplir las normas familiares, de solucionar esos conflictos y, además, se sienten juzgados por ese fracaso.

Con frecuencia, los profesores no saben cómo resolver determinados conflictos en el aula, cómo manejar a los alumnos, y cuando se implican en soluciones no siempre tienen el respaldo del propio centro ni de los padres, ni la colaboración del alumno. En última instancia, pueden llegar a pensar que ellos están allí para "enseñar" y cumplir unos objetivos curriculares, no para formar "personas".

Los alumnos no se sienten atendidos por ninguna las partes. En las primeras fases, los comportamientos disruptivos suelen ser llamadas de atención, "oye que estoy aquí", "que tengo problemas", pero no hay respuesta.

Prevención. Ésto asusta a cualquiera: ¿educar es prevenir?, ... Cómo podemos los padres hacer prevención, cómo podemos los profesores: "no estamos formados", "no podemos asumir más responsabilidades", "no tenemos tiempo", "no tenemos ayuda", ...

No hay un límite preciso entre "desde/hasta aquí" es tarea de los profesores y "hasta/desde aquí" de los padres. Se deben complementar: la escuela debe ser espacio de comunicación y encuentro entre los actores, el alumno debe formar parte de la misma, no es alguien que ocupa una silla, forma parte de un todo, dentro de su individualidad se debe fomentar que se sienta parte/partícipe de la **escuela**, parte/partícipe de la **familia**,...

La droga no es el problema, es la solución a un conflicto no resuelto, quizás solucionando esos conflictos que surgen en el aula y en la familia estamos haciendo prevención: la formación del individuo, la potenciación de sus capacidades, impartir conocimientos a través de argumentos atractivos para el alumno, ...

Los padres y profesores, en ocasiones, no disponen de recursos para hacer frente a estos conflictos y se escudan en ello. Los padres refieren que no saben qué hacer: los visten, los cuidan, les dan una educación llevándolos al colegio, les mantienen sus caprichos, les dan independencia, confían en ellos,... Y, aun así, los hijos "no funcionan", "son" fuente de problemas.

Los profesores refieren que tienen que aguantar a niños malcriados, que no les repetan, que no se interesan en lo que ellos enseñan,... y no se sienten respaldados por los equipos educativos y, menos aún, por los padres. No tienen recursos ...

La falta de formación es el principal escollo que tanto docentes como padres alegan en su dificultad de hacer prevención. Entonces, **¿por qué cuando se organizan programas formativos en prevención, tanto para padres como para docentes, la respuesta es mínima?:**

Los padres no acuden por:

- Piensan que sus hijos son muy pequeños para tener problemas con las drogas, "quizás cuando sean adolescentes me interese...(espero que no)".
- O, al contrario, son mayores y "ya no tengo nada que hacer: saben más que yo..."
- Prevención de Drogas... interesante, ... pero "es mejor no tocar el tema en casa: ya lo tratan en el colegio".
- Eso "los profesionales saben del tema, además mis hijos están fuera de peligro..."

Los profesores refieren:

- No tenemos tiempo material.
- No tenemos formación.
- Los programas preventivos requieren horas de dedicación de las que no disponemos.
- No es obligatorio,...
- Deben realizarlo expertos en la materia...

Ambos actores se preguntan **¿...y por qué nosotros?**

PADRES

Al inicio hemos comentado que es en la familia donde se fraguan los cimientos de la personalidad del individuo y donde los padres deben facilitar el crecimiento y la maduración de sus hijos:

- Ayudar a los hijos a madurar y desarrollar mecanismos que les den seguridad.
- Deben sentirse queridos y formar parte de la familia, compartir actividades y espacios de convivencia y ocio.
- Nos debemos preocupar por lo que piensan y sienten, por sus opiniones y respetarlas aunque sean contrarias a las nuestras.
- Ayudarles a conocerse y desarrollar sus potencialidades. Quererles como son.
- Establecer normas y límites familiares claros y sencillos, adecuados a las edades de los hijos y, llegado el momento, negociarlas.
- Expresar afectos y emociones con el fin de crear un clima en que sea fácil la maduración afectiva.
- Evitar las contradicciones entre lo que se dice y los que se hace, las reglas familiares también son para los padres.
- Potenciar el apego al ámbito educativo. Para ello, hay que preocuparse por la educación de los hijos, realizar un seguimiento de sus actividades educativas, participar en la escuela, colaborar con el profesorado,...
- Y, muy importante, no olvidar que para bien o para mal, somos modelos para nuestros hijos. No podemos pretender dar mensajes contrarios al consumo de drogas cuando fumamos, bebemos y damos mensajes tolerantes hacia el consumo de drogas, especialmente de tabaco y alcohol.
- Estar informados acerca de las drogas y sus consecuencias, tratar el tema sin dramatismo, saber dosificar la información y adaptarla a las edades del hijo.

PROFESORES

- La escuela es la institución educativa por excelencia, responde del cuidado educativo de niños y adolescentes en su preparación para la vida, se entiende que la prevención desde los centros educativos es imprescindible.

dible para cualquier plan de actuación ante la problemática.

- "A su vez los docentes pueden detectar con facilidad aquellos individuos que desde edades tempranas presenta características asociadas al consumo de drogas: baja autoestima, problemas familiares, actitudes permisivas hacia las drogas, consumo precoz de alcohol y tabaco, escasa participación en grupo, actitudes negativas hacia normas sociales, escasa o nula implicación el aula, desinterés por los estudios, absentismo. Superar estas deficiencias constituye el primer paso para una educación ante las drogas". (A. Vega).
- El profesor no puede dar respuesta sin el respaldo de un proyecto común, donde se implique la propia institución educativa, donde los padres y alumnos colaboren y las instituciones oferten programas que faciliten su trabajo en el aula.

LOS PROFESIONALES (de la educación, de lo social, sanitario,...) nos debemos plantear si la oferta de la formación en prevención se propone de forma adecuada:

- Deberíamos, en primer lugar, intentar que tanto profesores como padres pierdan el miedo a la palabra "Drogodependencia": desmitificar el significado de la misma.
- Explicarles el papel importante que juegan en la prevención y que ésta pasa por la formación del individuo (reforzar su autoestima, fomentar sus capacidades, potenciar habilidades sociales, interesarnos por sus creencias, respetar sus opiniones y hacer que respeten las nuestras, educarles en la tolerancia,...) que, al fin y a la postre, es lo que diariamente, directa e indirectamente, realizan padres y docentes.
- Los programas de formación en prevención no pretenden formar especialistas en "Drogodependencias" sino dotar a padres y educadores de recursos para hacer frente a la educación de sus hijos y alumnos (potenciar la comunicación, resolver conflictos intergeneracionales, hacer respetar normas, ayudarles a conocerse y desarrollar al máximo sus potencialidades,...), en definitiva, facilitarles los recursos personales necesarios para la resolución de conflictos.

Conclusiones

Tras el trabajo en pequeños grupos, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Es necesario que existe una relación estrecha entre los centros escolares y los servicios sociales para lograr intervenciones preventivas eficaces.
- Debería crearse una figura que sirviera de mediador entre las familias y la escuela, para facilitar la comunicación y coordinación entre ambas instituciones; lo que facilitaría la identificación precoz de los chicos/as en situación de riesgo.
- Es preciso adaptar las actuaciones preventivas de eficacia demostrada a las características de colectivos concretos; adecuando así los programas de prevención a la población más desfavorecida y con características de familia multi-problemática.
- Se denunció el efecto negativo que acarrea la falta de criterios homogéneos entre los distintos profesionales que intervienen en los procesos de resolución de situaciones sociales, familiares y educativas conflictivas. Frecuentemente, nos encontramos con profesionales que trabajan desde modelos distintos, con un bagaje y una formación diferente, lo que se traduce en intervenciones carentes de cohesión.
- Necesidad de formar al profesorado en técnicas para la resolución de conflictos en el aula.
- Informar a los centros educativos de los recursos existentes y potenciar la coordinación entre ambos.
- Implicar a los padres en el proceso educativo y formativo de los hijos. Es eficaz comenzar durante la etapa infantil, cuando los padres muestran, por lo general, un mayor interés y mayor disposición.
- Promocionar, a través de las AMPAs, la formación de los padres en el manejo de conflictos en la familia.
- Mayor implicación de los técnicos de prevención en la implantación y seguimiento de los programas preventivos en la escuela.

**Directora:****FABIOLA GARCÍA CAMPO**

Psicóloga. Servicio de Orientación Familiar en Drogodependencias. Plan Mpal. Drogodependencias. Ayuntamiento de Alicante

Colaboradora:**PIEDAD PORRAS VALLEJO**

Psicóloga. Centro Social nº 7. Ayuntamiento de Alicante

Secretaría:**MARINA MONTOYA INIESTA**

Monitora. Plan Mpal. Drogodependencias. Ayuntamiento de Alicante

Núm. participantes: 26**Introducción:**

Después de casi ocho años de la creación del Plan Municipal sobre Drogodependencias del Ayto. de Alicante, de la implantación de Programas de Prevención Primaria, de las diferentes tipologías familiares y de los nuevos usos de drogas en la población adojoven, las cuáles generan en los padres miedo y confusión y, también en los educadores que no disponen de recursos para derivarlos, nos planteamos desde el programa que necesitábamos un NUEVO RECURSO o si el recurso ya estaba CREADO.

Por un lado existen las Unidades de Conductas Adictivas (UCAs) con profesinales expertos en drogodependencias, pero unidades asistenciales donde los perfiles son "PACIENTES" con problemas de dependencia a alguna o varias sustancias, que le están interfiriendo en su vida normal, y que sin un proceso de tratamiento adecuado no podrán superar esa drogodependencia. Pero ¿qué pasa con esos adolescentes que utilizan las drogas, qué su uso comienza a ser recreativo, que coincide con un momento evolutivo de cambio, que puede comenzar a tener problemas de rendimiento académico, que ciertas normas en la convivencia familiar ya no se respetan, etc.? No son chicos con problemas de "DEPENDENCIA" o "SÍ", ¿DÓNDE?, ¿Cuál es el recurso idóneo? y ¿QUIÉN?, ¿Qué profesionales expertos en drogodependencias pueden orientar, asesorar e intervenir con esas familias que plantean esa problemática?. Nosotros apostamos por un modelo de trabajo desde la prevención selectiva, realizado por profesionales formados y ubicados en las UNIDADES DE PREVENCIÓN COMUNITARIA (UPCs).

¿A quién va dirigido el Servicio de Orientación Familiar en Drogodependencias?

A familias ante situaciones conflictivas derivadas de uso y abuso de sustancias adictivas por parte de un adolescente:

- Sospecha de consumo y alarma familiar.
- Problemas relacionales y conflicto generacional.
- Uso incipiente de drogas y presencia de problemas relacionados (bajo rendimiento académico, comportamientos anormativos, violencia...)
- Abuso de drogas con renuencia a tratamiento.

Objetivos

Destinado a proporcionar apoyo, asesoramiento e intervención terapéutica a las familias antes descritas:

- Informar
- Diagnosticar
- Mejora la competencia familiar (en la resolución de conflictos).

Adojóvenes con consumos problemáticos de drogas susceptibles de intervención familiar

- Consumidores esporádicos de alcohol y/o cannabis, que no presentan problemática definidas, pero a los padres les preocupa que consuman drogas y sobre todo preocupados por la escalada en el consumo de éstas.
- Consumidores habituales de hachís, con una evolución en el consumo de no mucho tiempo, droga percibida por los adolescentes sin ningún riesgo y que además esporádicamente utilizan el consumo de otras drogas recreativas. Suele coincidir la sintomatología con la llamada "CRISIS" de la adolescencia: trastornos de conducta, disminución del rendimiento escolar, conflictos familiares, relacionales.
- Adolescentes con consumos avanzados de drogas: realizan un consumo abusivo de diferentes sustancias todos los fines de semana y generalmente durante toda la semana cannabis, sin la percepción de que este consumo pueda interferir en sus actividades diarias.
- Presentan además determinados factores de riesgos: absentismo y/o fracaso escolar, comportamientos desadaptativos (conductas violentas y agresivas) impulsividad excesiva y descontrolada, búsqueda de lo inmediato y subida adrenalinica, aburrimiento, empleo inadecuado del tiempo libre, relaciones familiares

problemáticas, problemas legales derivados del consumo y/ o del trapicheo de sustancias ilegales.

Intervención con familias de adolescentes con problemática de drogas

La intervención se propone ayudar a la familia y al adolescente a conseguir superar la disfuncionalidad en este momento evolutivo, con el fin de conseguir que no se “PATOLOGICE” el proceso de autonomía del adolescente respecto de su familia y de esta respecto al adolescente.

Principios fundamentales de la intervención

PRINCIPIO DE NO ETIQUETAMIENTO

La intervención debe evitar etiquetar al adolescente como drogodependiente. Señalamos la problemática como familiar ya que afecta a todo el sistema impidiendo que la comunicación sea satisfactoria.

PRINCIPIO DEL AQUÍ Y DEL AHORA

Debido a la condición evolutiva de la adolescencia, entendemos que muchas de las conductas y transgresiones son consustanciales a esta etapa y pueden desaparecer de forma natural. Por lo que recomendamos cautela en los pronósticos.

PRINCIPIO DE CONTEXTOS DE VOLUNTARIEDAD

Destacamos la importancia de la intervención desde la voluntariedad de la familia, intentando evitar en la medida de lo posible los contextos de control si lo que queremos es conseguir “un cambio”.

IMPORTANCIA DEL SISTEMA FAMILIAR COMO MOTOR DE CAMBIO

Sugerimos no intervenir de manera focalizada sobre un conflicto concreto, sobre todo para evitar la problematización del menor. La intervención deberá abordarse desde un enfoque más amplio que comprenda las interrelaciones familiares así como las estrategias funcionales que la familia ha utilizado en otros momentos de dificultades. Rescatar los lados fuertes de esa familia.

ENTENDEMOS LA ADOLESCENCIA DESDE UN ENFOQUE PSICOSOCIAL

Desde este enfoque, la adolescencia debe plantearse como una transformación social más que biológica. Por lo tanto, esta no existiría independientemente de un contexto social definido. Por consiguiente, nuestros tratamientos de los problemas asociados con la adolescencia deben hacerse desde una óptica contextual, para no correr el riesgo de gastar nuestras energías tratando el nombre del problema, más que el contexto que lo crea y lo mantiene.

Instrumentos de evaluación

Hay cuatro aspectos de la evaluación que debe considerar el terapeuta: **presiones evolutivas contemporáneas de la familia, historia, estructura y el proceso.**

1. Presiones evolutivas contemporáneas que están desestabilizando a la familia.

Durante el curso de la vida de una familia, hay presiones evolutivas desestabilizadoras que rompen el equilibrio e incitan a la familia a evolucionar. El profesional debe ser capaz de detectar esta pauta de inestabilidad, porque son momentos en los que las reglas estructurales de la familia no se sostienen.

Los acontecimientos desestabilizadores crean tensiones ante las cuales los sistemas familiares pueden reaccionar de distinto modo. Algunos sistemas responden transformando las reglas bajo las que operan, y posibilitando así nuevas conductas más funcionales. En otros sistemas, en lugar de un cambio o forma, surge un síntoma médico o psicológico.

La importancia de esta primera dimensión radica en que la misma le informa al terapeuta sobre las tareas de desarrollo con las que la familia está luchando.

2. Historia del sistema:

Antecedentes individuales y familiares que pueden aportar una información esencial respecto de las opciones para la terapia.

El profesional debe tener en cuenta la historia de los acontecimientos importantes tales como: muerte de un progenitor, la pérdida de un hijo, el divorcio, la enfermedad, un revés económico, etc.

Debe procurar comprender la historia del problema presentado, las medidas que ha tomado la familia para tratar de resolverlo y la intervención, presente y pasada de otros profesionales.

El profesional debe verificar la posible presencia de procesos biológicos o cualquier otra condición clínica. La dimensión histórica es fundamental, debido a que suministra información acerca de la cronicidad y la gravedad de la disfunción del sistema familiar.

3. Estructura.

Se refiere a la organización y demarcación del sistema terapéutico, incluyendo las relaciones de importancia tanto fuera como dentro de la familia; es decir, la estructura de relaciones importantes que debería incluirse en el tratamiento.

El terapeuta tendrá que considerar la relación del sistema familiar definitivo, no sólo con los miembros de la familia extensa, sino también con los sistemas externos que afectan a cada miembro de la familia.

La otra consideración estructural de importancia para el terapeuta concierne al temor de la proximidad y la distancia entre las figuras importantes del sistema.

El terapeuta evalúa un sistema familiar sobre la base de la corrección de la proximidad y la distancia entre los miembros del sistema en un momento dado del desarrollo de la familia. El número de corrección se determina considerando el ciclo vital de la familia y los cambios resultantes que se han producido en la estructura familiar.

El ciclo vital individual conlleva las etapas transicionales clásicas: la adolescencia, el noviazgo, el matrimonio, el nacimiento de los hijos, el alejamiento de los hijos, la jubilación, etc.

El desarrollo de la familia como unidad, puede dar lugar a un contexto estructural y cambiante y al evaluar el momento de la familia es crucial ser capaz de

efectuar las distinciones acertadas con respecto a la proximidad y distancia correctas entre sus miembros.

La estructura por lo tanto, es una dimensión clave para toda evaluación terapéutica de un sistema familiar. Su examen puede revelar al terapeuta no sólo cual es la unidad terapéutica operante, sino también cual es la interacción apropiada dentro de la unidad, de acuerdo con las etapas del desarrollo en que se encuentran los individuos y la familia en su totalidad.

4. Proceso

Incluye la interacción del terapeuta en el sistema. En este proceso de interactuar con la familia y desligarse de ella, el terapeuta a la vez influye y es influido. Al evaluar el sistema debe tener conciencia de los patrones de interacción de los que pasa a formar parte.

Conclusiones

El trabajo de la Mesa B ha consistido en la exposición de un modelo de intervención que llevamos a cabo en el Plan Mpal. sobre Drogodependencias del Ayuntamiento de Alicante con familias de adolescentes con sospechas de consumo.

Este modelo surge, sobre todo, a raíz de los nuevos usos de drogas en la población adolescente y también de la preocupación de los padres y educadores.

Pero entonces, ¿qué pasa con esos adolescentes? Con el consumo recreativo de las drogas, que además coincide con un momento evolutivo de cambio, dónde pueden comenzar a tener problemas de rendimiento académico, dónde ciertas normas en la convivencia familiar ya no son respetadas, etc. ¿Son chicos con problemas de dependencia o no? ¿Cuál es el recurso idóneo? ¿Qué profesionales expertos en drogodependencias pueden orientar, asesorar e intervenir con esas familias que plantean esa problemática?

Nuestra propuesta es un modelo de trabajo desde la prevención selectiva, realizado por profesionales formados y ubicados en la Unidades de Prevención Comunitaria (UPC).

En esta mesa se ha concluido en la idoneidad y necesidad de la implantación de estos programas de intervención familiar:

- Donde no se etiquete al adolescente
- Contextualizando la conducta de consumo dentro de la etapa adolescente, y esta etapa a su vez dentro de un contexto psicosocial.
- Ampliar el enfoque de análisis que comprenda las interrelaciones familiares y sociales, así como las estrategias funcionales que la familia ha utilizado en otros momentos de dificultades.

Pero, a pesar de esta conclusión, la realidad de las UPC's es que:

- Se prioriza la prevención primaria, con lo cual no queda tiempo para la prevención secundaria por los profesionales.
- Se presiona a las UPC's para que solucionen el problema desde otras instancias. Pero la UPC no puede solucionarlo sola. Esto genera angustia en los profesionales, que además no pueden compartir con nadie.
- Las UPC's están diseminadas por el territorio, sin interconexión, con enfoques diferentes entre ellas.
- La demanda supera al profesional de una UPC, puesto que ésta está constituida, en la mayoría de los casos, por una única persona. Por otro lado, la causística que reciben es muy variada y existe una necesidad de articular recursos. Articular recursos y trabajar en red se presentan como la posibilidad más viable.

En definitiva, para poder establecer un programa preventivo de intervención en los contextos familiar y social de los adolescentes se requiere:

- Una estabilidad tanto laboral como de los servicios que se prestan para poder abordar todo el proceso.
- Representación real y participativa de los profesionales en una Comisión Técnica que favorezca la unificación de criterios de intervención y la coordinación de los profesionales.

En definitiva, la adolescencia es un problema o no de todos.

**Director:****ANTONIO CASTAÑOS MONREAL***Psicólogo. Director Técnico de la Asociación de Afectados por la Ludopatía "Vida Libre".***Colaboradora:****ROSA MONTESINOS ESPÍ***Psicóloga. Programas de Formación de la Asociación "Vida Libre".***Secretaría:****ROSA PARDO VERDUGO***Psicóloga. Unidad de Conductas Adictivas. Ayuntamiento de Alicante***Núm. participantes: 42****Exposiciones****Juego Patológico y uso problemático de Internet en adolescentes****ROSA MONTESINOS ESPÍ**

Por la relativa novedad de los efectos de las "pantallas" en la población Infanto Juvenil, consideramos conveniente familiarizar a los asistentes con los aspectos fundamentales del tema, que subdividimos en cada una de las pantallas de mayor adhesión entre los jóvenes: T.V.; Juego patológico; Video-juegos en sus distintas modalidades; Internet y Telefono Movil, ya que antes de plantear programas para prevenir el uso problemático de la utilización de estas tecnologías, habra que determinar si, efectivamente, pueden llegar a convertirse en un trastorno clínico (adictivo o de control de los impulsos). Por lo tanto empezamos la exposición resumiendo el estado de la investigación en cada una de estas tecnologías.

Comentamos información general sobre el Juego patológico, ya que es la conducta mas investigada de las anteriormente referidas , su uso problemático la única reconocida oficialmente como trastorno clínico, siendo además la fuente de donde beben las nuevas " adicciones " tecnológicas.

JUEGO PATOLÓGICO**Introducción:**

Desde que en 1977, por Real Decreto, se legalizo el juego de apuesta en nuestro país, con la argumentación de ofrecer al turismo internecional un incentivo apetecible en el periodo vacacional con una normativa insuficiente, él numero de afectados por el trastorno del Juego Patológico, que en España era minoritario, reducido a jugadores clandestinos de cartas, subió hasta situarse al nivel de los países occidentales, con 20 años mas de juego legalizado. Aun es mas en cuanto a gasto en juego de apuestas, España ha sobrepasado a casi todos sus países vecinos. En el país europeo, junto con Alemania, que más gasta en juego. Las maquinas tragaperras se han convertido en el juego de apuestas por excelencia. En España hay alrededor de 450.000 jugadores patológicos, afectan a un 1,5% de la población adulta, 4750.000 jugadores problema porcentajes semejantes a los demás países.

Clasificación y diagnostico:

El Juego patológico es recogido y por lo tanto reconocido como trastorno " oficialmente", a nivel profesional en 1980, mediante su inclusión en el D.S.M. III, clasificándolo como TRASTORNO DEL CONTROL DE LOS IMPULSOS. Y definiéndolo tanto en el DSM-III, como en el DSM-III-R, como un fracaso crónico y progresivo en resistir los impulsos de jugar y en la aparición de una conducta de juego que compromete, rompe o lesiona los objetivos personales, familiares o vocacionales"

El DSM-IV, define como características esencial del juego patológico “ un comportamiento de juego desadaptativo, persistente y recurrente que altera la vida personal, familiar o profesional”

Otros autores, como Custer ponen el acento en su carácter adictivo.

El jugador patológico:

Su característica fundamental la constituye su pérdida de control, o pérdida de habilidades para dejar de jugar. Para estos individuos el juego pasa de ser un entretenimiento a una necesidad, causada o no por un intento de disminuir la ansiedad, la tensión o ser una escapatoria al vacío interior. Este aumento de la necesidad y de la preocupación por jugar, le empuja al juego en forma de adicción o de urgencia obsesiva. El individuo sufre pérdidas repetidas y excesivas. Existe en él, un optimismo irracional, que le empuja a pensar siempre que en la próxima apuesta saldrá el número, la bola o la ficha por la que ha apostado.

Solo puede centrarse en el juego, a pesar del cansancio y del mal humor que sufre después de importantes pérdidas y de los problemas que el juego le acarrea. Al punto álgido alcanzado por el jugador le siguen sensaciones de culpabilidad, autocompasión, además de un posible síndrome de abstinencia, que tan solo puede ser evitado de una forma: jugando. Mientras no juega esta buscando continuamente la forma de abastecerse de dinero para jugar. Existe un deterioro personal, familiar y social, además de financiero. A menudo pueden existir intentos de abstinencia e incluso auto-castigo o suicidio.

Características demográficas:

- **Sexo:** La proporción es de dos hombres por cada mujer entre los adultos y de cuatro hombres por cada mujer en adolescentes.
- **Edad:** Aunque el juego afecta a personas de todas las edades, es mas frecuente, contrariamente a la imagen tópica y a la realidad de hace unos años, entre los menores de treinta años, que suponen un cuarenta por ciento del total de afectados.
- **Clase Social:** Las diferencias en este sentido se entablan en función del tipo de juego, así la clase media-alta corresponderla mas a casinos y la media-baja a Bingos y Maquinas Tragaperras.
- **Nivel Educativo:** No son relevantes los datos en este apartado y se corresponde a las proporciones existentes en la población en general.
- **Estado Civil:** La mayor parte de los que acuden a tratamiento son jugadores casados, a pesar de que en la población afectada se da una clara diferencia a favor de solteros, divorciados, separados y viudos.

Juego patológico en jóvenes:

Día a día desde nuestro trabajo cotidiano en la Asociación Alicantina de Afectados por la Ludopatía, “ Vida Libre “, venimos observando la influencia progresiva de jóvenes entre 18 y 30 años que van configurando un grupo específico cada vez más numeroso y homogéneo.

Probablemente nos encontramos con esa “ Segunda Hornada “ con dependencia a los juegos de azar y de dinero. Segunda generación de ludópata, más numerosa que su predecesora.

Conscientes de que la adolescencia es una etapa crítica en la adquisición de dependencias y actitudes futuras frente a la adicción, no podemos evitar nuestra preocupación por la situación que reflejan datos recogidos de las encuestas realizadas por diversos investigadores:

- El 90% de los padres saben que sus hijos de 14 a 18 años juegan a las maquinas tragaperras y el 84% no le parece mal.
- Mas de la mitad de los chicos juegan con sus padres, sus hermanos, o con algún miembro de la familia, iniciándose a los juegos de apuestas a través de la familia.
- La probabilidad de que los hijos de los jugadores patológicos adquieran el trastorno puede llegar a ser el 50% de los casos.
- La actitud de la familia ante el juego y la administración y valor atribuido al dinero, es trascendente para el desarrollo del juego patológico en los jóvenes, así como una mala administración económica tendente, al consumismo y sin planificación de futuro.
- Es presumible que en España el problema se agrave, en la medida en que la primera generación (padres) modelo para los jóvenes carecen de la formación e información necesarias.
- Si se tiene la primera experiencia de juego en la adolescencia antes se desarrollen los problemas de juego y antes aumenta el riesgo de adicción al mismo.
- En España se calcula una incidencia entre un 3% y un 5% de adolescentes afectados por el Juego Patológico. Un estudio reciente realizado en Galicia corrobora estos datos, índices mayores que los existentes en la población adulta.

Consecuencias negativas de la adicción a las maquinas tragaperras:

Como otras conductas potencialmente adictivas, la adicción a las máquina tragaperras causa conductas negativas tal como hacer novillos en la escuela para jugar a las máquinas, robar para tener fondos para las máquinas, volverse intratable con los profesores y / o padres , pedir prestado o usar el dinero del almuerzo para jugar a las máquinas, fracaso escolar y en algunos casos conductas agresivas.

Desde nuestra experiencia también presentan diverso problemas como:

- Pérdida de interés por superarse, por ascender.
- Inmadurez en el desarrollo de la personalidad, tanto a nivel emocional como conductual.
- Interpretaciones y reacciones emocionales infantiles.
- Déficit en resolución de problemas y toma de decisiones.
- Déficit de interiorización de hábitos de autodisciplina: baja resistencia a la rutina.
- Inestabilidad familiar. Relaciones familiares conflictivas.
- Mayor riesgo de abusar de otras drogas.
- Antecedentes de abuso o dependencia a los videojuegos y / o a la televisión.

El jugador problemático adolescente tiene más probabilidad de :

- Ser hombre de 16 a 25 años.
- Haber empezado a jugar a edad temprana (cuando tenía 8 años de edad).
- Haber tenido un gran triunfo temprano en su carrera de juegos.
- Estar deprimido antes de jugar.
- Estar excitado o activado durante el juego.
- Ser irracional durante el juego (tener percepciones erróneas)
- Sacar malas notas en la escuela.
- Estar comprometido en otras conductas adictivas (fumar, beber alcohol, usar drogas ilegales).
- Venir de clase social desfavorecida.
- Tener padres que tengan problemas con el juego (u otras adicciones).
- Tener una historia de delincuencia, robando dinero para financiarse el juego.
- Hacer novillos en la escuela para jugar.

Detección.

Hay, por supuesto, un problema con la identificación de los jugadores problema adolescentes, y es que no son observable los signos ó síntomas como en otras adicciones. Aunque hay algunos informes del cambio de personalidad en los jóvenes jugadores, muchos padres pueden atribuir el cambio del hijo a la adolescencia misma. Hay un número de posibles signos de alarma. Estos signos incluyen:

- Un repentino bajón en relación a sus trabajos escolares.
- Cambios en la personalidad tales como volverse malhumorados, de humor variable o estar constantemente a la defensiva.

- Desaparecer dinero de casa.
- Vender posesiones caras y no ser capaz de dar cuentas sobre el dinero.
- Pérdida de interés en actividades que utiliza para divertirse.
- Falta de concentración.
- No cuidar de su apariencia o higiene.

Como siempre, muchos de estos “ signos de alarma “ no son necesariamente únicos del juego patológico y pueden ser también indicativos de otras adicciones (alcohol y otras drogas).

Conductas adictivas, video-juegos y televisión

ANTONIO CASTAÑOS MONREAL

DEFINICIÓN DE CONDUCTA ADICTIVA

La ley 3/97 de la Conselleria de Bienestar Social, Dirección General de Drogodependencias de nuestra comunidad define: “Trastorno Adictivo como: patrón desadaptativo de comportamiento que provoca una dependencia psíquica, física, o de ambos tipos, a una sustancia o conducta determinada, repercutiendo negativamente en las esferas psicológicas, física y/o social de las personas y su entorno.”

Dicha Ley considera el juego patológico como “el principal trastorno adictivo no producido por drogas”. (Echeburua y Corral, 1994)

Si los componentes fundamentales de los trastornos adictivos son la pérdida de control y la dependencia, las adicciones no pueden limitarse exclusivamente a las conductas generadas por sustancias químicas como el alcohol o los opiáceos. De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida de las personas afectadas.

LOS VIDEOJUEGOS

Introducción:

Desde hace algunos años, en la misma proporción en que han aumentado sus ventas y al mismo ritmo que se han ido instalando en los hogares españoles, han aparecido, cada vez con mas frecuencia en los medios de comunicación, artículos y programas relacionados con los videojuegos y sus efectos en la población infanto-juvenil. Por encima de la inexactitud y del alarmismo de buena parte de ellos hay que recoger su significado último: la enorme preocupación que, para padres, enseñantes y profesionales del ámbito de la salud mental ha supuesto éste, aún y a pesar de su extensión, nuevo fenómeno.

¿En qué se basa tan alarmada actitud?

1. Sus posibles efectos nocivos se darían en la población infantil. Las edades de inicio se sitúan alrededor de los 7 años.

2. Se trata de nuevas tecnologías, no asimiladas mayoritariamente por la población.
3. Su crecimiento de proporciones geométricas y la falta de control de sus contenidos, mayoritariamente violentos y sexistas.
4. Su meteórica introducción en nuestra sociedad, su vertiginosa evolución y la enorme atracción que ejerce sobre sus potenciales consumidores
5. Su proximidad tanto espacial (salas de juego), como morfológica con las temidas máquinas tragaperras y sus efectos adictivos.

Desde los 90, coincidiendo con la masiva introducción de videojuegos en el mercado español, se detecta en los dispositivos asistenciales de nuestro país que los **jugadores patológicos** que acuden a tratamiento son **cada vez mas jóvenes y presentan con mayor frecuencia antecedentes de abuso o adicción con videojuegos.**

Investigaciones realizadas al efecto en nuestro país, confirman que, a mayor frecuencia, antigüedad o mayor número diario de juego con videojuegos, mayores problemas de juego con apuesta.

Más recientemente, a mediados de dicha década, comienzan a aparecer menores cuyo abuso o adicción con los videojuegos se relaciona con fracaso escolar, conductas desadaptativas a nivel sociofamiliar y una serie de síntomas muy similares al de los jugadores patológicos.

Evolución de los video juegos:

En el 98 y según datos recabados por nuestra Asociación, el número de consolas vendidas por NINTENDO es superior a las seiscientas mil y el de SONI rebasó el millón de unidades, en nuestro País.

En el 99 movió entre 50 y 80 mil millones de pesetas, con un índice de piratería de 70%.

Continúa, en la actualidad, siendo un mercado claramente creciente, que está incluyendo a usuarios con perfiles cada vez más diversos (sobre todo de más edad). Más allá de una manera de divertirse a pasado a ser una forma de estar en el mundo

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA

(Incluyendo juegos de vídeo-consola, ordenador, internet y salones recreativos)

Argumentos a favor:

- Conducen a la concentración de la atención y a la mejora de las habilidades cognitivas.
- Favorecen la coordinación óculo-manual y los reflejos.
- Es un modo ideal de aprendizaje: por el reto y desafío, por que desarrollan la fantasía y estimulan la curiosidad.
- Por la posibilidad de aplicaciones creativas y pro sociales en algunas disciplinas: rehabilitación física, educación, etc.

- Conducen a un aumento de la auto-estima: Proporcionan sentido del dominio y control.
- Reducen la posibilidad de otras conductas problemáticas.
- Sirven, como terapia, en el tratamiento de ciertos trastornos relacionados con el estrés.
- Sirven como preparación al mundo de la informática.

Argumentos en contra:

La mayoría de los investigadores del tema coinciden en cinco factores negativos:

- Producen un aumento, a corto plazo, de la conducta agresiva.
- Los valores y pautas de comportamiento que transmiten son contraproducentes para la formación humana de los niños, por sus contenidos violentos, sexistas, individualistas y competitivos.
- Inhiben otras actividades como el estudio y otros juegos.
- Inhiben conductas sociales constructivas.
- Crean adicción.

Otros efectos negativos serían:

- Efectos biopsicológicos: cambios temporales en la frecuencia cardiaca, presión sanguínea, etc.
- Provocan el hurto o gasto de dinero destinado a cosas precisas.
- Producen ansiedad y alteran el sistema nervioso.
- Disminuyen la capacidad de distribución de la atención.
- Limitan la imaginación.
- Conducen, con frecuencia a desequilibrios emocionales.
- No contribuyen al desarrollo de la creatividad.

Gran parte de la polémica sobre los efectos antagónicos descritos, sitúa a los investigadores en dos bandos: Los que defienden que los video-juegos no son potencialmente peligrosos y los que enfatizan sus efectos negativos.

La polémica se reduce en la medida en que los defensores acaban siempre encontrando un porcentaje reducido de chicos que presentan los efectos problemáticos aludidos.

POTENCIAL ADICTIVO

Los diseñadores y fabricantes manejan dos conceptos : "jugabilidad" y "enganchabilidad":

La "jugabilidad" se basa en la calidad técnica que permite un desarrollo lógico, fluido, con nivel de complejidad adecuado.

La "Enganchabilidad": es la suma de la anterior, más los contenidos, gráficos, sonidos, competitividad, nivel de

adrenalina..etc, que tienen como finalidad que tengas ganas de seguir jugando de forma permanente.

En el estudio efectuado por Elena Rodríguez y otros (2002), llama la atención, como los propios jóvenes, asocian la “enganchabilidad” como causante de las principales consecuencias negativas de su uso.

Se ha encontrado un incremento notable de los niveles de dopamina durante el juego, lo que puede suponer una prueba objetiva de que jugar con los videojuegos produce adicción física.

CRITICAS AL DIAGNOSTICO DE ADICCION A VIDEOJUEGOS

Todos los autores encuentran un porcentaje de chicos que cumplen los criterios de adicción, no obstante al tratarse de estudios transversales otros autores argumentan que dichos sujetos pueden jugar por problemas previos de juego y que en lugar de que aquellos sean consecuencia de tal actividad, sería causa de la misma.

Respecto a las posibles consecuencias adictivas de los videojuegos:

- Es difícil discernir si tal situación adictiva responde a efectos personales o a problemas antisociales, o si es consecuencia directa del uso de videojuegos.
- Los trabajos entorno a su potencial adictivo, no parten de una base teórica sólida
- Para que pueda considerarse dependencia además de frecuencia de juego, duración, dinero gastado y la comisión de actos reprobables para jugar, debe existir pérdida de control sobre dicha conducta.

CONCLUSIONES RESULTANTES DE LA REVISIÓN REALIZADA EN NUESTRO PAIS POR R. TEJEIRO (2002) Y DE LA ENCUESTA DE LA FAD (2002).

- La frecuencia de juego es mas alta que en los años 80 y similar a los de nuestra década. En algunos adolescentes la conducta de juego con videojuegos se asemeja a la dependencia. En ellos tal conducta esta fuera de control, es invasiva, es usada para escapar de la realidad o conlleva series riesgos para su desarrollo social.
- Los adolescentes de 14 a16 años son los que más tiempo dedican a jugar, la mayoría con la edad va reduciendo la intensidad de juego, pero queda segmentos de jóvenes de 18 años especialmente duros en frecuencia y duración.
- El dos por ciento de los niños y niñas españoles aficionados a este tipo de juego, pueden considerarse verdaderos adictos, ya que confiesan dedicar siete o más horas a los juegos de ordenador.

DEL VIDEOJUEGO A LAS MAQUINAS TRAGAPERRAS

Algunos autores han evidenciado la existencia de una escalada regular que se incrementa con la edad en la proporción de niños que acuden a las salas recreativas

que juegan con maquinas tragaperras tanto como con videojuegos.

A nuestro juicio, la coincidencia morfológica y geográfica de ambos juegos podría explicar tal fenómeno, tanto en los llamados Videojuegos de “Arcade”, ubicados en salones recreativos, como en juegos de apuestas a través de Internet.

CONSEJOS

- Compartir el juego con padres y amigos.
- Hablar con los hijos sobre el contenido.
- Seleccionar juntos los juegos.

USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET EN ADOLESCENTES

¿Qué es Internet?

- Red de ordenadores que comparten datos y recursos.
- Existe una conexión de redes a nivel mundial que permite a los ordenadores (y a las personas) comunicarse entre sí en cualquier parte del mundo. Esto nos permite tener acceso a información y personas que de otra manera no sería posible.
- El fenómeno Internet se extiende a raíz, a principios de los 90, del primer “ navegador”, programa que permite ir de un lugar a otro dentro de la red de un entorno grafico.

Estadística:

- 500 millones de usuarios en el mundo.
- 160 millones entre U.S.A. Y Canadá.
- Casi 8 millones en España: 19% de su población en el 2001.
- En nuestro país, en el primer trimestre del 2003, un millón y medio de nuevos usuarios. Se extiende a gran velocidad. El índice de crecimiento es del 12% mensual. Se calcula que el promedio de edad del usuario standard es de 32 años y de 1 de cada 10 es menor de 18 años, el 57% hombres y el 43% mujeres.

QUE HACEN Y QUE SE PUEDEN ENCONTRAR LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN INTERNET

- La mayoría de los adolescentes entre 12 y 15 años utiliza Internet para catear, bajarse juegos o bien obtener música.
- Jugar a videojuegos
- Enviarse y recibir correos electrónicos.
- Bajarse apuntes y trabajos.
- Participar en sorteos, bingos, ruletas. Aquí nos encontramos con un riesgo remoto pero real, que puede ser la antesala de la ludopatía vía Internet. El juego de apuestas esta prohibido a los menores mientras en la Red no hay limites, y si los hay, también hay jóvenes expertos en saltárselos.
- Visitar sitios pornográficos.

Datos de la encuesta realizada:

Por Elena Rodríguez y editada por la FAD (2002) sobre una población de 3000 estudiantes de 14 a 18 años.

1. Respecto a las actividades de tiempo libre en CASA que se practican 3 o más veces por semana o todos los días se observa, en frecuencias bajas, "navegar por Internet", "Chatear" con porcentajes entre el 17.5% y el 13.3% (frecuencia)
2. El perfil básico de quienes realizan las dos actividades que nos ocupan con esa frecuencia de mas de tres veces por semana sería el siguiente:
 - Chatear: los varones de 14-15 años; los estudiantes y los parados; aquellos con estudios de BUP, COU o FP; aquellos cuyos padres tienen estudios superiores; los que se consideran situados los últimos de la clase.
 - Navegar por Internet: los varones; los 16-17 años; los que estudian y trabajan; los que tienen estudios universitarios medios-superiores; los que sus padres también tienen estudios medios superiores; los que se sitúan entre la primera mitad de su clase.

EFFECTOS NEGATIVOS DEL USO EXCESIVO DE INTERNET: ¿ ADICCION A INTERNET ?

El uso problemático de la red, en el que la incapacidad del individuo para controlar su uso causa malestar psicológico y afectación funcional se ha descrito en la literatura psicológica como adicción a Internet en base a los criterios del DSM IV para definir la dependencia de sustancias y el juego patológico.

Según esto, no es la red la que provoca adicción puesto que solo actúa de proveedor de conductas reforzantes (relaciones interpersonales, juegos, sexo, ...), sino que son estas las que realmente tienen la capacidad de producir dependencia.

Shapira y col. (2000): concluye que el uso problemático de la red puede representar un síndrome de importancia clínica que se muestra asociado a malestar, afectación funcional y a trastornos psiquiátricos, incluidos en el eje I del DSM IV. Pero se necesita precisar si es un trastorno distinto o forman parte de otro.

Los autores ponen énfasis en los riesgos que pueden suponer para los adolescentes que Internet sustituya o condicione las relaciones personales en un periodo vital en el que son especialmente críticas.

Echeburua señala que los síntomas más frecuentes de los afectados a esta adicción son:

- Privación de sueño para "engancharse" a la red.
- Descuido de otras actividades importantes.
- El pensar constantemente en la red cuando no sé esta conectado a ella.

Una de las aplicaciones usadas en la red mas adictiva es el chat. Las características del chat que las hacen tan atractivas:

- Anonimato (mascarar, imaginación,...)
- La descorporalización.
- La distorsión del tiempo.

Consecuencias:

- Desinhibición más absoluta.
- Identidades estigmatizadas que interactúan con otros en la red, ven incrementadas su auto aceptación y seguridad.
- "Intimidad acelerada" (sienten una sensación de intimidad y de conexión social con el otro de una manera mucho más rápida de lo normal.
- Dependencia, aparición de nuevos hábitos como la necesidad de conectarse cada día. Este hecho puede generar:
 - a) Aislamiento de su entorno social y familiar real.
 - b) Aparición de alteraciones emocionales y conductuales asociados.

Para la mayoría de los autores, Internet se limita a cubrir un déficit importante en la personalidad y en las habilidades sociales del usuario que al final devendrá adicto justamente por ello

Seemn (2000):

" Hay un escepticismo sobre el diagnóstico. El principal argumento usado en contra es que otras enfermedades psiquiátricas conducen al mal uso de Internet. Pero esto también es cierto para otras adicciones"

Young (2000):

" Los usuarios no dependientes usan Internet para encontrar información y mantener relaciones preexistentes, mientras que los dependientes lo usan para socializarse y conocer gente nueva, para implicarse en un grupo "

PERFIL

Sujetos jóvenes, preferentemente varones, con un elevado nivel educativo y habilidades en el uso de la tecnología que viven en grandes ciudades. Se especula con la existencia de un subgrupo de usuarios caracterizados por la timidez que encuentra en el cibersexo la posibilidad de liberarse de la ansiedad producida por las relaciones sociales cara a cara.

POSIBLE COMPORTAMIENTO DEL ADOLESCENTE ADICTO A INTERNET

1. Siente gran satisfacción y euforia cuando esta frente al ordenador.
2. Piensa en Internet cuando esta haciendo otras cosas.
3. Suele mantener en secreto o miente sobre el tiempo real que pasa conectado a la red (que puede llegar a ser de 20 a 40 horas semanales)

4. Descuida la vida de relación, especialmente con amigos reales, la familia, el estudio, el trabajo, etc. Destina todas las horas de ocio a conectarse a Internet (es capaz de robar horas al sueño y quedarse sin comer solo por navegar)
5. Cuando pasa un tiempo sin entrar en Internet esta inquieto, angustiado, o deprimido.
6. Cuando intenta cortar con la red no lo consigue. Es incapaz de controlar el uso de la conexión.

VULNERABILIDAD

Recomendaciones: La conexión a la red no se prolongue mas de dos horas diarias, distinguir lo que es el uso normal de Internet de lo que es una adicción, no abandonar ninguna afición por el uso del mismo, mantener las relaciones sociales y familiares sin dar prioridad al contacto con la red.

COMO USAR BIEN INTERNET

- Marcar un horario de uso, unos tiempos, unos limites y unas reglas.
- Es imprescindible aprender a caminar con criterios, valores y evitar riesgos.
- Es preciso escoger un proveedor de acceso a Internet que brinde la posibilidad de un acceso filtrado.
- Es bueno situar todo ordenador provisto de acceso a Internet en una zona común de la casa.
- Dedicar tiempo a navegar por Internet con los hijos.
- Hay que entrar en Internet con un objetivo concreto.
- Hay que animar a los hijos a que reflexionen sobre lo que encuentran en internet y que recurran a los padres cuando han encontrado algo que no les convencen.
- Ha de quedar muy claro que encontrarse en la calle, en la realidad real, con alguien que se ha contactado en la realidad virtual supone una serie no despreciable de riesgos.

CONCLUSIONES

Hallazgos consensuados:

- Mucho de los rasgos son compatibles con otros trastornos del control de impulsos, como el juego patológico.
- Hay evidencias de una comorbilidad psiquiátrica asociada al uso compulsivo de los ordenadores y de Internet.

INTERROGANTES

- No hay documentación suficiente para considerar el uso problemático de Internet como una categoría clínica en sí misma.
- Estamos en una etapa inicial y no se tiene datos con certeza para definir un diagnostico y un tratamiento.
- El conjunto de síntomas aun no tiene consistencia ni fiabilidad.

- Hay que seguir investigando, se requieren estudios epidemiológicos y mayor acumulación de estudios de casos clínicos

JUEGOS DE APUESTAS EN INTERNET

GRIFFITHS(2000)

“Parece que el juego de azar en Internet despegará por varias razones. Primera, es fácil el acceso y la participación en una actividad que ocurre dentro de casa vía pantalla. Segunda, el juego de apuesta por Internet tiene el potencial de ofrecer los efectos de excitación visual similar al de las máquinas tragaperras. Además, la frecuencia de los acontecimientos es muy rápida”.

Dos estudios recientes han sugerido que los jóvenes usuarios habituales de Internet es más probable que jueguen apostando en Internet:

MORAHAN- MARTÍN, y SCHUMACHER(1997), examinaron el uso excesivo de Internet entre la población estudiante. Hallaron que los usuarios de uso patológico de Internet era más probable que fueran hombres y que usaran Internet para conocer gente nueva, como soporte emocional, para jugar a juegos on-line, para jugar apostando y para abordar sexo on-line.

SCHERER y BOST(1997) encuestaron a estudiantes acerca de su uso de Internet y encontraron una lista de control de 10 síntomas clínicos semejantes a los síntomas de abuso y dependencia de sustancias. Los resultados también demostraron que aquellos que era definidos como adictos a Internet usaban los servicios menos populares (juegos, tableros de anuncios, chats, juegos de apuesta)

T.V.

La pantalla del televisor es la “decana” de las que nos ocupan, integrada en nuestros hogares, normalmente en lugar preferente, es la mas frecuente de nuestras actividades cotidianas.

Según encuestas del CIS, cerca de la mitad de los españoles no lee nunca la prensa, otra mitad no oye nunca la radio, pero el 85% ve todos los días la T.V. mas de tres horas.

Como en el resto de las adicciones no toxicas se mantiene, aunque muy debilitada, la controversia sobre los criterios diagnósticos de la adicción al televisor:

En el 2000, Horvat Cary, L. Propone, como predictores de adicción los siguientes:

- Genero masculino.
- Soledad.
- Baja necesidad de conocimientos.
- Sedación, mientras se mira el televisor.
- Pasatiempo habitual.
- Exposición al T.V.

La televisión esa ventana abierta a un mundo espectacular que, por medio del lenguaje visual, alcanza, directamente, el ámbito sensorial y emocional, generando actitudes sin el filtro de la razón, preconizando valores de audiencia, por encima de los valores éticos, lo cual es especialmente preocupante en los mas jóvenes. El 70% de los escolares están solos mientras ven la televisión que, además, por aprendizaje vicario, pueden adquirir modelos de conducta poco recomendables.

NORMAS PARA EL BUEN USO DE LA TELEVISION

1. Es aconsejable ver la televisión en familia: Favorece la cohesión de sus miembros y facilita el dialogo critico y educativo ante sus contenidos.
2. No es deseable que el niño consuma televisión estando solo: Fomenta el aislamiento y la inhibición del niño mayor, y tampoco debe ser la "niñera electrónica" del niño pequeño.
3. No ver la televisión durante las comidas: no acostumbra favorecer la digestión y romper la comunicación familiar..
4. Evitar que el niño se acueste tarde por culpa de la televisión, especialmente en vigilia de clase: exceso de

televisión es causa de transtronos del sueño y del mal rendimiento escolar.

5. Los padres y educadores deben seleccionar previamente los programas cuando los niños son pequeños y hacerlo conjuntamente cuando los niños son mayores: es lícito utilizar la visualización de la televisión como premio.
6. Permitir que le niño hable durante la visión de televisión: no vale decir "a callar" y a "mirar", sino comentarle y ayudarlo a comprender lo que esta viendo.
7. Los padres y educadores deben hacer comentarios y criticas sobre los espacios televisivos: se ha de alertar a los niños sobre los efectos de la publicidad.
8. Dosificar el tiempo de visión de televisión para que haya tiempo de hacer otras cosas: no más de una o dos horas diarias, según la edad o mejor no verla durante los días laborales.
9. Los padres y educadores no deben olvidar que sus propios hábitos de televisión serán adoptados por sus hijos: deben saber apagar la televisión porque hay algo mejor que hacer.

Conclusiones

En la parte practica, se dividió a los asistentes en cuatro grupos de trabajo, se planteo una serie de preguntas:

1. Tras la revisión realizada sobre cada una de las conductas expuestas y el estado de la investigación sobre sus posibles efectos adictivos, se le pregunto si creían necesario que se realizaran programas de prevención para alguna o todas de estas conductas.
2. ¿Cuál de estas conductas veían problemática y veían prioritario prevenir ?
3. A través de que medidas, actividades se podían realizar esta prevención. Realizar esta prevención desde el ámbito de sus trabajo (familiar, escolar e institucional)

Tras el descanso de mediodía, planteamos al grupo la elaboración de una propuesta de prevención, dividiendo a los asistentes, en cuatro grupos con portavoz, manifestando las conclusiones siguientes:

1. Es necesario familiarizar a padres y educadores sobre los signos y síntomas del juego patológico, ya que, a pesar de ser el grupo de menores el mas afectado, no se detecta y han de transcurrir meses e incluso años para que se aborde adecuadamente el trastorno.
2. En Vida Libre constatamos que el 30% de los jóvenes ludópata presentan antecedentes de abuso o adicción a Video-juegos. Algunos expertos sugieren que puede existir, traslado de unas a otras

pantallas. Los fabricantes diseñan en esta dirección unificando en un solo aparato todas las pantallas.

3. Propuesta de prevención:

Objetivos generales

- Informar a padres y educadores sobre el uso adecuado.
- Educar el uso-tiempo, frecuencia y contenidos.
- Compartir con los hijos tales actividades, modelando su uso.
- Educar para la obtención de criterios propios.
- Fomentar actividades alternativas.

Ambitos de actuación

- **FAMILIA Y ESCUELA:** Los poderes públicos deberían favorecer una mayor presencia de los padres en el hogar, a fin de facilitar las responsabilidades educativas de los padres que se ven dificultadas por el trabajo de ambos cónyuges.

Población diana

- **0-16 años:** Coinciden los grupos en considerar la televisión como el primer objetivo de prevención, resultando paradójico que apenas existan investigaciones, en la actualidad, sobre el efecto en los menores.
- Es necesario reclamar mecanismos de control sobre el contenido de los video-juegos, antes de que los asumamos por "indefensión aprendida", como ocurre con la programación de televisión.

**Director:****ANTONIO MIGUEL NOGUÉS***Profesor Titular de Antropología. Dpto. Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández. Elche.***Colaboradora:****GUILLERMINA CAMPOS GIMÉNEZ***Educadora de Calle. Plan Mpal. Drogodependencias. Ayuntamiento de Alicante***Secretaría:****JOSÉ J. SANTISTEBAN FERNÁNDEZ***Enfermero. Unidad de Conductas Adictivas. Ayuntamiento de Alicante.***Núm. participantes: 27****Presentación****Aspectos de fondo. Cuestiones y argumentos que han motivado esta mesa de trabajo:**

1. ¿Cuáles son los ritos de iniciación a la adultez?, ¿Se han difuminado?, ¿Han cambiado?
2. ¿Cómo se posicionan las familias ante los ritos de socialización del fin de semana de un adolescente "adulterizado"?
3. ¿Qué ha sido del papel de mentores de los padres?, ¿A quién/quienes atribuyen valor de verdad y/o autoridad los jóvenes: familia, educadores, grupos de iguales, personajes, medios de comunicación?

Propuesta de trabajo:

1. Se plantea la posibilidad de superar análisis parciales o subjetivos (la "falta educativa", la "crisis de la familia", la "crisis de valores", la "anomía de la postmodernidad"), para intentar una aproximación socio-cultural (antropológica) que permita una lectura más comprensiva (en términos de estructura y organización social, de distribución de roles, de pactos sociales) de aquello que hoy en día signifique "ser joven" (y, por extensión, "ser adulto") y que se escenifica de manera aguda en el "carnaval finisemanal".
2. Se plantea profundizar en la comprensión de conceptos antropológicos básicos que sirvan de herramientas para analizar la realidad social relacionada con el botellón y otros fenómenos/contextos de consumo de drogas.

Objetivos de la mesa de trabajo:

1. Proporcionar herramientas de observación para el análisis e interpretación de los contextos socio-culturales del trabajo.
2. Aprender a "mirar" la construcción de lo cotidiano y sus conceptos a través de la observación de las prácticas culturales.

Dinámica de la mesa de trabajo**11,30 h.**

Presentación

11,45 h.

Tarea A. Definición conceptual.

12,15 h.

Tarea B. Análisis de los procesos de producción y reproducción de los discursos culturales: la observación de lo cotidiano.

13,00 h.

Tarea C. Comprensión del ritual como proceso.

16,30 h.

Tarea D. Construcción un modelo para el análisis de las prácticas culturales: discriminación del fenómeno del "botellón" como tiempo de carnaval.

17,45 h.

Tarea D. Conclusiones y propuestas al plenario

Desarrollo de la mesa de trabajo

Tarea A. Definición conceptual.

Objetivos:

- Establecer, desde la antropología social, una base mínima con algunos conceptos.

Metodología:

- Exposición oral.
- Resumen conceptual.
- Lectura y comentario de texto.
- Discusión.

Contenidos:

- Conceptos para la definición del hecho cultural.
- Relevancia de las variables espacio y tiempo en la determinación de un hecho etnográfico (cultural).
- Sesgos en la apreciación de la realidad: prácticas sociales vs ritos culturales.

Materiales:

- Transparencia sobre esquema de la exposición.
- Pasaje de El Principito.

Tarea B. Análisis de los procesos de producción y reproducción de discursos culturales: "La observación de lo cotidiano".

Objetivos:

- Comprender los procesos de producción y reproducción de los discursos culturales.

Metodología:

- Exposición oral.
- Análisis comparativo de culturas.
- Grupos de trabajo: cómo se produce y reproduce.
- Definición de situaciones socio-culturales: nivel macro.
- Detección de las prácticas culturales concretas: nivel micro.
- Puesta en común.

Contenidos:

- Determinación de las microprácticas que reproducen un sistema.
- Similitud entre tribus urbanas y sociedades tradicionales.

Grupos de trabajo:

- Conflicto inter-generacional.
- Botellón.
- Adolescentes "trapicheantes".
- Adolescentes "bakalaeros".

Tarea C. Comprensión del ritual como proceso.

Objetivos:

- Comprender el ritual como proceso.

Metodología:

- Exposición oral.
- Análisis de rituales en diversas culturas.
- Lectura y comentario de textos: "carnavalización"; "rituales de rebelión"

Contenidos:

- Elementos definitorios del rito y tipologías (ritos de paso, de intensificación y de rebelión).
- Importancia de la dimensión temporal en el rito.
- Fases del rito: preparación, ejecución y re-incorporación.
- Estructura y realidad. El ritual como anti-estructura

Materiales:

- Transparencias.
- Cuadro: Oposición liminaridad y vida social.
- Texto de M. Bajtin ([1965] 1998) La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. Alianza Editorial, Madrid, págs. 14-15.
- Textos de Kottak, C.P. (1994) Una exploración de la diversidad humana. Mc Graw Hill, 6ª ed., Madrid, pág. 355.

Tarea D. Construcción de un modelo para el análisis de las prácticas culturales: Discriminación del fenómeno del "botellón" como un "tiempo de carnaval".

Objetivos:

- Indagar en los procesos de carnavalización a través de las prácticas sociales juveniles.
- Diferenciar las prácticas rituales a través del análisis de hechos etnográficos.
- Construir un modelo para el análisis de las prácticas culturales.

Metodología:

- Explicación de los marcadores simbólicos.
- Ejemplo de una investigación etnográfica: el botellón.
- Grupos de trabajo sobre "cuestiones a resolver".
- Detección de las prácticas culturales concretas: nivel micro.
- Análisis crítico de respuestas y puesta en común.

Contenidos:

- Lo "carnavalesco". Carnaval vs No Carnaval: las microprácticas.

- Dimensión temporal del "botellón" vs consideraciones espaciales, económicas...
- Abordaje del consumo de drogas en tiempo de carnaval/ritual como "de riesgo": especificidad del abordaje desde la prevención secundaria.

Material de aula:

- Transparencias.
- Marcadores simbólicos (Tabla de marcadores "micro").
- Gráficos con resultados de investigación.

Documentos de trabajo

Elementos para una definición conceptual

Sistema-estructura	Acción social	Regímenes de verdad	Poder	Autoridad
Cultura	Sociedad	Hecho social	Hecho etnográfico	Contexto

Espacio	Tiempo	Estética	Instrumentalidad	Acción simbólica
Rito	Ceremonia	Fiesta-Festival	Juego	Conmemoraciones
Ritual	Rito de paso	Liminal	Communitas	Carnavalización
Inversión	Resistencia	Estructura	Anti-estructura	

Marcadores simbólicos

Cuestiones a resolver:

1. ¿Cuáles son los ritos de iniciación a la adultez?
2. ¿Se han difuminado?
3. ¿Han cambiado?
4. ¿Cómo se posicionan las familias ante los ritos de socialización del fin de semana de un adolescente "adulterizado"?
5. ¿Qué ha sido del papel de mentor del padre/madre?
6. ¿A quién/quienes atribuyen valor de verdad y/o autoridad los jóvenes (familia, educadores, grupo de iguales, personajes, medios de comunicación)?

Tabla de Marcadores - Micro

Categorías	Marcadores (aspectos relevantes para la categoría)	Signos (fenoménicos: a través de los sentidos)					
Etnicidad	Territorio						
	Lengua						
	Religión						
	Instituciones Políticas						
	Formas de Sociabilidad						
	Expresiones Culturales						
Procesos de Trabajo	Cultura de Clase						
	Cultura Técnico/Material						
Género	Sexo						
	Rol de Género						
	Función de Género						
	Valor de Género						
Sociales	Clase						
	Status						
	Estratificación Social						
	División del trabajo						
	Rol						
Políticos	Status						
	Tipo Organización Política						
	Tipo de Participación Política						
	Liderazgo						
	Rol						
	Ideología						
Económicos	Status						
	Modelo Económico						
	Tipo de Economía						
	Modo de Producción						
	Tipo de Mercado						
	Rol						
Lingüísticos	Acento						
	Registro						
	Argot						
	Paralingüísticos						
Atuendo	Vestimenta						
	Adornos Corporales						
	Modificaciones Corporales						

Conclusiones y propuestas al plenario

Con un método de participación "socrático" se trabajaron los conceptos de: cultura, sociedad, regímenes de verdad, poder, autoridad, hecho etnográfico, contexto, variables de tiempo y espacio.

Con discusiones en pequeños grupos se analizaron y desentrañaron esas variables en las siguientes microprácticas: conflicto intergeneracional, botellón, adolescentes "trapicheantes" y "bakalaeros". Se encontró similitud entre tribus urbanas y sociedades tradicionales, en la consideración del cabecilla basada en el ejemplo y en el uso de la palabra.

Se profundizó en el rito (tipos, dimensión temporal, fases y funciones), y se analizó el fenómeno del botellón como ritual de tiempo de carnaval.

Algunas de las conclusiones a las que se llegaron en la mesa fueron:

- La mayor importancia del hecho etnográfico que del hecho social para el análisis de la realidad.
- El sesgo (error) de considerar las microprácticas de consumo de drogas (botellón, porros) únicamente desde las diferencias basadas en la sustancia. Importancia de considerar las variables de tiempo y espacio.
- Pueden objetivarse características definitorias de los actos rituales que incluyen el consumo de sustancias, cumpliendo funciones tanto de iniciación (a la etapa adulta), como de intensificación (de la pertenencia a un grupo) y rebelión (respecto al mundo adulto).
- El botellón es un fenómeno de carácter no oficial, no vinculado al espacio y sí al tiempo, en el que no hay espectadores (sino participantes) y en el que se da una fusión entre "lo ideal y lo real".
- Justificación del uso de estrategias de prevención secundaria (gestión de riesgos) para el abordaje del consumo de sustancias en el contexto de carnaval/ritual; diferenciación con prevención primaria y terciaria.

En definitiva, las prácticas de consumo asociadas al tiempo finisemanal, como el botellón, cumplen criterios para considerarse actos rituales. En este contexto, la funcionalidad del rito (ensayar nuevas prácticas de socialización consideradas "adultas" o, al menos, no infantiles) implica la exposición a situaciones de riesgo (relacionadas con conductas de consumo, prácticas sexuales, competencia intra e intergrupala, ...). Para que el rito resulte funcional (exitoso) deberán cumplirse dos características: transicionalidad (entrar y salir, no "quedarse") y miticidad (consciencia de la na-

turalidad fantasmagórica o mítica: la realidad está en otro sitio).

Para aproximar los riesgos y sus consecuencias, cabe señalar que dependerán:

- En una dimensión vertical, de las características de la participación ritual en cada una de las exposiciones (fines de semana), sobre todo en la fase de iniciación: características personales, tipo de grupo de referencia, expectativas relacionadas con el ritual, grado de riesgo percibido, nivel de riesgo dispuesto a asumir, tiempo de exposición, competencias de auto-gestión, ...
- En una dimensión transversal, del cumplimiento del criterio de transicionalidad: debe tratarse de un "pasar" no de un "estar", de un tránsito y no de un estado.
- Por otra parte, del grado de implicación e identificación personal y grupal con el rito: la importancia relativa de las prácticas rituales en relación con otras prácticas (de ocio, formativas, laborales, ...) y el balance seducción/entrega del /al rito, determinarán (entre otras cuestiones) el riesgo de sobre-implicación con las prácticas rituales.

Respecto a sobre qué cuestiones (objetivos, estrategias) podemos manejar a la hora de plantearnos intervenir:

- El balance satisfacción/desasosiego relacionado con el tiempo (entre semana) y los escenarios normativos (escuela, familia, ...), debe existir (y ser percibido por el adolescente) también en el tiempo (fin de semana) y los escenarios "rituales": no sólo se está bien, se está bien y se está mal (como en todas partes).
- El balance tiempo normativo/tiempo ritual debe ser claramente favorable al primero. No sólo en cantidad, también en calidad: el tiempo y los escenarios normativos también aportan oportunidades de logros que se buscan en el tiempo y los escenarios rituales: variedad, relaciones, oportunidades de expresar "adulthood", aprendizajes/novedades (sobre todo, de carácter social), oportunidades de expresar competencias (y, por lo tanto, de recibir refuerzo social).
- Respecto al tiempo ritual, el adolescente debe tener claro (y debe desear) entrar y salir, no quedarse. Para ello, deben existir oportunidades (y motivaciones) para realizar otras prácticas en el tiempo de fin de semana alternativas a las de ocio-consumo (dimensión vertical) y debe existir expectativa de futuro a corto plazo relacionadas con planes vitales (dimensión transversal).
- Finalmente, el adolescente debe ser competente en la gestión de los riesgos asumidos en sus incursiones rituales.

Abad Catalán, Julián

C.P. Santísima Faz. Alicante.

Abellán Sánchez, Ana Noelia

Centro Social nº 2. Ayuntamiento de Alicante.

Aguilar Moya, Remedios

*Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Delegación Alicante.*

Aguilar Serrano, Julia

*Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Delegación Valencia.*

Alapont Arlandis, Dolores

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Cullera.*

Albarracín Hernández, Francisco Javier

Jefatura de la Policía Local. Ayuntamiento de Alicante.

Albero Alarco, Juan Vicente

Gabinete Psicopedagógico. Ayuntamiento de Aspe.

Alcázar Ruiz, Rafael

Equipo Técnico Jugado de Familia. Alicante.

Amo Peña, David

Centro Social nº 2. Ayuntamiento de Alicante.

Baeza Baeza, Pedro G.

*Centro Social Comunitario Juan XXIII.
Ayuntamiento de Alicante.*

Bañón Varo, Leticia

Centro Social nº 2. Ayuntamiento de Alicante.

Belda Mas, Antonio

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Mancomunidad de Municipios La Costera-Canal. Xàtiva.*

Belda Pérez, Loreto

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Mancomunidad Municipios Vall D'Albaida. Ontinyent.*

Benadero García-Morato, Amparo

I.E.S. Nº 18. Alicante.

Blanco Dols, Elena

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Mancomunidad de Municipios de La Safor. Oliva.*

Botella Mora, Antonia

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Crevillente.*

Buendicho Esteve, Remedios

Fundación Noray - Proyecto Hombre. Alicante.

Burgui Rodrigo, Mª Dolores

*Servicio de Mediación Laboral.
Ayuntamiento de Alicante.*

Burillo Nadal, Josefina

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Algemesí.*

Campos Aparicio, Carmen

*Unidad de Prevención Comunitaria. Fundación AEPA.
Ayuntamiento de Ceste.*

Cantero Llorca, Mª del Mar

Fundación Diagrama. Alicante.

Carmelo Caravaca, Juan

C. San José - Hijas de la Caridad. Alicante.

Cervera Guzmán, Mª Dolores

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Alaquas.*

Céspedes Solves, Oton Daniel

Centro Social nº 7. Ayuntamiento de Alicante.

Clemente Corbera, Amparo

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Carcaixent.*

Compañ Poveda, Elena

*Unidad de Atención a la Familia. Centro Dr. Esquerdo.
San Juan de Alicante.*

Cortés Sempere, Mª Carmen

Concejalía de Acción Social. Ayuntamiento de Alicante.

Chorén Rodríguez, Susana

*Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Delegación Valencia.*

Delgado Merino, Mª Teresa

Alicante.

Domenech García, Mª Rosa

Cruz Roja Juventud. Alicante.

Egio Rives, Trinitario

Centro de Día Levante. Alicante.

Escolano García, Josefina Isabel

C. Santísimo Sacramento. Alicante.

Espeso Salamanca, Begoña

C. Calasancio. Alicante.

Fayós Pérez, Ignasi

*Unidad de Prevención Comunitaria. Mancomunidad de
Municipios de La Safor. Oliva.*

Fernández Gómez, Manuel Alejandro

Asociación Alicante Kalí.

Fernández Pascual, Mª Dolores

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Ibi.*

Ferre Martínez-Pinna, Laura

*Unidad de Atención a la Familia. Centro Dr. Esquerdo.
San Juan.*

Ferrer Mora, Laura

*Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Delegación Valencia.*

Forner Zaragoza, Francisca

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Silla. Silla.*

Fuentes García, Laura

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Villena.*

Fuentes, Francisco

*Centro Juvenil Casco Antiguo y Juan XXIII.
Ayuntamiento de Alicante.*

Galisteo Guerra, M^a Luz

I.E.S. Jorge Juan. Alicante.

Gallardo Punzano, Juan Pedro

Centro Social nº 7. Ayuntamiento de Alicante.

Garberí Pedrós, Rafael

*Unidad de Atención a la Familia. Centro Dr. Esquerdo.
San Juan de Alicante.*

García Bajo, Marta

C. San Agustín. Alicante.

García Molina, Lourdes

Centro Juvenil Municipal Palamó. Alicante.

García Navarro, Jesús

*Federación de Asociaciones de Padres de Colegios
Concertados "Escuela y Familia". Alicante.*

García Verdú, Alicia

*Unidad de Prevención Comunitaria. Mancomunidad
Intermunicipal del Valle de Vinalopó. Elda.*

Garis Sánchez, Patricia

Centro Social. Ayuntamiento de Villajoyosa.

Gómez Martínez, Antonia

C.P. Nou D'Octubre. Alicante.

González Alfaro, Paz

*Servicio de Mediación Laboral.
Fundación Salud y Comunidad.
Ayuntamiento de Alicante.*

González Fernández, M^a Jesús

*Gabinete Psicopedagógico.
Ayuntamiento de Mutxamiel.*

González Soler, M^a Jesús

Fundación Padre Fontova - Nazaret. Alicante.

Guill Hernández, Teresa

C. M^a Auxiliadora. Alicante.

Guillén Delgado, M^a Luz

Centro de Salud San Blas. Alicante.

Gutiérrez Martínez, Alejandro

Servicios Sociales. Ayuntamiento Alfaz del Pi.

Gutiérrez Miñana, M^a José

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Benidorm.*

Hernández Ferrer, Cristina

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Paterna.*

Herrero Aguilar, Margarita

Centro Social nº 7. Ayuntamiento de Alicante.

Illera, Carmen

IES Jaime II. Alicante.

Jabazín Juan, Magdalena

*Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
Delegación de Alicante.*

Jordá Picó, Anna

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Ibi.*

Juárez Granados, Federico

Asociación EPS (ADEES). Alicante.

Lacoba Negrete, José Javier

C. Santísimo Sacramento. Alicante.

Lerme Roldán, Eva M^a

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Moncada.*

Lillo Giménez, M^a Carmen

C.P.C. Fontcalent.. Alicante.

Louis Cereceda, Ana

*Departamento Servicios Sociales.
Ayuntamiento de Mutxamiel.*

Mallebrera Quiles, Consuelo

A.N.I.L.I.A.. Alicante.

Manzano Carcelén, Manuela

Centro Social nº 1. Ayuntamiento de Alicante.

Márquez Díaz, M^a Carmen

Centro Juvenil Municipal Carolinas. Alicante.

Martija Tabernero, Jorge

Fundación Noray - Proyecto Hombre. Alicante.

Martínez Molina, Raquel

Equipo Técnico Fiscalía de Menores. Alicante.

Martínez, Manuel

*Unidad de Prevención Comunitaria.
Ayuntamiento de Alaquas.*

Mas Sirvent, Josefina

Fundación Noray - Proyecto Hombre. Alicante.

Mateo Castillejo, Aurora

*Centro Social Gastón Castelló.
Ayuntamiento de Alicante.*

Medina Ferrer, Isabel

Centro de Día Orihuela. Orihuela.

Méndez Juan, Juan Andrés

C.P. Prácticas. Alicante.

Mendoza Barberá, Aurora

Centro Social nº 2 y 5. Ayuntamiento de Alicante.

Mira Albert, M^a Consuelo

Proyecto Ulises-Labor. Fundación Diagrama. Alicante.

Mira Pastor, Sonia

Servicios Sociales. Ayuntamiento de San Juan.

Miralles Galipienso, Fernando

Gabinete Psicopedagógico. Ayuntamiento de Aspe.

Molina Martínez, José Antonio

Centro de Menores "L'Omet". Elche.

Monroy Córdoba, Beatriz*A.N.I.L.I.A.. Alicante.***Moya Pérez, Charo***I.E.S. Bahía Babel. Alicante.***Nácher Gandía, Roser***Unidad de Prevención Comunitaria.**Mancomunidad Municipios Vall D'Albaida. Ontinyent.***Navarro Giner, José Ángel***C. San Juan Bautista. Alicante.***Ortega Lamaignere, Nuria***C. San Juan Bautista. Alicante.***Pérez Castelló, Celia***I.E.S. Jorge Juan. Alicante.***Pérez Gomis, Mónica***Centro Social nº 2. Ayuntamiento de Alicante.***Pérez Martínez, Eva Mª***Centro Social nº 7.**Ayuntamiento de Alicante.***Pérez, Carmen***Centro Juvenil Casco Antiguo.**Ayuntamiento de Alicante.***Planelles Seguí, Mª Dolores***I.E.S. Luis García Berlanga. San Juan.***Polo Dominguez, Sonia***Centro Juvenil Municipal La Florida.**Ayuntamiento de Alicante.***Pomares Mellado, Mª Pilar***Equipo Técnico Juzgado de Familia. Alicante.***Quintans Vázquez, Carmen***I.E.S. Miguel Hernández. Alicante.***Ramírez García, José Emiliano***Gabinete Psicopedagógico. Ayuntamiento de Aspe.***Ramón Cercas, Elena***Programas Drogodependencias.**Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.***Relucio Ojeda, Angela***Fundación Padre Fontova - Nazaret. Alicante.***Riquelme Guajardo, Luisa***Unidad de Prevención Comunitaria.**Ayuntamiento de Catarroja.***Rives Fonsoda, Adela***Fundación Padre Fontova - Nazaret. Alicante***Rodríguez Navarro, Agustina***Unidad de Prevención Comunitaria.**Ayuntamiento de Orihuela.***Roselló Prieto, Miguel Angel***Unidad de Prevención Comunitaria.**Fundación Arzobispo Miguel Roca. Valencia.***Rovira García, Rosa***Concejalía de Acción Social.**Ayuntamiento de Alicante.***Sala Bonmatí, Mª Dolores***Servicio de Mediación Laboral. Fundación Salud y Comunidad - Ayuntamiento de Alicante.***Sánchez Baldó, Dolores***Equipo Técnico Fiscalía de Menores. Alicante.***Sánchez Cuerda, Pilar***Unidad de Prevención Comunitaria.**Ayuntamiento de Carlet.***Sánchez-Mateos Toledo, Beatriz***I.E.S. Bahía Babel. Alicante.***Saúco Casanova, Vicent***Unidad de Prevención Comunitaria.**Ayuntamiento de Vila-Real.***Sempere Gumiel, Eva***Centro de Salud. Elda.***Serrano Martínez, Silvia***Dpto. Servicios Sociales Ayuntamiento de Mutxamel.***Soldado Pelegrín, Mario***Centro de Día Levante. Alicante.***Soler Alasanz, María***Fundación Noray - Proyecto Hombre. Alicante.***Terol Valls, Juan Bautista***Centro Social nº 7. Ayuntamiento de Alicante.***Tortajada Navarro, Silvia***Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.**Delegación de Valencia.***Valls Verdú, Begoña***Centro Social Comunitario Juan XXIII.**Ayuntamiento de Alicante.***Zornoza del Hoyo, Rosa***Equipo Técnico Juzgado de Familia. Alicante.*

Instituciones, centros, servicios y recursos participantes

Asociación Alicante Kalí.**Asociación EPS (ADEES).****Asociación Provincial Niños Límites Alicante (A.N.I.L.I.A.).****Centro de Día Levante.** Alicante.**Centro de Día.** Orihuela.**Centro de Menores "L'Omet".** Elche.**Centro de Salud San Blas.** Alicante.**Centro de Salud.** Elda.**Centros Juveniles Municipales**

"Carolinas". Ayuntamiento de Alicante.

"Casco Antiguo". Ayuntamiento de Alicante.

"Juan XXIII". Ayuntamiento de Alicante.

"La Florida". Ayuntamiento de Alicante.

"Palamó". Ayuntamiento de Alicante.

"Santa Faz". Ayuntamiento de Alicante.

"Zona Centro". Ayuntamiento de Alicante.

Centro Provincial de Cumplimiento Fontcalent
Centros Sociales Municipales

C. S. Comunitario "Gastón Castelló."
Ayuntamiento de Alicante.

C. S. Comunitario Juan XXIII.
Ayuntamiento de Alicante.

C.S. Ayuntamiento de Villajoyosa.

C.S. nº 1. Ayuntamiento de Alicante.

C.S. nº 2. Ayuntamiento de Alicante.

C.S. nº 3. Ayuntamiento de Alicante.

C.S. nº 7. Ayuntamiento de Alicante.

Colegios

C.C. Calasancio (Alicante).

C.C. M^a Auxiliadora (Alicante).

C.C. San Agustín (Alicante).

C.C. San José - Hijas de la Caridad (Alicante).

C.C. San Juan Bautista (Alicante).

C.C. Santísimo Sacramento (Alicante).

C.P. Nou D'Octubre (Alicante).

C.P. Prácticas (Alicante).

C.P. Santísima Faz (Alicante).

Concejalía de Acción Social.

Ayuntamiento de Alicante.

COPEDECO S. COOP (Alcantarilla).

Cruz Roja Juventud de Alicante.

Equipo Técnico Fiscalía de Menores de Alicante.

Equipo Técnico Juzgado de Familia de Alicante.

Federación de AA.PP. de Colegios Concertados
"Escuela y Familia" de Alicante.

Federación Española de Municipios y Provincias.

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

FAD- Delegación Alicante.

FAD- Delegación Valencia.

Fundación Diagrama (Alicante).

Fundación Noray - Proyecto Hombre.

Fundación Padre Fontova - Nazaret.

Gabinete Psicopedagógico. Ayuntamiento de Aspe.

Gabinete Psicopedagógico.

Ayuntamiento de Mutxamiel.

Institutos de Enseñanza Secundaria

Bahía Babel (Alicante).

Jaume II (Alicante).

Jorge Juan (Alicante).

Luis García Berlanga. (San Juan).

Miguel Hernández (Alicante).

Nº 18 (Alicante).

Jefatura de la Policía Local.

Ayuntamiento de Alicante

Proyecto Ulises-Labor. Fundación Diagrama
(Alicante).

Servicio de Mediación Laboral.

Ayuntamiento de Alicante.

Servicios Sociales. Ayuntamiento Alfaz del Pi.

Servicios Sociales. Ayuntamiento de Mutxamiel.

Servicios Sociales. Ayuntamiento de San Juan.

Unidad de Atención a la Familia. Centro Dr.
Esquerdo. (San Juan).

Unidades de Prevención Comunitaria

Ayuntamiento de Alaquas.

Ayuntamiento de Algemés.

Ayuntamiento de Benidorm.

Ayuntamiento de Carcaixent.

Ayuntamiento de Carlet.

Ayuntamiento de Catarroja.

Ayuntamiento de Crevillente.

Ayuntamiento de Cullera.

Ayuntamiento de Ibi.

Ayuntamiento de Moncada.

Ayuntamiento de Orihuela.

Ayuntamiento de Paterna.

Ayuntamiento de Silla.

Ayuntamiento de Vila-Real.

Ayuntamiento de Villena.

Fundación AEPA Chestre.

Fundación Arzobispo Miguel Roca. Valencia.

Mancomunidad de Municipios de La Safor.

Mancomunidad de Municipios La Costera-Canal.

Mancomunidad Intermunicipal del Valle de Vinalopó.

Mancomunidad Municipios Vall D'Albaida.

Valoración

Este apartado presenta los datos más significativos en cuanto a la organización y la participación en la III Jornada Municipal sobre Prevención de las Drogodependencias, y la evaluación procedente de los cuestionarios cumplimentados por los asistentes.

Datos más significativos

Folletos informativos editados	1.200
Solicitudes de inscripción	168
Participantes	116
Ponentes - Conferenciantes	2
Mesas de Trabajo	4
Presupuesto Total	14.150 €

Divulgación

Los folletos informativos de la III Jornada se remitieron por correo postal a 360 centros, servicios y recursos de la Comunidad Valenciana en cuyos programas de actuación las familias constituyen una diana prioritaria.

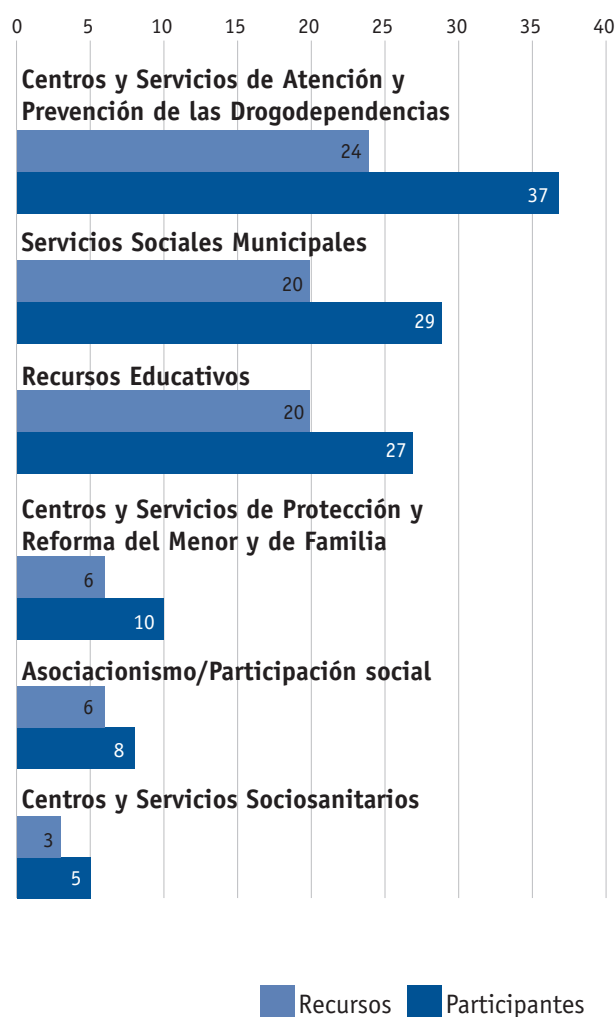
Además, la información se publicó en:

- Boletín informativo del Plan Municipal sobre Drogodependencias "Vínculos" nº 6. Enero 2003. Ayuntamiento de Alicante.
- Documento técnico de la II Jornada Municipal sobre Prevención de las Drogodependencias: una apuesta por la prevención secundaria. Febrero 2003. Ayuntamiento de Alicante
- Boletín de la Concejalía de Acción Social "En Acción" nº 4. Marzo 2003. Ayuntamiento de Alicante
- Página web del Ayuntamiento de Alicante (www.alicante-ayto.es)
- Página web del Plan Nacional sobre Drogas. (www.mir.es/pnd/index.htm)

Participantes

Participaron 116 personas, con un total de 79 recursos representados; quedando en lista de espera 52 solicitantes a los que se les invitó a asistir a las dos Conferencias-Plenarios.

El siguiente gráfico muestra comparativamente los recursos/tipo y los participantes por recursos:



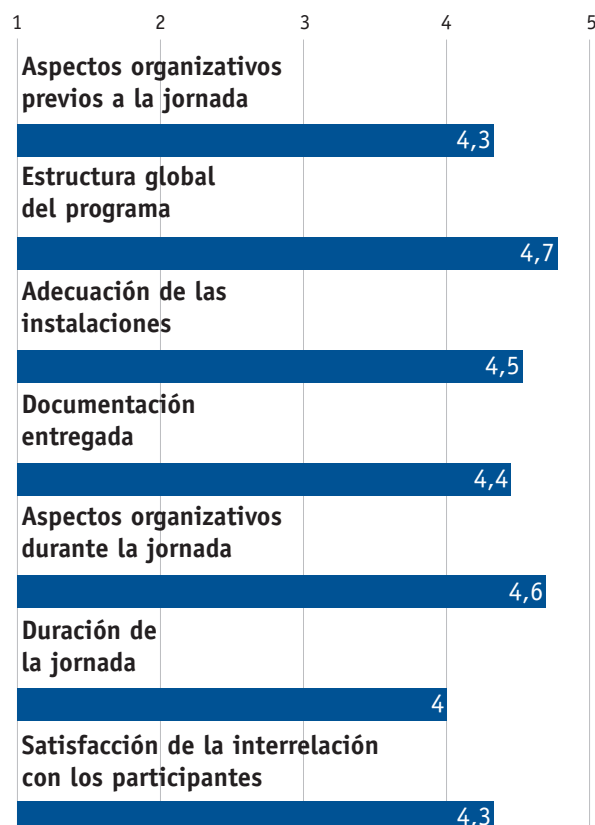
La participación en las 4 Mesas de Trabajo quedó de la siguiente manera:

Mesa de Trabajo A	
Familia, Escuela y Prevención	39
Mesa de Trabajo B	
Servicio de Orientación Familiar en Drogodependencias: un posible modelo de intervención	26
Mesa de Trabajo C	
Pantallas y más pantallas	24
Mesa de Trabajo D	
Ser joven, parecer adulto: mitos y ritos	27
Total	116

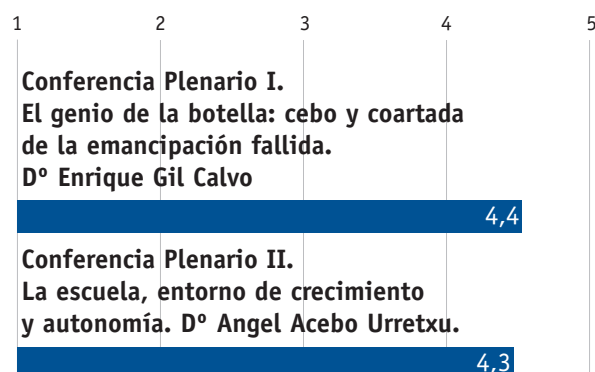
Evaluación

De los 116 participantes, 63 personas entregaron cumplimentado el cuestionario de evaluación (un 54%) cuyas medias se recogen a continuación. Los ítems se valoraron del 1 al 5 siendo: 1= Muy deficiente, 2= Deficiente, 3= Regular, 4= Satisfactorio y 5= Muy satisfactorio.

Respecto a los aspectos generales de la jornada:



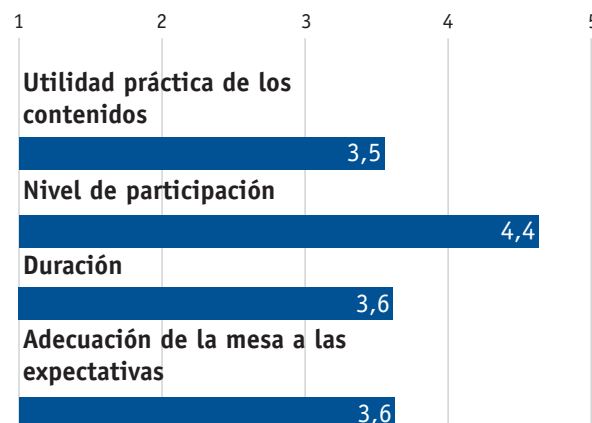
Respecto a las Conferencias-Plenarios:



Respecto a las Mesas de Trabajo:

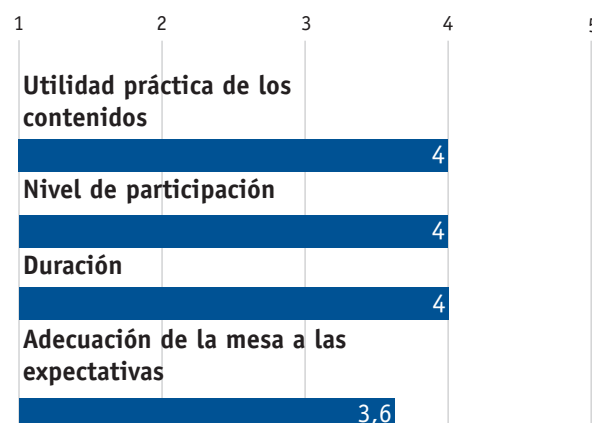
MESA DE TRABAJO A:

"FAMILIA, ESCUELA Y PREVENCIÓN"



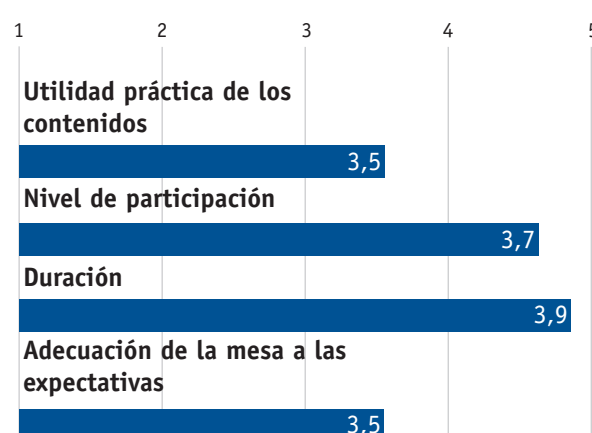
MESA DE TRABAJO B:

"SERVICIO DE ORIENTACIÓN FAMILIAR EN DROGODEPENDENCIAS: UN POSIBLE MODELO DE INTERVENCIÓN"



MESA DE TRABAJO C:

"PANTALLAS Y MÁS PANTALLAS"



MESA DE TRABAJO D:

"SER JOVEN, PARECER ADULTO: MITOS Y RITOS"



La **valoración global** que se realizó de la Jornada en base a una puntuación del 0 al 10, obtuvo la calificación media de 7,8 puntos.

De entre las sugerencias apuntadas destacan como mayoritarias las siguientes:

- Debate tras la Ponencia
- Participación de los ponentes en las Mesas de Trabajo.
- Contenidos más prácticos en las Mesas de Trabajo.
- Mayor duración de las Mesas de Trabajo.
- Mayor duración de la Jornada.

- Más tiempo para la interrelación entre los participantes.
- Publicación y difusión de las conclusiones.
- Aportar a todos los participantes la documentación de cada una de las Mesas de Trabajo.
- Exposición de experiencias.
- Temas para futuras convocatorias:
 - Prevención en Educación Infantil.
 - Intervención con grupos de adolescentes.
 - Coordinación interdisciplinar en casos de drogodependencia de adolescentes.
 - Prevención Secundaria desde las UPC's
 - Prevención de las drogodependencias en grupos sociales desfavorecidos.



AGRADECIMIENTOS

A la Dirección General de Atención a la Dependencia de la Consellería de Sanidad, por su apoyo al Ayuntamiento de Alicante en el desarrollo y ejecución del Plan Municipal sobre Drogodependencias.

A la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, por su colaboración en la organización y la gestión de esta tercera jornada de trabajo.

A Enrique Gil Calvo y a Ángel Acebo Urretxu, por su transferencia de conocimientos y experiencias.

A Tomás Jesús Carrasco, Antonio Miguel Nogués, Antonio Castaños, Rosa Montesinos, Piedad Porras y Amparo Aguilar, por su colaboración en el diseño y la dirección de las mesas de trabajo.

A Rosa Pardo y José Javier Santisteban, de la UCA municipal, por su colaboración en las secretarías de las mesas de trabajo.

Al equipo técnico de la FAD, con especial afecto a Eva.

A Elena Ramón, de la FEMP, por querer acompañarnos.

A los compañeros de las UPCs, programas y planes municipales sobre drogodependencias, por su presencia, participación y afecto.

A Susa Blasco y Marisa Toledo, del Centro Social Comunitario Gastón Castelló, por facilitarnos (una vez más) la organización del trabajo.

A Pedro Amorós, de Edex, y a Marga Guilló, de Socialres, por su presencia y disposición.

A Paco Cutillas, fotógrafo municipal; a Jaime, el "conseguidor"; a la gente de cafetería del Centro Social "Gastón Castelló"; a Cota Cero. Gracias por vuestro trabajo.

A Marina, por hablar.

A todos los participantes, por su interés en el trabajo y su calidad en la participación.

Centrada en el estudio, análisis y reflexión sobre los fundamentos, características y metodologías implicadas en las intervenciones dirigidas a prevenir los problemas relacionados con los consumos de drogas en población adolescente.

Dirigida a profesionales de centros y servicios relacionados con la intervención educativa, familiar, social o sanitaria cuya población objetivo final son los adolescentes.

PARA MÁS INFORMACIÓN:
Plan Municipal sobre Drogodependencias
drogodependencias@alicante-ayto.es
Telf. 965 149 441