

Intervención con adolescentes en Alemania: el grupo como espacio reflexivo

Intervention with Adolescents in Germany: The Group as a Reflexive Tool

Libertad GONZÁLEZ ABAD
Programa FSJ
Mitteldeutschland Diakonie-Alemania
libertad.abad@gmail.com

Recibido: 27/03/2013
Revisado: 03/07/2013
Aceptado: 24/09/2013
Disponible on line: 20/12/2013

Resumen

El Trabajo Social con grupos no implica únicamente conocer los procesos grupales más significativos de la intervención. Es necesario entender las experiencias, expectativas y deseos que cada persona, a título individual, trae consigo y que, sin duda, juega un papel relevante en el trascurso del proceso grupal e individual. Desde ese punto de vista, compartir en el monográfico de familia esta experiencia grupal, desarrollada en el programa alemán *Freiwillige soziale Jahr*, ofrece la posibilidad de entender a los participantes del grupo como seres inmersos y entrelazados en diversas relaciones y, protagonistas de procesos psicosociales de vital importancia. A lo largo del artículo se consideran las dinámicas relacionales y los aspectos evolutivos de los beneficiarios del programa, para proceder a un análisis del contexto social que recalle finalmente en la revisión de la actitud del profesional frente a la intervención grupal, así como la mirada que utiliza para construir a los sujetos con quienes trabaja. Las reflexiones que se comparten en este artículo pretenden señalar la innecesaria división que a menudo se hace entre el individuo y su contexto, y remarcar la importancia de activar procesos dialógicos que, alejados de premisas coercitivas, den lugar a relaciones de confianza y cooperación.

Palabras clave: diferenciación, mentalización, vínculo, constructivismo, trabajo social en Alemania.

Abstract

Group Social Work does not only mean knowing the most significant group treatment processes. It is necessary to understand the experiences, expectations and motivations that each participant as an individual brings to the group and that will certainly play an important role throughout the course of the group and individual processes. This approach, developed in treatment at the German program *Freiwillige soziale Jah*, is relevant in a family monograph since it offers the possibility of understanding participants as human beings immersed and interwoven in diverse relationships and as main actors in vitally important psychosocial processes. Throughout the article, the family dynamics and evolutionary aspects of the program's participants are considered. This description is followed by a social environmental analysis and ends by reviewing the professional's attitude towards group intervention, as well as the view that the professional uses to construct the subjects with whom s/he works. The reflections shared in this article are intended to point out the useless separation often made between an individual and his or her context and underline the importance of activating dialogic tools that, distanced from coercive premises, result in relationships based on trust and cooperation.

Keywords: individuation, mentalization, bonding, constructivism, social work in Germany.

Referencia normalizada: González Abad, L. (2013): «Intervención con adolescentes en Alemania: el grupo como espacio reflexivo». *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(2): 327-336.

Sumario: Introducción. 1. ¿Qué es *Freiwillige soziale Jahr*? 2. Voluntariado social en Alemania. 3. Trabajo Social en Alemania. 4. Experiencia práctica: *Freiwillige soziale Jahr* en Sajonia Anhalt. 5. Breves consideraciones evolutivas. 6. La alternativa a la patología: la mentalización. 7. El profesional: mentalizando la intervención. 8. Referencias bibliográficas.

Introducción

Una experiencia de trabajo grupal con jóvenes y adolescentes en un contexto comunitario es la excusa inicial para poder reflexionar sobre el impacto que tienen las dinámicas relacionales y familiares en las personas a la hora de interactuar en otros contextos. Este artículo pretende plasmar algunas de las ventajas que para la intervención representa el uso de un enfoque de sistemas, centrado en las transacciones e interacciones relacionales. Con esta perspectiva, se pueden interpretar los comportamientos y las actitudes de los chicos y chicas como efectos asociados a aspectos evolutivos, así como a una tara en los procesos de introspección iniciados en la familia.

Un contexto empobrecido económica y socialmente ofrece pocas alternativas para impulsar espacios de colaboración y mentalización. Redefinir la realidad en términos relacionales y construir significados nuevos con los adolescentes, como protagonistas y expertos de sus propias vidas, permiten al profesional utilizarse a sí mismo, como un elemento clave para establecer un vínculo seguro, y al grupo como un espacio para activar la función reflexiva y dialógica. En la primera parte se ofrece una aproximación al contexto social y legal en que se desarrolla el grupo, puesto que el programa *Freiwillige soziale Jahre* se encuadra en Alemania. El grueso del artículo se dedicará a indagar en aquellas consideraciones evolutivas y familiares significativas para los adolescentes del programa, para que pueda entenderse la intervención posterior —orientada a generar procesos de mentalización y espacios de discusión— como una estrategia fundamental para el cambio personal y social.

1. ¿Qué es *Freiwillige soziale Jahre*?

Lejos de aspirar a realizar un análisis comparativo riguroso entre los sistemas de Servicios Sociales de Alemania y España, se considera oportuno y práctico ofrecer una visión panorámica del programa, así como repasar brevemente la base legal en la que reposa la acción social en aquel país. Esta breve introducción, permitirá a los lectores y lectoras situar mejor la intervención social y entender los parámetros en los que desarrolla sus tareas principales el equipo profesional.

El programa *Freiwillige soziale Jahre* significa literalmente *Año social voluntario*. No es el *Año del voluntariado social* durante el cual se les brinda la oportunidad a los ciudadanos y ciudadanas de formar parte del tejido social de la comunidad, participando a través de las instituciones básicas de intervención social. El *Freiwillige soziale Jahre* es un programa anual extraordinariamente arraigado en la sociedad alemana, que sirve para propósitos muy diversos en función del momento histórico y de las condiciones socioculturales de cada zona del territorio alemán. Es un programa estatal, regulado por una ley marco federal, que guiará todos aquellos programas implementados en cualquiera de los dieciséis estados federados.

El origen de este programa se sitúa en las iniciativas de cuidado colectivo y apoyo mutuo que tuvieron lugar en Alemania, tras la segunda guerra mundial. Ante la cantidad de personas y familias afectadas por la guerra, los servicios sanitarios se vieron desbordados. El país vivía el colapso asistencial y apostó por otorgar a la iglesia un papel más que relevante en aquella fase de recuperación de la posguerra. Estas instituciones demandaban la colaboración de los ciudadanos con el fin de cubrir las necesidades mínimas. Además, suponía para las generaciones más jóvenes una oportunidad única de lograr una formación profesional, mediante la práctica, para que fuera más viable su inclusión en el mercado laboral de aquel periodo.

Este «acto benéfico» perseguía una atención social y sanitaria y proponía un necesario impulso a la formación y el empleo juveniles. Comenzó siendo un actuación organizada que exigía un grado de compromiso ineludible con la institución religiosa y el comienzo de un «voluntariado social» cuyo objetivo principal era recomponer el presente y preparar el futuro (Bundeskonzeption, 2010).

2. Voluntariado social en Alemania

El concepto de «voluntariado social» en Alemania cristalizó como una acción que no tenía apenas que ver con el que se había establecido en España. Según la Ley de Promoción del Servicio Voluntario Juvenil (Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten, 2008), el voluntariado social perteneciente al *Freiwillige soziale Jahre* accede al mismo —sin intención de lucro económico ni para realizar prácticas

universitarias o formativas— tras un proceso de selección y se integra en el Año social voluntario. Para poder realizar las actividades asignadas a su puesto de voluntario, se le facilita el alojamiento, la manutención y la ropa de trabajo, así como una cantidad monetaria simbólica, que puede ascender a los 300 euros mensuales. A cambio los participantes, que tienen entre 16 y 27 años, deberán ofrecer sus servicios voluntarios a la institución que se les asigne durante 6 meses como mínimo a un máximo de 18 meses. Las jornadas de trabajo legalmente establecidas son de 39 horas semanales con 26 días de vacaciones anuales.

Los voluntarios y voluntarias pueden realizar su estancia en distintos organismos especializados en el trabajo con personas menores, jóvenes, mayores, con discapacidad y con enfermedad mental. Según la citada ley, se concibe como un programa pedagógico y, por lo tanto, debe ser supervisado y contar con el acompañamiento de un trabajador social o pedagogo social durante todo el año.

Así, pues, un trabajador social se responsabiliza de unos 20 voluntarios y voluntarias distribuidos por distintas organizaciones de una misma región. Este profesional se encarga de realizar las tareas de acompañamiento inicial en la institución receptora, consolidándose como la persona de referencia para los jóvenes, y debe desarrollar seguimientos individualizados y encuentros grupales —una media de cinco al año— con los voluntarios y voluntarias. Durante los encuentros grupales, tal y como recoge la susodicha Ley, el objetivo principal de este acompañamiento pedagógico es «fortalecer el sentido de la responsabilidad por el bien común y transmitir y generar experiencias sociales e interculturales» (art. 3).

Se entiende que, en el marco de este programa de voluntariado, se hallan personas que *quieren* contribuir a la creación de un tejido social comunitario y establecer una primera toma de contacto con el ámbito profesional que sea de su interés. Lo cierto es que, según la experiencia y las entrevistas individuales de seguimiento con los jóvenes participantes, las motivaciones por las que deciden comenzar este periplo son diversas. En el 50 por ciento de los casos se podría afirmar que la búsqueda de orientación laboral es un factor de peso; pero en muchas otras ocasiones lo que se busca es

una primera emancipación, una experiencia de un año «sabático-reflexivo» o incluso cumplir con un requisito para poder acceder a ciertas titulaciones sociales, como por ejemplo la de Trabajo Social.

3. Trabajo Social en Alemania

Que este programa lo supervise y planifique un trabajador social responde al papel que desempeña esta profesión en Alemania y a la perspectiva que se asuma sobre la intervención social. Conviene señalar que la Constitución alemana de 1949, además de reposar sobre el Estado social desarrollado durante la República de Weimar con todo lo que ello conlleva a nivel de políticas sociales, establece claramente una división entre la Asistencia social pública y la Asistencia social privada. Mientras la primera planifica los servicios y dota de instalaciones a las organizaciones, la segunda —de carácter mayoritariamente religioso y organizada como una Confederación Libre de Protección Social (*Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege*)— se encarga de proporcionar los servicios sociales casi en su totalidad.

De este modo se trata de un sistema que no cuenta con una red pública de Servicios Sociales y en el que los agentes privados asumen tareas propias y de titularidad pública, financiándose en su mayoría mediante el copago y las subvenciones del Estado federado y federal. No obstante su Carta magna también recoge y especifica que la política social alemana debe cumplir el principio de subsidiariedad, siendo la asistencia social pública y privada, el último agente interventor; porque son la familia, el vecindario y la comunidad los principales actores proveedores de bienestar social, antes que los Servicios Sociales públicos.

Según este planteamiento, el papel del trabajador social adquiere un perfil claramente pedagógico y socioeducativo de carácter preventivo, muy presente en iniciativas y programas comunitarios como el *Freiwillige soziales Jahr*. Se persigue la adquisición de competencias sociales y hábitos relacionales saludables, así como el acompañamiento en el desarrollo de una identidad individual que ha de favorecer la creación de un proyecto vital adulto para los jóvenes participantes (Bundeskonzeption, 2010).

En este sentido, la Ley de Apoyo a la Infancia y al Joven (KJHG, 1990) en el artículo 1 especifica claramente las áreas y las formas de intervención social en relación a las necesidades de cada momento evolutivo del menor, más allá de sus derechos jurídicos pertinentes. Ofrece también al profesional un marco de actuación estatal y común para los dieciséis estados federados, con las obligaciones y los deberes de los profesionales, e incorpora un enfoque grupal y comunitario, pero que no logra escapar a una práctica individualizada y categórica, que olvida la importancia de la intervención en red y la incorporación necesaria de la familia como principal agente de cambio.

4. Experiencia práctica: *Freiwillige soziale Jahr* en Sajonia Anhalt

Para entender cómo influyen las dinámicas familiares de los chicos y chicas del *Freiwillige soziale Jahre* en sus conductas habituales y poder proponer alternativas que complementen y favorezcan procesos psicosociales como la reflexividad, es necesario presentar a los protagonistas de la historia.

Como trabajadora social asistente al coordinador del programa, la labor encomendada es preparar, organizar, realizar y evaluar los encuentros grupales de carácter semanal, intensivo y obligatorio, en los que el principal objetivo oficial es ofrecer a los participantes un espacio en el que compartir sus experiencias cotidianas como voluntarios, y fomentar el desarrollo de actitudes prosociales y saludables para sí mismos y la comunidad (Bundeskonzeption, 2010).

El grupo formado por veinte jóvenes entre 16 y 27 años, con una media de edad de 17.8 años, se presenta como un grupo heterogéneo en cuanto a motivaciones, actitudes y habilidades. Las personas que participan en el grupo en su mayoría proceden de la región de Sajonia Anhalt, territorio de la antigua República Democrática alemana. Tras la caída del muro de Berlín esta región asistió a un crecimiento económico dispar e irregular, marcado por altas tasas de desempleo de la población adulta, entre 40 y 50 años, y por una generación de jóvenes que, desencantados con las promesas de la reunificación, viven y se desarrollan a la sombra de un paro estructural y un auge de las ten-

dencias neo-nacionalsocialistas con fuerte arraigo en la zona.

Así, el grupo alberga un 30 por ciento de jóvenes que encuentran en el *Freiwillige soziale Jahre* un medio para continuar con sus planes formativos en ámbitos sociosanitarios y seguir cosechando «éxitos» en su currículum vital, aunque la mayoría ha interrumpido sus estudios por propia voluntad o de manera forzosa y que, como comentan ellos mismos, están en un momento en el que «no hay nada mejor que hacer», y el acceso al *Freiwillige soziale Jahre* supone una oportunidad para «ser alguien» e intentar que pase un año que «si no, estaría perdido».

5. Breves consideraciones evolutivas

Estas reflexiones de los propios participantes deben animar al profesional a entender las afirmaciones y, por ende, muchas de las actitudes que encontrará a lo largo del programa, que son propias del momento evolutivo que está protagonizando la mayoría de los jóvenes. Más allá de una visión sociológica como la que se ha expuesto anteriormente, en la que sin duda los factores socioeconómicos y culturales ocupan un papel relevante y obstaculizan la creación de encuentros reflexivos, como profesionales de la intervención psicosocial, es necesario encuadrar estas actitudes en las cuestiones evolutivas y transicionales que son propias de una etapa de una adolescencia cercana a la juventud.

Durante esta etapa evolutiva, el individuo experimenta la necesidad de una mayor autonomía con la cual construir la identidad del «yo», avanzando así en el proceso que Bowen (1991) denomina diferenciación de sí mismo. Aunque el individuo experimenta una fusión emocional con las figuras de apego principales, claramente necesaria para la supervivencia, esta fusión deberá desplazarse, lentamente, hacia la autonomía emocional en aras de la individuación de la persona (Bowlby, 1989). Esta cuestión se va trabajando a lo largo de todo el ciclo vital y tiene mucha relación con el grado de diferenciación que posean las figuras de apego principales, respecto a sus familias de origen y respecto a sí mismas (Bowen, 1991). Así pues, las personas se diferencian de sí mismas sirviéndose de todo aquello que a lo largo de su vida ha formado parte de su mundo de

significados. La individuación implica una interdependencia relacional insalvable que, no solo no limita las posibilidades del individuo en su proyecto de individuación, sino que es la base para alcanzar una autonomía en un cuadro de pertenencia. Tal y como señala Stierlin (1997), la individuación puede realizarse a través de procesos «con» y «contra»; es decir, a través de la aceptación de ciertos aspectos del mundo de los significados familiar y social, y a través del rechazo de otros tantos. Parece fácil intuir que todas aquellas decisiones que obedezcan a la norma de la cultura familiar y social serán percibidas como un *correcto* camino hacia la autonomía, mientras que la individuación «contra» los profesionales de la intervención social tenderán a percibirla como mucho más conflictiva y en ocasiones incluso *patológica*.

De este modo, las afirmaciones de los chicos, anteriormente citadas, no dejan de ser un reflejo del complejo momento que viven y de los esfuerzos que deben realizar en muchas ocasiones para promover la individuación y experimentar la sensación de control sobre sí mismos. Precisamente porque sus conductas y actitudes en el grupo son a menudo espejismos de lo que en ocasiones sucede en la dinámica relacional familiar (Chamorro, Murgui, Subirá y March, 2011), aunque desde el programa *Freiwillige soziale Jahr* no se trabaje con las familias, el tener presente estas breves consideraciones y las siguientes reflexiones, ayudan a situar las acciones de los chicos en esferas distintas a la patología conductual o a la categorización de la adolescencia como hecho traumático.

Por lo tanto, las conductas que, en el encuentro grupal puedan parecer inadecuadas y orienten el pensamiento profesional hacia el problema individual, podrán reformularse como una consecuencia de las dinámicas relacionales vividas por el adolescente en la familia y en otros sistemas significativos.

Por otra parte, desde una perspectiva sociológica, despojarse de la noción problemática por defecto de la adolescencia es un reto y una necesidad de la intervención social. Como señala Oliva (2006), el concepto de adolescencia como construcción social ha sido objeto de cambios al servicio de la sociedad, inventando la clase de adolescentes que se necesitan en ca-

da momento. En épocas de bonanza, en las que se deseaba la incorporación de los jóvenes al mundo laboral, se reflejaba una mirada mucho más positiva de la adolescencia, mientras que en otras épocas como la actual, de crisis económica y social, se acentúan los aspectos negativos teñidos de irresponsabilidad e inmadurez.

Esta visión deficitaria de la adolescencia implica una serie de consecuencias que afectan de manera fundamental a la labor profesional. Por una parte, el pensamiento dominante en la sociedad actual, generalizado por los medios y el pensamiento colectivo no científico, tiende a obviar las necesidades de los chicos y chicas asociadas a ese momento evolutivo, así como a incrementar los prejuicios sociales sobre la condición de adolescente, dificultando las relaciones intergeneracionales, especialmente entre padres e hijos. Según Oliva (2006) esta concepción conduce a un incremento notable de medidas coercitivas y a una restricción de libertades individuales que poco favorecen a la individuación a la que anteriormente se hacía referencia.

Las dinámicas coercitivas, definidas como aquellas que obligan al individuo a actuar en contra de su voluntad, suponen serios obstáculos para la individuación, cuyo éxito está ligado de manera inexorable a la función reflexiva. Como indican Twenlow, Fonagy y Sacco (2005) la coerción acaba induciendo a la mente humana a generalizar excesivamente y a pre-juzgar, generando personas demasiado preocupadas por sobrevivir en un contexto «amenazante». La coerción les obliga a aplicar soluciones rígidas y estereotipadas, teniendo como última consecuencia, el abandono de la creatividad como herramienta básica para descubrir las soluciones y alternativas más adecuadas a las circunstancias. Así pues, el fomento de espacios y dinámicas coercitivas, en este caso dirigidas a adolescentes y jóvenes, acaban debilitando la capacidad mentalizadora de una generación de personas que, además de ver obstaculizado su proceso de individuación, optará por asumir valores —como la agresión y la coacción— como estrategias privilegiadas para el logro de sus diversos objetivos.

Por lo tanto, hay que situar a las personas, para entender consecuentemente sus conductas, en el contexto en el que se les juzga y califica de manera unilateral, y en ese momento

evolutivo que se caracteriza por importantes cambios.

6. La alternativa a la patología: la mentalización

Cuando Thomas (nombre ficticio), un joven de 18 años, arremetió contra la profesional agrediendo verbal y físicamente en mitad de una sesión grupal, explicaba entre insultos pero también con coherentes argumentos, la inutilidad del trabajo realizado, una opción profesional era elegir un mapa de intervención basado en el enunciado, ya arraigado y justificado, de *adolescente disruptivo-conducta a modificar*. Esta percepción de la realidad, que se basa en un diagnóstico correctivo y paralizante, les hubiera ofrecido al profesional y al usuario una versión reducida de las posibilidades de realizar un trabajo y un desarrollo personal y vincular el profesional al cliente limitado.

Sin embargo, ante esta situación, y ante otras tantas mucho menos violentas pero que igualmente podían cuestionar la relación profesional-usuario, otra postura profesional era entender esta conducta como consecuencia de una pobre mentalización en el seno familiar y en el resto de espacios colectivos en los que los chicos y chicas interactúan de manera cotidiana o en ambos simultáneamente. Así pues, se procedió a una redefinición del problema en la que, más allá de catalogar al individuo como su portador, se aceptaba el problema —en este caso la conducta inadecuada— como un efecto de la sinergia particular de los sistemas en los que se desarrollan los jóvenes. Esta forma de dar sentido a lo ocurrido ofrece una posibilidad más amplia de intervención y la estrategia principal del programa era favorecer —más que la mentalización en sí misma— la co-construcción de un espacio colectivo seguro, en donde se puedan reactivar los procesos reflexivos.

La necesidad de crear espacios reflexivos y dialógicos en un programa, como el *Freiwillige soziale Jahr*, surge de la convicción de que, entre otras, la causa de los problemas conductuales es precisamente una fisura en los procesos de introspección y que es el objeto de trabajo en el ámbito de la intervención social. La falta de control de los propios impulsos que deriva de una desregulación afectiva, o la tendencia a atacar o defenderse antes que tratar de buscar un

vínculo como estrategia de supervivencia, pueden tener una relación directa con una mentalización pobre que impide percibir el «sentir» del otro y el propio (Twemlow *et al*, 2005).

De este modo, la mentalización debe entenderse como la función reflexiva que permite inferir al sujeto de la acción determinados actos mentales que expliquen su conducta, implicando «la posibilidad de relativizar el propio punto de vista y considerar puntos de vista alternativos» (Lanza, 2011, p. 3). En otras palabras, es la capacidad no sólo de empatizar con lo ajeno, sino también de poder regular los actos en función de las consecuencias que se prevé que puedan provocar. En definitiva significa poder «desarrollar la capacidad de pensar más y hacer menos» (Cirillo, 1998, p. 17) y permite decodificar a los otros y a tratarlos como personas con intenciones, deseos, sentimientos y creencias (Martínez, 2011). Es un acto de resistencia a la tendencia deshumanizadora del otro en la era posmoderna.

La mentalización se realiza a dos niveles distintos pero complementarios, que conviene tener presentes para poder entender que el profesional, en un contexto grupal, puede generar espacios y encuentros reflexivos. La mentalización implícita es aquella que actúa casi por intuición, de manera automática y espontánea, y que permite al ser humano devenir un ser social. A través del tono de voz, los gestos faciales, de silencios, etc.; es decir, por medio del lenguaje analógico, es como «uno» conecta con la mente del «otro». Este tipo de mentalización servirá de telón de fondo para cualquier tipo de intervención, pero en el caso de la intervención grupal en contextos no terapéuticos, como es este caso, será una herramienta básica para establecer un vínculo capaz de generar un campo de apego seguro y suscitar reflexiones sobre lo propio y lo ajeno. Por el contrario, la mentalización explícita implica una focalización deliberada con la que se pretende, entre otras cosas, expresar con palabras los sentimientos, los deseos, las intenciones y los pensamientos. En esta segunda modalidad mentalizadora, el lenguaje juega un papel relevante, porque permite representar la realidad en el mundo mental e imaginar lo que piensan otros (Lanza, 2011).

De ahí que la mentalización se convierta en un proceso clave en la configuración de una

sociedad reflexiva e interdependiente, capaz de aprender sobre sí misma desde el punto de vista ajeno. Aunque la mentalización no tiene por qué implicar una sociedad benévola y cooperativa, como señala Martínez (2011), lo que parece claro si no se desarrolla una capacidad mentalizadora, aumentarán las probabilidades de que prosperen las relaciones basadas en la desconfianza y la agresión. Según esta premisa, parece de vital importancia entender qué favorece la mentalización y cómo se desarrolla. Aprender a mentalizar requiere tranquilidad y paciencia para que el individuo alcance la madurez cerebral y el tiempo necesarios para poder acumular las experiencias interpersonales que le sirvan como ejercicio introspectivo. La mentalización está sujeta a cuestiones genéticas y ambientales, pero especialmente al disfrute de un contexto de apego seguro (Lanza, 2011).

Por una parte, atendiendo a la definición estricta de apego —según Bowlby— la existencia de un apego seguro promoverá una mejor predisposición para mentalizar y conectar con la mente propia y ajena. En este sentido, el apego se entiende como una fuente de protección y seguridad incondicional, que necesita todo ser humano para poder explorar el mundo interno y especialmente el mundo externo. Este apego seguro es posible cuando el adulto, consolidado como principal figura de apego especialmente durante los primeros meses de vida del bebé, es capaz de percibir las señales del pequeño como una expresión de necesidades y de adecuar su comportamiento a la satisfacción de la demanda concreta del niño. A través de este juego de filigrana entre niño y progenitor, aquél aprende a interpretar sus señales y esperar de unas respuestas determinadas. Y también aprenderá percibir las señales de los otros como el adulto lo hace con él. Este proceso de acoplamiento entre las necesidades del hijo y la percepción del progenitor forjará un apego seguro, pero a su vez generará contextos de mentalización en el seno de la familia que, más tarde, podrán asumirse como patrones reflexivos transferibles a situaciones y ámbitos diversos. Como señala Bowlby, «lo que un niño hace en tales circunstancias es una clara réplica de lo que ha visto y/o experimentado con su madre» (p. 28). En efecto, los chicos y chicas del programa replican lo que han

experimentado con sus referentes de apego familiar.

De ahí que el patrón de apego seguro queda tocado y debilitado de manera significativa, como sostiene el autor, cuando esta función reguladora del apego seguro se vicia y el adulto representa e interpreta de manera equivocada las señales del niño, o cuando el pequeño ha experimentado situaciones de abandono o abuso. En este caso, el niño tendrá verdaderos problemas para poder discernir sus propios estados mentales, e interiorizará los estados mentales ajenos y creará un falso *self* como mera estrategia adaptativa (Martínez, 2011).

En este sentido, muchas de las conductas que se observan en el trabajo con estos chicos y chicas pueden entenderse como actitudes elusivas y de rechazo estructural a vínculos duraderos que puedan derivar en amenazas de abandono (Koldobsky, 2009). De esa manera, y con una importancia nuclear para el proyecto, se contempla la violencia verbal y física como una alternativa propia de un estadio previo a la mentalización y no como un comportamiento antisocial asociado a la personalidad y voluntad de cada uno.

Atendiendo a las aportaciones de la teoría del apego, parecería entonces razonable afirmar que, ante una mentalización pobre en el contexto familiar derivada de un apego inseguro, la persona puede acumular a lo largo de su vida una fisura insalvable. Lo cierto es —señalan Twemlow *et al.*— que la función reflexiva, si bien se origina en la familia, se desarrolla en otros ambientes y contextos asociados a los cambios evolutivos de la personas. La escuela, el grupo de pares o la comunidad serán espacios en los que las personas continuarán su proceso de mentalización. En este sentido el *Freiwillige soziale Jahr*, como encuentro grupal en un contexto comunitario y a través de ciertas actividades, ofrece la posibilidad de facilitar ciertos procesos de introspección basados en vínculos seguros entre los participantes, que incluyen también al profesional. Este programa representa una oportunidad para fomentar una *community of mentalizers* que permite a los jóvenes trabajar con sus iguales, a pesar de las diferencias, y ser conscientes de las actitudes, los sentimientos, las motivaciones y los deseos del otro.

Usar el trabajo grupal para ampliar la idea de realidad, revisando las necesidades de uno mismo y ampliando la percepción y entendimiento de los estados del otro, es el comienzo para poder generar una comunidad reflexiva y comprensiva (ídem). Tal y como recogen los textos clásicos (Konopka, 1968) y otros más actuales (Zastrow, 2008), trabajar en grupo reporta importantes beneficios terapéuticos. Así pues, utilizar el grupo para trascender las tareas y ahondar en los procesos es una de las propuestas que aquí se presentan. Tener presente la voluntad de generar individuos autónomos pasa por ofrecer posibilidades de introspección y de conversación en las que los jóvenes, varones y mujeres, pueden tomar conciencia de su existencia y asumir el control de su vida de manera colaborativa.

Como se mencionaba anteriormente, frente a contextos y dinámicas coercitivas que generan personas *self-absorbed*, capaces de ver únicamente sus propias necesidades en relación con el ambiente», (Twemlow *et al.*, 2005, p. 268), se propone la comunidad y el grupo como un laboratorio en el que experimentar nuevas interacciones que permitan alcanzar relaciones basadas en la cooperación y la comprensión.

Esta intención requiere la creación de un contexto de trabajo seguro en el que se pueda establecer un vínculo de confianza y cooperación entre profesional y usuario. Esto supone retomar la idea de apego de Bowlby y entenderla en una perspectiva contextual. Establecer una relación significativa con el chico o chica, teniendo en cuenta su percepción, supondrá una confirmación de su persona y su historia, y generará una relación segura muy productiva también desde el punto de vista profesional. La vinculación con el usuario es el punto de partida para el descubrimiento de nuevas conductas y la experimentación de nuevas realidades (López, Manrique y Otero, 1990). Como señala Rodríguez (2011), aunque a menudo no haya mucho que ofrecer, la relación y el vínculo entre profesional y usuario quizás sea la fuente más productiva de cambios y transformaciones.

Lo que el presente punto pretende señalar es que, aunque se trabaje con una metodología grupal en un contexto comunitario, resulta imposible dissociar lo que sucede en el marco de la intervención de la mochila que los jóvenes

llevan a sus espaldas. Su contenido debe comprenderse como algo más que etiquetas y diagnósticos lineales: como un conjunto de relaciones e interacciones que acaban ofreciendo unos patrones de conducta determinados. Asumir esta perspectiva permitirá abordar los problemas con un margen de acción mucho mayor, tanto para el profesional como para el usuario. En este sentido, entender la realidad revisando las dinámicas relacionales y el momento evolutivo de los jóvenes como marco de actuación resulta siempre útil, puesto que proporciona la clave de la des-patologización y abre la puerta a la conversación.

7. El profesional: *mentalizando* la intervención

El objetivo final del artículo es revisar una experiencia con jóvenes y adolescentes en un contexto grupal para entender la importancia de sus dinámicas familiares en sus actuaciones extrafamiliares. De ahí nace la necesidad de entender la relación entre familia e individuo como una realidad innecesariamente divisible (Minuchin, 1997) y de ofrecer una intervención social basada en la complejidad del ser humano, evitando una perspectiva simple y lineal.

Sin embargo, al tratarse de intervenciones basadas en la confianza, en un vínculo seguro, en relaciones de complementariedad y en procesos reflexivos, resulta necesario revisar la postura del profesional en la intervención. Consciente de que por defecto suelen surgir relaciones de poder entre profesionales y usuarios, en las que el técnico suele situarse por encima del cliente, es imprescindible preguntarse de qué manera construye el profesional al sujeto en su contexto.

Desde una perspectiva constructivista, la realidad social no es ni única ni viene dada. La realidad social percibida no deja de ser una consecuencia de la manera como uno participa en la percepción y en el contexto social. Significa que el modo como el profesional piensa en la realidad, en el sujeto y en sus conductas, conlleva consecuencias sobre la manera de intervenir. Parte de unos mapas, unos presupuestos y unas nociones teóricas que construyen la realidad con la que «quiere» y «sabe» trabajar. Por lo tanto, consciente del impacto y el poder que tiene la mirada profesional, esta cuestión constituye una reflexión básica en la profesión.

En este sentido, entender al ser humano y su mundo de relaciones como un complejo entretreído de procesos, dinámicas y factores implica dialogar y conversar con la persona. De ahí que el trabajo con estos chicos y chicas requiera la co-construcción de vidas y realidades que puedan abrir nuevas formas de relación y de comportamiento. Como señalan López, Manrique y Otero, «conversar es intercambiar, respetar, abrir y usar la conversación para modificarse a uno mismo» (p. 219). Por medio del diálogo, de la charla al principio incluso banal, se inicia una relación con la que establecer el vínculo, reflexionar sobre uno mismo y experimentar nuevas realidades. En definitiva —para el autor— la conversación y la introspección en contextos seguros devuelve al usuario —a los chicos y chicas en este caso— una imagen de sí mismos y una verdad personal mucho más manejable y llena de posibilidades. Se trata de transformar narrativas saturadas de problemas y relatos estereotipados aprendidos en nuevas narrativas adaptativas (White y Epston, 1993).

A partir de esta premisa de co-construcción y de protagonismo del usuario como experto de su propia historia, se favorecen procesos de mentalización. Se habrá trabajado por tener la mente del usuario en la del profesional, para crear de este modo una matriz de apego seguro con que poder reflexionar sobre el pensa-

miento y establecer relaciones afectivas. Se habrá logrado dotar de sentido al sentido que presenta el otro, tal y como reiteran Twemlow, Fonagy y Sacco.

Al agrupar acontecimientos y circunstancias de una determinada manera, transformando los hechos en datos y codificando los sucesos de los usuarios en problemas categorizados, se estará apostando por una patologización automática de cada uno de los actos no entendidos, no mentalizados (Moffat, 2001). Sin embargo si se tiene claro que el deber y la responsabilidad de la profesión es «ayudar a las personas a utilizar la energía más productivamente, a introducir cambios funcionales o estructurales en el sistema» (Zamanillo y Rodríguez, 1996, p. 26), entonces se habrá entendido el énfasis de este artículo en la importancia de las relaciones interpersonales basadas en vínculos seguros que pongan al descubierto las habilidades de las personas. Las situaciones en las que se manifiesta que el individuo no ha podido desarrollar sus capacidades de manera adecuada a sus necesidades, requieren crear un campo seguro en el que resulta efectivo reducir la tensión del juicio y la coerción en aras de un mayor espacio para la reflexión *mentalizadora*. Como señalan Twemlow, Fonagy y Sacco: «conectada, la gente reflexiva hace que las comunidades sean seguras, no coercitivas» (p. 270).

8. Referencias bibliográficas

- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo: la diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Chamorro, A., Murgui, E., Subirá, C. y March, Ll. (2011). Elementos de ayuda a la mentalización y focalización psicoterapéutica en dispositivos de hospitalización parcial para adolescentes. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente*, 51/52, 147-156.
- Cirillo, S. (1998). Intervenciones Sistémicas en contextos no clínicos. *Revista Sistemica*, 4-5, 15-26.
- Diario Oficial Alemán. (17/07/2002). *Gesetz zur Förderung eines freiwilligen sozialen Jahres*. Disponible en: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/PdfAnlagen/fsjgesetztestext,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf> (consultado el 15/01/ 2013).
- Diario Oficial Alemán (16/05/2008). *Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten*. Disponible en: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/jfdg/gesamt.pdf> (20/04/ 2013).
- Diario Oficial Alemán (26/06/1990). *Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts*. Disponible en: <http://www.bdja.org/files/kjhg.pdf> (consultado el 15/01/2013).
- Koldobsky, N. (2009). Mentalización. *Revista Persona*, 9 (1).
- Konopka, G. (1968). *Trabajo social de grupo*. Madrid: Euramérica.
- Lanza, G. (2011). *Mentalización: aspectos teóricos y clínicos*. En 12º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis.

- López, F., Manrique, R. y Otero, S. (1990). Los sistemas observantes: conceptos, estrategias y entrenamiento en terapia familias sistémica. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 10 (33).
- Martínez, C. (2011). Mentalización en Psicoterapia: Discusión sobre lo Explícito e Implícito de la Relación Terapéutica. *Terapia Psicológica*, 29 (1), 97-105.
- Minuchin, S. y Fishman, C. (1997). *Técnica de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Moffat, K. (2010). Vigilancia y gobierno del receptor de bienestar. En A.S. Chambon, A. Irving y L. Epstein (eds.), *Foucault y el trabajo social* (pp. 315-343). Granada: Maristán.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-233.
- Rodríguez, A. (2011). *Hacia una mirada integradora en la práctica de la intervención socio-familiar*. I Congreso Internacional sobre la construcción disciplinar del Trabajo Social a propósito del nuevo Grado. Bilbao.
- Schulze, M., Giesecke-Tapp, U. y Bundestutorat (2010). *Bundeskonzeption. Freiwilliges sociales Jahr*. Hannover: Diakonisches Jahr.
- Stierling, H. (1997). *El individuo en el sistema. Psicoterapia en una sociedad cambiante*. Barcelona: Herder.
- Twemlow, S., Fonagy, P. y Sacco, F. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: I.A. model for social change. *Bulleting of the Menninger Clinic*, 69 (4), 265-281.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Zamanillo, T. y Rodríguez, A. (1990). Un universo complejo. Los paradigmas en la intervención social. *Documentación social*, 81, 9-33. Madrid: Cáritas Española.
- Zastrow, C. (2008). *Trabajo social con grupos*. Madrid: Paraninfo.