

Enero, nº 84, 2003

Copyright 2003 © Papeles del Psicólogo
ISSN 0214 - 7823

¿CÓMO TRABAJAR CON ADOLESCENTES SIN EMPEZAR POR CONSIDERARLOS UN PROBLEMA?

Jaume Funes Artiaga

Docente, consultor y supervisor en temas de adolescencia

En este artículo se sugieren un conjunto de planteamientos, enfoques, perspectivas para acercarse como profesionales a la realidad de los chicos y chicas adolescentes. En un contexto adulto en el que predominan las lecturas en clave de problema propone analizar las crisis mutuas de otra manera, evitando recurrir por sistema a la psicopatología. Para esa lectura positiva propone un conjunto de claves a partir de la condición social, la provisionalidad, la diversidad y la necesidad de ser y descubrir. En una segunda parte, se propone analizar la secuencia enlazada de itinerarios que recorren la adolescencia, la postadolescencia y la juventud, para poder pasar de la mirada a la acción. De esa manera, se postula el acompañamiento como forma básica para el trabajo con adolescentes, avisando que no se trata del retorno moralista a los ángeles de la guarda.

In this article they suggest a set of expositions, approaches, perspective to approach like professionals the reality of the boys and adolescent girls. In an adult context in that they predominate the readings in problem key propose to analyze the mutual crises of another way, being avoided to resort by system to the psychopathology. For that positive reading it proposes a set of keys from the social condition, the provisional state, the diversity and the necessity to be and to discover. In one second part, one sets out to analyze the connected sequence of itineraries that cross the adolescence, the postadolescence and youth, to be able to happen of the glance to the action. Of that way, the support is postulated as it forms basic for the work with adolescents, warning that it is not the moralistic return the angels of the guard.

Correspondencia: Jaume Funes Artiaga.
E-mail: jfunes@airtel.net

CRISIS ADOLESCENTES: LAS SUYAS Y LAS QUE PROVOCAN

En las calles de cualquier ciudad, en las aulas y pasillos de cualquier escuela de secundaria asistimos cada día a un conjunto de relaciones entre unas personas adultas y unos chicos y chicas adolescentes. Unos y otros tienen unas formas de ser y de actuar. Entre los primeros pesa su propia condición de mayores, el bagaje de lo que han vivido, de lo que saben, de lo que desearían que los más jóvenes aprendiesen. Entre los segundos, parece predominar lo nuevo, la autosuficiencia, la necesidad de descubrir y experimentar. Ambos se relacionan en la familia o en instituciones que tienen sus posibilidades, sus pretensiones, sus limitaciones, sus rigideces. En esa relación parece que resulta determinante cómo se ven, cómo se viven mutuamente, qué esperan y qué no esperan unos de otros.

Hemos de comenzar hablando de esa relación porque, en gran medida, la educación de los chicos y chicas adolescentes es un producto que depende de la forma como las personas adultas los ven, cómo observan su mundo, interpretan lo que hacen, adjudican significados a su conducta. Según sea la visión interpretamos sus comportamientos, negamos o descubrimos sus potencialidades. La visión que tenemos interiorizada, la que compartimos con los colegas, la que nos devuelven los medios de comunicación, predetermina buena parte de las posibilidades educativas. Sin olvidar que, además, las personas somos, en parte, aquello que nos adjudican, la identidad que nos devuelven, la confianza que nos depositan y que eso es doblemente válido cuando se trata de alguien, como el adolescente, que está en plena construcción de su forma de ser.

Hay quien sólo ve problemas

Cuando empezó la reforma de la educación secundaria pareció que la ESO había inventado la adolescencia. Para algunos institutos supuso, al menos, descubrir la existencia de otras adolescencias. Para todos, la obligación de aceptar (a veces a regañadientes) que el alumnado estaba en una etapa de la vida que había que tener en cuenta.

Luego han venido años de continua problematización. El curso pasado fue un maravilloso ejemplo. La contrarreforma se argumentó desde el principio considerándolos poco menos que analfabetos. Se invoca la vuelta a la autoridad a base de identificarlos como sujetos en permanente indisciplina. Los conflictos educativos eran poco menos que una cuestión de delincuencia y sus aventuras con el alcohol un asunto de drogadictos gamberros.

Ante este panorama, al hablar de adolescentes hay que comenzar por preguntarse cuál es la visión predominante entre las personas adultas que les rodean, entre las que han de educar, entre las que han de educar enseñando, entre las que han de hacer intervenciones sociales o terapéuticas. Es muy diferente actuar considerando al adolescente una colección de problemas que hacerlo pensando que es una persona en pleno proceso educativo; una colección de presentes y futuras patologías o alguien que pasa por una situación temporalmente problemática (Ortega, 1999; Crosera, 2001). Observándolos, conviviendo con ellos y ellas, puede verse problemas o personajes con tendencia a meterse en líos. Alguien que carece de casi todo o alguien que en algunas cosas sabe más que nosotros y en otras tiene mucho que aprender. Una persona que destruye su futuro o alguien que está aprendiendo a gestionar los riesgos. Toda posibilidad de acción, desde el diseño de una intervención

o la elaboración de una unidad didáctica a las expectativas de éxito, viene condicionada por la visión que de entrada tenemos del adolescente.

Después de pensar en las miradas, no podemos dejar de lado que estamos ante alguien que ha dejado atrás la docilidad de la infancia y se muestra cada vez más potente y contradictorio. La complejidad de su mundo impacta sobre los adultos que le rodean. Su caos emocional altera los equilibrios maduros, su capacidad para discutirlo todo o para descubrir las contradicciones añade crisis a los argumentos vitales que hemos construido para ir tirando. Su juventud, sus ganas de descubrir o su ausencia de lastres, sus entusiasmos periódicos o sus modernidades, pueden estimular y renovar nuestro día a día cada vez más conservador conforme vamos haciendo años.

Convivir con ellos y ellas es tener "diversión" asegurada, cualquier cosa menos una vida pedagógica ordenada y plácida, un proceso terapéutico estable. Sin negar el agotamiento que a todas y a todos pueden producir, en unos casos se vive ese mundo adolescente como algo no soportable, en otros como una situación creativa y renovadora. Aun mirándolos con buenos ojos no todo el mundo se siente seguro a su lado, aparece la perplejidad y los sentimientos contradictorios.

COMPONENTES DE UN DISCURSO POSITIVO SOBRE LA ADOLESCENCIA

Una vez aclarado que debemos comenzar por atenuar la hostilidad de la mirada, la tesis central de este artículo es la necesidad de conocer y comprender la complejidad del mundo adolescente para desarrollar adecuadamente las formas de trabajar con ellos y ellas. La relación educativa con el adolescente puede resultar exitosa en la medida que tenemos interés por saber cómo son y descubrimos las lógicas que explican su conducta.

Cómo leer, cómo interpretar

Este acercamiento interpretativo a su realidad ha sido vendido a menudo a otros profesionales como algo propio de psicólogos. Aunque a muchos psicólogos les ha sonado a discurso social o pedagógico. La propia invocación de la condición adolescente para discutir las formas razonables de trabajar con ellos y ellas se ha visto como una confrontación entre los "amigos" de los adolescentes y los verdaderos profesionales.

Intentamos conocer y comprender sus mundos aunque sólo sea porque en ellos están buena parte de las claves de por qué aprenden y cómo aprenden, la mayoría de los componentes claves para poder influir de manera positiva en sus vidas. Para tranquilidad de todos habrá que dejar claro que comprender no es bendecir. No se trata de convertir a todo adolescente en un santo permanente. Comprender es simplemente entender lo que pasa utilizando también otros argumentos, otras lógicas que las adultas, tener en cuenta otros argumentos, aceptar que pueden atribuirles otros sentidos. Flexibilidad no es igual a tolerancia generalizada o permisividad sistemática, es tan sólo saber que toda repuesta educativa supone tener en cuenta la realidad personal y las circunstancias de la conducta (Crosera, 2001).

¿Qué debemos tener en cuenta para trabajar entre adolescentes? Las páginas que siguen no son ningún manual breve de la psicopedagogía de esta etapa evolutiva, ni siquiera un resumen. Tan sólo me he propuesto recordar ordenadamente algunos de los mimbres, de los principales nervios con los que estructurar y actualizar un discurso positivo y útil sobre el mundo adolescente. Cada uno de estos breves apuntes requeriría un amplio desarrollo, un capítulo, un libro.

Una pubertad social

Si comenzamos por los enfoques, por la forma de analizar la adolescencia, convendrá tener en cuenta que es algo más que la pubertad y los ritos de transición. La adolescencia es hoy un tiempo social (largo) en el que hay que dedicarse a ser adolescente. Comienza con las transformaciones biológicas y fisiológicas de la pubertad, pero estas son una pequeña parte del conjunto de cambios que se producirán. En las sociedades industrializadas modernas la adolescencia ya no es un breve rito de paso (una puesta de largo) que da paso a ser considerado joven adulto. Son un conjunto de años para vivir siendo adolescente. Uno de los principales retos educativos que supone tener en cuenta esta perspectiva es que hemos de pararnos a analizar si lo que les proponemos para su vida en ese momento tiene algo que ver con lo que ellos y ellas consideran como su tarea prioritaria (todavía está por hacer el balance de lo que ha significado escolarizar obligatoriamente la adolescencia).

Esa nueva condición es, en primer lugar, una condición social, lo que significa que buena parte de las claves interpretativas de su mundo debemos buscarlas en el contexto social e histórico. Son personajes de un determinado momento y unas concretas condiciones sociales. Siempre trabajamos con adolescentes que son de aquí y de ahora (hoy siguen muy impactados por "Operación Triunfo", mañana ya veremos). Lo que son y lo que intentan ser se entiende sabiendo cómo son los mercadillos cercanos a su casa, los rincones del barrio donde se juntan, los bares en los que les dejan estar y, a la vez, los "chat" de la otra parte del mundo en los que entran o la música que se intercambian. Se les puede entender recurriendo a conceptos y categorías de análisis como estilos de vida o culturas juveniles. Hablar de adolescentes es hablar de los jóvenes que más adelante intentarán ser y ahora prueban a imitar (Funes, 1996).

Siempre son en primer lugar adolescentes

También podemos acercarnos a la adolescencia mirando cómo son por dentro. Desde la infancia a la juventud tendrán que sufrir un conjunto de profundas transformaciones, un proceso de personalización. Lo que sienten, lo que dicen, lo que hacen tiene que ver con su condición evolutiva. Se trata de sujetos inmersos en una etapa clave de transformación de lo que ahora son y de descubrimiento de lo que desean ser, de lo que prueban a ser. Educar, enseñar, es tener en cuenta ese mundo personal en proceso caótico de construcción, saber por ejemplo que la ilusión del primer amor altera cualquier cálculo matemático o los agobios inesperados modifican con facilidad la imagen de sí mismos o los centros de interés.

La descripción pormenorizada de las formas de ser adolescente obligaría a escribir un largo texto. En cualquier caso, el lector o lectora tiene otros artículos en esta misma revista, pero bastará con que observe con curiosidad el que ve cada día conviviendo con ellos. En todo caso, quisiera destacar que la gran cuestión de todos los chicos y chicas adolescentes es aclararse quienes son, construir su identidad (Roy Hopkins, 1987; Martí y Onrubia, 1997). Por esa razón conviene recordar que la mayoría de lo que hacen está al servicio de demostrar que existen, de ensayar formas de ser.

La condición adolescente (social y evolutiva) afecta, en nuestro entorno, a todos los chicos y chicas. No hay posibilidades de escaparse a ello y ninguna intervención puede dejarla a un lado. Por eso, uno de los principales hábitos que debemos adquirir es intentar leer siempre en primer lugar sus conductas en clave adolescente. Desde la situación bronca hasta la motivación, primero son adolescentes luego malos o buenos alumnos, personajes más o menos broncas, pero no al revés.

Se puede objetar esta afirmación diciendo que el adolescente ya tiene años, que tiene detrás suya una historia. Ciertamente es así: Llegan a la adolescencia con una vida infantil, a la ESO con una historia escolar. Pero todo se altera con la nueva condición, todo es vivido con un nuevo prisma, unas nuevas coordenadas. Sería absurdo olvidar lo que han vivido pero no podemos mirarlos a partir de los lastres que acumulan. En la clase en la que nos piden ayuda tendremos un alumno de trece años con dificultades acumuladas de lectoescritura, pero si queremos hacer algo con él habrá que tener en cuenta que no tiene el más mínimo interés en escribir para seguir apareciendo como un desastre, especialmente si puede tener éxito de otras maneras, por ejemplo ligando. Quizás si aprende a escribir cartas usando el correo electrónico salvemos su chulería adolescente y nuestra pretensión adulta de que aprenda.

Todo es provisional

Desde otra perspectiva, el acercamiento al mundo del adolescente hay que hacerlo teniendo presente que su condición no es algo estable y definitivo. No son, viven una situación. Cuando hay dificultades (todos las tienen, algunos casi de manera permanente) no se les puede definir como sujetos problemáticos sino como sujetos que viven una situación problemática. Viven quiere decir que dejarán de vivirla, que evolucionará, que igual que ha aparecido puede desaparecer. Si en la adolescencia todo es provisional también lo son las dificultades.

Aunque parte de mi profesión sea hacer de psicólogo, estoy convencido de que buena parte del diagnóstico es imposible e inútil en la adolescencia. La aplicación estricta de los criterios diagnósticos nos llevaría a "encerrarlos" a todos, a encontrar trastornos con gran facilidad. El análisis hecho en otoño podría ser bastante inútil en primavera. Lo mismo sirve para intentar poner otras etiquetas o clasificar a los chicos y chicas adolescentes, sea por dificultades o por niveles de cualquier índole. La tarea psicopedagógica con adolescentes consiste en describir situaciones, en analizar los elementos que están influyendo cuando son problemáticas y en diseñar formas de intervención que las modifiquen y, si es posible ya que la adolescencia tiene sus tiempos, aceleren la salida. La intervención socio educativa no pasa por definir primero tipologías de problemas (delincuentes, drogadictos, etc.) sino en descubrir cómo estos se suman a su adolescencia y cómo hacemos para que no ocupen el centro de su proceso de construcción de la identidad.

Cuando se nos viene encima una organización de la secundaria como la que propone la Ley de Calidad, basada en la clasificación avanzada de los adolescentes según sus realidades académicas, no queda más remedio que destacar el absurdo que supone. No se trata, tan sólo, de una discusión ideológica sino de dejar claro que es una propuesta contradictoria e

imposible. Se pretende que decidamos dónde habrán de estar en el futuro en función de cual es su realidad actual, en un momento inicial de su adolescencia. Algo así como si ya fueran abogados o meros currantes cuando todavía está por ver si les interesará seguir estudiando. Están en una situación más o menos positiva o negativa con la escuela, pero nadie puede afirmar que dentro de unos meses tengan que seguir igual, entre otras razones porque su mundo está en cambio y porque, a lo mejor, la escuela puede ayudarles a cambiar.

La adolescencia, además, tampoco se presta a ser analizada en términos de causalidad. Es decir, difícilmente podemos afirmar que uno o algunos factores son la causa directa de sus problemas o de sus bondades. Muchas veces uno está tentado de recurrir al horóscopo para intentar saber qué pasará en sus vidas. Sabemos que circunstancias como una crisis familiar, una tensión escolar, la consolidación de unas relaciones problemáticas, las rupturas emocionales, experiencias vitales negativas, etc., pueden ser factores con posibilidades de problematizar su adolescencia, aunque ninguno de ellos por sí solo lo hará. En todo caso los problemas aparecen cuando coincide en el tiempo alguna combinación de esas dificultades. Es fácil que la situación se complique cuando los astros confluyen y el alumno vive una tensión familiar, en el mismo momento que el profesor de "mates" le coge manía y cuando la chica que quiere no le hace caso, cuando faltando a clase descubre el aroma de los porros y consigue nuevas amistades de calle más apasionantes.

Panorama de diversidad

Otro de los nervios elementales del discurso sobre la adolescencia lo constituye la cuestión de la diversidad. La repetida afirmación de que no existe la adolescencia sino adolescentes contiene tres perspectivas de diversidad a tener en cuenta:

- Por un lado, la diversidad de realidades sociales en las que evolucionan y se construyen genera diversidad de adolescencias. El efecto más visible son sus estéticas externas, las diferentes "tribus" a las que se van apuntando, las formas diversas que utilizan para afirmarse (Feixa, 1998). En una escuela que no haya seleccionado su alumnado hay tantas adolescencias diversas y contrapuestas como haya en el barrio.
- Como proceso madurativo, no podemos considerar la adolescencia como una etapa uniforme. De aquí que siempre insistimos en hablar de preadolescencia, adolescencia y postadolescencia. Primero son "crísis" contradictorios, después andan flotando en su nube adolescente, después pueden encontrarle gusto a la situación y apalancarse en ella. Las respuestas no pueden ser las mismas.
- Aunque es una realidad muy cambiante, no pueden dejarse a un lado las diferencias entre chicos y chicas. El género no es una condición que borre otras profundas diferencias, pero podemos decir que hay adolescencias femeninas (diversas) y adolescencias masculinas (diversas también), formas diferentes de vivir sus adolescencias. Dado que mayoritariamente las chicas se "comportan" mejor se tiende a pensar que su adolescencia queda en segundo término, pero la viven con mayor intensidad que los chicos. La principal diferencia es que se adaptan con mayor realismo a las nuevas situaciones y aplazan o buscan soluciones no rupturistas a sus crisis.

Personas que descubren

Buena parte de las tensiones educativas que generan hoy los adolescentes tienen que ver con la angustia que provocan en los adultos con sus experimentaciones y aventuras. Probablemente la mejor descripción de la adolescencia que he encontrado en mi vida profesional me la facilitaba un alumno de cuarto de ESO cuando se definía así: "*soy una persona que descubre*". En grados diversos, de acuerdo con sus maneras de ser, los chicos y chicas están viviendo una etapa de su vida caracterizada por descubrir y experimentar. Descubrirse a sí mismos, descubrir su entorno mirándolo con otra perspectiva, descubrir el mundo, los mundos desconocidos. Probar, ensayar, experimentar, acercarse a lo desconocido, tantear las fuerzas, sentir el riesgo o la angustia del miedo.

Desde esta vertiente, la lectura del mundo adolescente ha de conducir a las personas adultas que intentan seguir educando a sustituir la tutela por la educación progresiva en la autonomía y la responsabilidad. Eso significa dejar que se equivoque y a la vez ayudarle a sacar provecho de sus experiencias, funcionen bien o mal. El marco de relaciones educativas no puede ser algo estático y amuestrado. La forma como construyen sus aprendizajes no puede ser algo pasivo, en el que todo viene dado y las respuestas están previstas, una forma de enseñar y aprender que sigue recurriendo a formas para ellos y ellas más que conocidas.

VIVIR COMO ADOLESCENTE, LLEGAR A SER JOVEN, ACOMPAÑAR SUS TRANSICIONES

Al hablar de adolescentes, postadolescentes y jóvenes nos estamos refiriendo a un tiempo vital caracterizado por un conjunto de prácticas y estrategias, personales y grupales, que la persona destina a clarificar quién es, a descubrir gran parte de un mundo desconocido (o a descubrirlo de otra manera), a ir decidiendo qué quiere hacer con su vida.

Todo esto se da, además, en una sociedad cambiante en la que se han producido profundas modificaciones en el sistema educativo, en el mercado laboral, en las formas de acceder y de estar en él. La sociedad actual genera un conjunto de contextos de vida para los adolescentes y jóvenes dominados por las desigualdades, por la presencia de multiplicidad de recorridos, la diversidad de las experiencias, su intensidad, su carácter no previsto, no prefigurado. Estos contextos se interrelacionan con una situación personal que hemos definido como inestable, en permanente construcción y deconstrucción. Una situación evolutiva, activa, presidida por acciones como negar, descubrir, buscar, experimentar,... y también pararse, volver hacia atrás, andarse en momentos y situaciones de seguridad.

Algunas ideas en torno al acompañamiento. ¿Vuelve el ángel de la guarda?

La idea de acompañamiento está presente en diferentes marcos teóricos y prácticas profesionales relacionados con la educación y la atención a las personas, especialmente cuando estas tienen dificultades para formar parte de la sociedad. Hablamos de acompañar para referimos a las formas de trabajar con personas autónomas (no con "pacientes" o "casos"), o que han de devenir autónomas, que están inmersas en procesos vitales de cambio.

Este debe ser, por lo tanto, el estilo de trabajo aplicable a las personas que, como el adolescente, están en etapas evolutivas dominadas por la experimentación, están practicando el ejercicio y el aprendizaje de la libertad autónoma. Por esta razón, a la forma de educar en la adolescencia y la juventud se le llama acompañar. "*Los conceptos de recorrido, riesgo, crisis sucesivas, evolución, educación, seguimiento, etc., nos sitúan en el debate sobre el "mentor" del adolescente, sobre el consejero, el guía, el apoyo, el tutor, etc., en la adolescencia: aquel que siendo vivido como cercano y disponible actúa desde la distancia - sin intromisiones y confiando en la evolución positiva - para ordenar las crisis y las dudas del adolescente, ofreciéndole propuestas, recursos, líneas de salida; aquel que le ayuda a que incorpore en su persona las experiencias, los elementos positivos que se decantan de su paso por las instituciones, los servicios, los recursos*" (Funes, 1990; p.87).

Al asociar adolescencia y acompañamiento no señalo nada nuevo. La consideremos como la consideremos, la adolescencia hoy es:

- una transición desde el mundo infantil al mundo juvenil
- que desemboca en un largo tiempo de juventud (que genera potentes efectos de atracción y aporta materiales para la experimentación de estilos de vida adolescentes)
- un tiempo en el que se construyen aspectos importantes de la forma de ser
- un tiempo destinado a descubrir y experimentar
- una etapa condicionada por las oportunidades y acontecimientos

- un periodo en el que las influencias educativas todavía tienen peso

Todas estas claves llevan a pensar en el acompañamiento, tanto si se trata de adolescentes que no tienen más "dificultad" que su adolescencia como si se trata de chicos y chicas que se complican la vida de diferentes maneras. Quisiera dejar claro, sin embargo que no estoy proponiendo poner un "ángel de la guarda" en sus vidas. La cultura católica enseñó durante muchos siglos que las personas, como seres débiles, tenemos asignado un ángel personal, protector, encargado de evitar las desviaciones pecaminosas en nuestra vida. Una especie de guardador asignado para advertir de los peligros del camino y proteger de los enemigos.

El profesional que acompaña no moraliza, no da consejos que no le han pedido, no es una luz roja que advierte de los peligros, no va delante señalando el camino, no se dedica a tutelar, va al lado, está detrás, disponible. Pero también sugiere, estimula, propone, a veces empuja, tensa la cuerda de la relación para provocar reacciones.

Transición, itinerario, proceso

Sin caer en guerras terminológicas, puede resultar útil para comprender la realidad adolescente y joven y definir de manera adecuada las prácticas de acompañamiento, diferenciar entre transición, itinerario y proceso.

Pedagógicamente hablando, una transición es el paso de una situación educativa a otra, el paso de un contexto de estimulación a otro. En la vida se dan diferentes transiciones en la medida que por la combinación de procesos evolutivos y las obligaciones sociales hemos de cambiar de contextos vitales. Al acabar la escuela el adolescente (el postadolescente o el joven si continúa estudiando) pasa a un contexto en el que sus formas de vida serán en gran medida diferentes. En este caso, acompañar significa cuidar (preparar a tiempo, avanzar acontecimientos e informaciones, dedicar quizás más tiempo en la época inicial de la nueva situación) especialmente las transiciones, las readaptaciones.

Si hablamos de la transición del final de la escolarización obligatoria hemos de tener en cuenta que se dan, al menos tres tipos de transición:

1. Por final inevitable (nadie en su entorno más próximo prevé que haga falta seguir, el esquema vital, cultural, no está previsto, no tiene sentido la continuidad de la situación escolar).
2. Por ruptura (la situación en el contexto escolar, por razones institucionales y personales, se hace insostenible y ha de acabar; de ninguna manera se acepta más escuela, no se acepta que el alumno esté más tiempo). Una transición que la mayoría de veces es anticipada (paso del absentismo o el conflicto al abandono definitivo) o, en todo caso, ligado a la edad (16 años) y no al final de un ciclo.
3. Por vacío (un final que llega y atrapa al adolescente sin "ganas" de hacer nada, aunque no haya tenido una experiencia escolar desastrosa). Su paso a la nueva situación comporta un refuerzo en la posición vital de que no es necesario pensar ni en estudiar ni en trabajar.

La idea de itinerario hace pensar en recorrido, en una secuencia que se da en el tiempo en la que incluso es posible marcar etapas, que tiene un inicio y habrá un final. Los elementos positivos de este concepto podemos situarlos en la idea de movimiento, de dinamismo y en la necesidad de poner énfasis en cómo hacer posible que en sus recorridos haya "oportunidades" positivas y estimuladoras.

Pero hay algunos riesgos que hacen el concepto peligroso y que a menudo lo pervierten o lo manipulan.² El principal es la concepción de que las evoluciones adolescentes y jóvenes han de pasar por recorridos previstos. La idea de que podemos definir previamente por donde pasarán o por donde es correcto que pasen. El elemento dinámico desaparece para dar paso a la definición previa, a la supresión de toda negociación y experimentación.

La idea de proceso tiene un sentido muy distinto. Cuando hablamos de proceso educativo, o de proceso terapéutico, o de proceso de incorporación social o laboral, estamos hablando de:

- Que en un determinado periodo vital se dan un conjunto dinámico de fenómenos (sucesos, aprendizajes, experiencias, ayudas, relaciones, etc.), que cada uno de ellos puede ser que no produzca ningún efecto, pero combinados sí.
- En cada adolescente y joven es posible que este conjunto de fenómenos se combinen de manera diferente y buena parte de ellos no sean los mismos en cada persona. Sin que sea posible establecer relaciones causales unilineales, atribuciones a un factor causal aislado del éxito final, aunque podemos conocer la mayoría del conjunto de factores relacionados con las diferencias de éxito.
- Todos ellos interactúan en el tiempo, tienen un momento oportuno y generan interdependencias (en cada adolescente aparecerá un momento en el que sería muy positiva una experiencia laboral, mientras que puede ser inútil en otro momento, pero haberla tenido condicionará una experiencia posterior educativa o laboral).

En general, hablamos de un proceso como una cadena de sucesos significativos, interdependientes, que generan unas posibilidades de futuro. Hablamos de acompañar procesos porque sabemos que se construirán como personas en la medida que en sus vidas sucedan determinadas cosas, dejen de producirse otras, tengan estímulos, no se produzcan determinados problemas, tengan ayuda para utilizar los conocimientos y las informaciones, para sacar provecho de las experiencias.

La experimentación vital, la experimentación laboral

Los cambios estructurales, en el tiempo de escuela y en la forma de acceder al trabajo, en las formas de vivir la condición escolar dominante y en las formas de pasar a la condición laboral dominante, han generado recorridos vitales muy diversos tanto en la larga adolescencia como en la juventud. Los podemos resumir en algunos, pensando que comportarán procesos de acompañamiento diferentes:

- Para todos se tratará de **recorridos dilatados**. Esto comportará que, por un lado aumenten las posibilidades de crisis, por otro se tengan más recursos personales acumulados y colectivos disponibles para utilizar en la construcción de este cambio de condición, para llegar a la situación vital dominada por el tiempo laboral. El acompañamiento tendrá que ver con el enriquecimiento y la disponibilidad cercana para gestionar las crisis.
- En algunos casos estaremos hablando de **recorridos fragmentados**. En diferentes momentos aparecerán situaciones de ruptura con algunos de los sistemas (escuela, formación ocupacional, mundo laboral) o con alguna de las instituciones (desde la familia al conflicto social por transgresiones) que pueden acabar en final crítico si no son reconducidos oportunamente. El acompañamiento tiene como forma de actuar evitar la generalización de las rupturas, la inhabilitación por acumulación y extensión de conflictos, el frenar la interiorización de la inutilidad.
- A veces la dilación se traduce en **estancamiento**. El adolescente parece que adolece de dinamismo, de impulso para seguir adelante. Parece dar por definitiva la situación provisional en la que vive. No parece que aparezca ningún horizonte y el diseño del futuro sea todavía menos argumento que para la mayoría. Acompañar significa aquí también empujar, así como facilitar el descubrimiento de nuevos estímulos.
- Muchas veces, de manera provisional o casi permanente, algunos recorridos se vuelven **erráticos**. Varían con facilidad de orientación, no parecen tener mínimamente claro qué pretenden con sus acciones. A veces se estancan o vuelven hacia atrás, viven momentos de conflicto, se sienten perdidos. El acompañamiento tiene matizaciones diferentes pero acentúa la orientación, la ayuda en la búsqueda de una perspectiva atractiva y estimuladora, la elaboración de proyectos viables.

Cuando la escuela desaparece como actividad dominante, un día u otro aparece la experimentación laboral. En unos casos será algo más o menos previsto o ya planificado en las actividades de formación u orientación laboral en las que está participando. En muchos otros casos se tratará de un cambio de contexto necesario para obtener dinero, una inmersión laboral puramente económica. En una gran mayoría sólo será el inicio, la experimentación medio querida medio querida de nuevas formas de vida complementarias a las que está construyendo como joven en otros contextos no laborales.

En todos los casos pasará por una fase de prueba, de tanteo, normalmente en condiciones precarias. Mayoritariamente serán experiencias fragmentadas, discontinuas, que pueden acabar no siendo personalizadas, no dejando un poso reutilizable en la siguiente experiencia, no estimulando el paso a una situación personal dominada por lo laboral.

Cuando se adentran en el tiempo de no-escuela y se aproximan sucesivamente a la realidad laboral, en estos tiempos que transcurren por recorridos variables y con ritmos no uniformes, todos y todas, reúnen un conjunto de características a tener en cuenta en el momento de cualquier intervención, condicionantes de la forma de actuar. Resumiendo lo que se ha comentado podemos destacar:

- Viven en la provisionalidad, sin que eso comporte malestar y sin que se pueda interpretar como falta de seriedad o compromiso
- Lo más razonable y esperable es que se dediquen a descubrir y experimentar
- Los intereses están sometidos a una fuerte variabilidad (a menudo sustituidos, con intensidades inestables)
- Intereses y experimentación están muy condicionados por los acontecimientos, por lo que va pasando en sus vidas
- Hay muchas posibilidades de que su situación llegue a ser, como hemos comentado, estática. Se nieguen, por la situación personal o por las condiciones que les rodean, a plantearse alguna forma de futuro.
- En cualquier caso, su proceso vital les hará descubrir algunas formas de pensar en sus futuros (inmediato, a medio plazo, pocas veces a largo plazo).

Los recursos, las acciones que inciden en esta etapa vital han de posibilitar, han de estar fundamentalmente al servicio del acceso a:

- Las informaciones útiles
- La experimentación múltiple
- Los ejercicios de balance (o la práctica de la reflexión sobre las experiencias)

Se trata de seguir facilitando que conozcan, que sepan, que aprendan; al mismo tiempo que tengan ocasiones de probar y experimentar y, finalmente, que se estimule la valoración de lo que tienen, de lo que viven y ensayan, la gestión de los posos positivos y los frustrantes de sus nuevas prácticas vitales. Tampoco hay que olvidar que, a veces, no necesitan otra cosa que ayuda para llenar el vacío. Ayuda para sustituir el tiempo de escuela por un tiempo en el que ocurren cosas, mientras llega el tiempo de trabajo.

¿SIRVE PARA ALGO LO QUE HACEMOS?

Me gustaría acabar este esquemático repaso a cómo entender el mundo adolescente y a la forma básica de trabajar con ellos y ellas con una referencia a la sensación de inutilidad que suelen tener la mayoría de profesionales. La continuación de este artículo debería ser un conjunto de respuestas a cómo se pone en práctica la educación, el acompañamiento en la adolescencia. Eso sería la segunda parte de este artículo.

En cualquier caso, ¿sirve para algo lo que hacemos? No responderé con ningún tipo de evaluación. Debo afirmar que, a pesar de todo, las personas adultas somos útiles, podemos pintar algo en sus vidas. En gran medida no pueden construirse razonablemente sin nuestras aportaciones y las de otras personas adultas que están cerca de ellos y ellas. Necesitan adultos cercanos y positivos para construirse. Sin embargo, quisiera invitar a situar en el tiempo adecuado la valoración de nuestras influencias.

En todas las salas de reunión de profesores, educadores o profesionales de un recurso (a menudo convertidas en muros de lamentaciones) debería estar expuesto un cartel con una máxima más o menos como esta: "*Tu tarea educativa no es inútil. De momento no se nota demasiado, pero más adelante podrás comprobar que ha servido*". La desesperación llega con facilidad acompañando el agotamiento. Entonces hay que tener presente que la adolescencia es un proceso, que requiere tiempo, idas y vueltas, paradas, desorientaciones. Nuestra acción consiste en ir ayudándole a llenar su mochila vital, pero sin pretender que haga servir inmediatamente todo lo que acumula. Poco a poco, más adelante, irá echando mano a las "provisiones", ahora no lo hará.

Creo haber dejado claro que adolescentes hay de muchos tipos y que unos y otros son muy diferentes según el momento vital en el que anden. Si tuviera que hacer el retrato robot dominante, que permitiera hacer ese discurso no problemático que vengo sugiriendo a lo largo del texto, me quedaría con esta descripción de un chaval de cuarto de ESO: "*Soy alegre, estoy a gusto conmigo mismo, estudio más bien poco, me va bien la vida, hago lo necesario*". Así son la mayoría, para nuestro entusiasmo o nuestra desesperación.

¹ Este artículo tiene como base dos textos en fase de publicación: "Claves para leer la adolescencia" (Cuadernos de Pedagogía enero 2003) y "L'acompanyament dels adolescents i joves en els seus itineraris" (Diputació de Barcelona).

² El ejemplo más reciente se puede ver en la Ley de Calidad. Se habla de itinerarios cuando en realidad se trata de currículos diferentes y escolarizaciones poco menos que separadas. Utiliza una palabra que en la enseñanza secundaria no debería tener otro sentido que buscar itinerarios educativos personalizados. Lo cual es muy distinto de lo que proponen.

Bibliografía

- Crosera, S. (2001). *Para comprender al adolescente*. Barcelona: De Vecchi.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad.
- Funes, J. (1996). *Drogas y adolescentes*. Madrid: Aguilar.
- Martí, E. y Onrubia, J. (Coord.). (1997). *Psicología del desarrollo: El mundo adolescente*. Barcelona: I.C.E./Horsori
- Ortega, R. *Creer y aprender*. (1999). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Roy Hopkins, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide