

# **EL FUTURO DE NUESTROS ALUMNOS ADOLESCENTES**

## **El acompañamiento educativo en una sociedad plural, digital y en red.**

**Jaume Funes**

**Burgos, abril 2008**

(IV Encuentro Nacional de Orientadores)

<b><i>I.- TODAVÍA ES POSIBLE EDUCAR EN LA ESO .....</i></b>	<b><i>2</i></b>
1.- Definición y sentido de las competencias básicas, cambio en las diferencias de éxito al final de la escolarización .....	2
2.- Hacer escuela secundaria en clave adolescente .....	3
3.- Impedir la consolidación de escuelas homogéneas con población seleccionada, o excluida .....	4
4.- Volver a la “optatividad”, construir los itinerarios personalizados.....	5
5.- Apoyos adecuados para una docencia en crisis .....	6
6.- Abrir la escuela, compartir con otros profesionales la tarea de educar .....	8
<b><i>II.- MIRAR, VER, OBSERVAR Y ESCUCHAR LAS ADOLESCENCIAS.....</i></b>	<b><i>9</i></b>
1. Volvamos a observar los contextos .....	10
2. Escuchar para entender. Tener en cuenta sus “argumentos” .....	12
<b><i>III. ALGUNAS VARIABLES QUE PARECEN HABER CAMBIADO, QUE PUEDEN EXPLICAR ALGUNOS CAMBIOS EN EL MALESTAR ADOLESCENTE .....</i></b>	<b><i>14</i></b>
1. ¿Más diversidad u otras diferencias?.....	14
2. Una escuela que no consigue entender las adolescencias .....	15
<b><i>IV.- PROPUESTAS PARA SEGUIR ORIENTANDO.....</i></b>	<b><i>17</i></b>

Al pensar qué texto podía servir de ponencia para un encuentro profesional que reflexiona sobre las diversas complejidades que conforman los contextos educativos de los chicos y chicas adolescentes de hoy, así como sobre las formas de seguir influyendo positivamente en sus vidas, he acabado inclinándome por componer un pequeño resumen de parte de algunas de las reflexiones profesionales en las que anduve enfrascado en los últimos años. He ordenado esta mixtura en cuatro apartados, cuatro grupos de criterios a seguir teniendo en cuenta: 1) las urgencias y justificaciones para defender que tiene sentido seguir educando en la ESO; 2) las formas de mirar y entender las adolescencias; 3) algunos añadidos, algunos cambios, más recientes en el panorama de las diversidades adolescentes y las tensiones escolares; 4) unas pequeñas ideas sobre las formas de orientar a adolescentes dedicados a buscarse la vida.

## **I.- TODAVÍA ES POSIBLE EDUCAR EN LA ESO**

Cuando se desató la crisis derivada de los planteamientos de la Ley de Calidad pasé a ocupar responsabilidades institucionales que me obligaron a abandonar mi dedicación a la escuela y al trabajo con adolescentes. Casi como despedida escribí un artículo reclamando la condición educativa de la ESO y las posibilidades de seguir haciéndolo<sup>1</sup>. Aunque han pasado cuatro años y tenemos otra ley, propongo que sigamos considerando qué posibilidades tenemos de recomponer esta etapa educativa obligatoria.

¿Cuáles son hoy los principales retos, las principales complejidades y contradicciones? No puedo plantearlos todos pero, haciendo una selección personal de urgencias, necesitamos construir respuestas a seis grandes grupos de cuestiones.

### **1.- Definición y sentido de las competencias básicas, cambio en las diferencias de éxito al final de la escolarización**

Comenzaremos por el alargamiento de la escolarización obligatoria. El paso a la obligación de permanecer en la escuela desde los 14 a los 16 años se dio en gran medida por la necesidad de encontrar acomodo para una población que no era necesaria en el sistema productivo. Pero el aumento del tiempo de escuela supuso alargar definitivamente el tiempo de educabilidad, proponer nuevas metas, nuevos objetivos para ese nuevo tiempo universal. Desde entonces aquí, además, nuevos cambios han hecho que el final de la escuela obligatoria ya no sea para casi nadie una transición al mundo del trabajo sino una transición hacia más escuela o hacia formas diversas de formación y experiencia relacionadas con el descubrimiento del mundo del trabajo.

---

<sup>1</sup> Funes, J. (2004): "Educar en la Secundaria es posible". En Cuadernos de Pedagogía, noviembre 2004 n.º 340

Las urgencias, las necesidades más perentorias, las podríamos reducir a dos: la cuestión de las competencias básicas y las situaciones de desigualdad en los resultados finales. Necesitamos dejar claro qué es todo aquello que consideramos **salario cultural básico** (el equivalente actual de aquello de “*dominar las cuatro reglas, ser feliz y saber en qué mundo se vive*”). El conjunto de habilidades, conocimientos e intereses de base, el dominio de las formas de acceso al saber, tecnologías del conocimiento y experiencias vitales de aprendizaje que todos los chicos y chicas deben tener al acabar su paso obligatorio por la escuela. **Necesitamos compartir nuevas formulaciones menos académicas de qué es todo aquello que los chicos y chicas necesitan conocer, dominar y haber experimentado para poder funcionar en la sociedad compleja** en la que han de vivir.

Con el alargamiento de la escolarización también siguen apareciendo resultados finales muy desiguales, diferencias de éxito escolar que, ahora más que nunca, se convierten en diferencias sociales, en dificultades diversas para formar parte de la sociedad. **No tiene sentido facilitar más tiempo de escuela común si no se mantiene la pretensión de compensar la diferencia de oportunidades**, si no se pretende una escuela que tenga en cuenta la diferencia de entornos, la diferencia de posibilidades sociales. Por eso cualquier nueva propuesta no puede partir de la aceptación acrítica de la desigualdad biológica, ni de la concepción del proceso educativo como un esfuerzo individual que al final obtiene su mérito. **No habrá novedad si no se parte de la propuesta ética de que la educación no puede aceptar como inamovible la desigualdad** y que siempre será una propuesta de estimulación diferente para reducir al mínimo las limitaciones de futuro que la sociedad impone a cada niño o niña.

## 2.- Hacer escuela secundaria en clave adolescente

Tras una década larga de aplicación de la LOGSE también es urgente considerar qué ha significado escolarizar obligatoriamente la adolescencia. Se dio por supuesto una adaptación poco menos que automática entre las dos partes, escuela y adolescencia, que no siempre se ha producido. En un porcentaje muy alto de institutos apenas se han producido cambios en la cultura institucional (véase, por ejemplo, el gran número de los que no han modificado ni la placa que los identificaba como centros de bachillerato) y les cuesta aceptar todavía que en sus aulas y pasillos están los y las adolescentes del entorno y no una especie de estudiantes aplicados que, al parecer, estuvieron en otras épocas.

Los adolescentes ya aceptan que su destino es estar en la escuela y, mayoritariamente, se encuentran muy a gusto<sup>2</sup>. Van a la escuela y han hecho de ella un territorio adolescente, son escolares pero no necesariamente estudiantes. Ser adolescente y estar en la escuela son dos elementos que transcurren juntos y

---

<sup>2</sup> Datos y argumentos sobre estas reflexiones pueden encontrarse en el trabajo “Arguments adolescents”. Un trabajo de investigación acción sobre el mundo de los adolescentes al final de la ESO, realizado por la Fundación Jaume Bofill de Barcelona, en fase de publicación.

conforman una única realidad. La escuela no lo es todo, pero es buena parte de lo que son como adolescentes. A la vez, los procesos de aprendizaje, los procesos educativos son impensables sin considerar sus adolescencias.

En los últimos años se ha denostado el discurso de la “*comprensión*” del adolescente, identificándolo como algo psicologista, permisivo y justificador que destruye el aprendizaje escolar. De nada de eso se trata. Tan sólo es cuestión de advertir sobre la necesidad de tener en cuenta sus lógicas, de considerar sus formas de aprender, de tener presente aquello que viven de manera más intensa, etc.

¿Cuáles han de ser las características de una escuela adolescente? No vale cualquiera, no se pueden definir como lugares para la transmisión del conocimiento o la obtención de títulos. **La escuela secundaria necesita unas determinadas formas de enseñar a aprender, ha de poder crear unos determinados climas, ha de poder facilitar la influencia de unas personas adultas que acompañan procesos de transformación y cambio.** Los institutos de antes con sus seminarios, sus catedráticos con autoridad, el poder derivado de aprobar o suspender, etc., no pueden volver porque son inviables.

### 3.- Impedir la consolidación de escuelas homogéneas con población seleccionada, o excluida

Del instituto en clave adolescente se llega con facilidad a diferentes aspectos que tienen que ver con la diversidad del alumnado, con la diversidad de adolescencias, con los cambios producidos en la población que accede a la escuela. Si la adolescencia es por definición diversa y la matrícula no produce sesgos o selección específica de clientela, las aulas adolescentes tienen que ser un mosaico cambiante de adolescencias diversas. De lo primero que debemos convencernos como padres, madres o profesorado, es que la mejor situación educativa (en términos empíricos) es aquella en la que se da una amplia diversificación de adolescencias, lo que en algunos trabajos se define como “contexto diversificado”. Los intentos de homogeneizar las adolescencias que acuden a una escuela, convirtiendo la uniformidad de clase social en reducción a un solo tipo de adolescencia aceptable, o la pretensión de evitar las “malas compañías” enviando al hijo o hija a una escuela “adecuada”, o los esfuerzos de un claustro para que en su escuela sólo estén determinados tipos de adolescencias, suelen acabar siendo una fuente importante de problemas para unos y otros.

En general, esas homogeneizaciones producen mayores dificultades en los chicos y chicas para gestionar la propia adolescencia, dificultan la creación de clima positivos, la posibilidad de que el adolescente considere la escuela como un espacio propio, incrementan las tensiones en la construcción de la identidad por rivalidad y confrontación, no facilitan la creación de contextos de aprendizaje innovadores. Cuando se producen las dos reducciones sociales extremas (escuelas marginales, escuelas de elite), en un lado la adolescencia se

marginaliza y se hace imposible la socialización positiva y la posibilidad de encontrar sentido al aprendizaje obligatorio; en el otro, el elitismo produce unas formas de ser adolescente en las que la tensión y la exigencia provocan otras dificultades y un tipo de grupos en los que resulta muy difícil educar para la pertenencia y la comunidad. **No hay escuela de secundaria viable si esta no se construye con poblaciones adolescentes diversas, diversas en sus formas de practicar la adolescencia, de entornos sociales diversos, d'extracción social amplia.**

#### 4.- Volver a la “optatividad”, construir los itinerarios personalizados

Para la educación secundaria el escollo o la piedra filosofal, según se mire, de la frenada Ley de Calidad eran los “itinerarios” y, así, la cuestión clave y urgente a resolver es qué se propone ahora como forma de considerar educativamente la diversidad de situaciones escolares. Sería de ciegos negar la diversidad de situaciones escolares entre el alumnado de la ESO. Escolarización obligatoria nunca debió significar que todos los adolescentes tenían que estar todo el tiempo en la escuela, en una escuela uniforme para todos.

Salvo en casos muy contados, que todos podemos poner como ejemplo, los adolescentes se resisten a diagnósticos y etiquetas. Aunque nos guste hacer grupos homogéneos y buscar respuestas especiales para dificultades específicas, no tenemos un conjunto de adolescentes que pueden ser definidos, clasificados y ubicados en espacios escolares “ad hoc”. Para la mayoría del alumnado lo que tenemos es un conjunto de situaciones, de adolescentes que viven situaciones cambiantes, que entran en mayor o menor conflicto con nuestras pretensiones de hacer que aprendan, de influir educativamente.

El gran problema que nos iba a crear la aplicación de la LOCE era que en mayo pasado teníamos que haber clasificado a todos nuestros alumnos de segundo en tres grupos y, en los próximos meses a los de tercero en cuatro o más. ¿Dónde habríamos colocado al hijo del médico perdidamente enamorado, ahora en crisis, que falta sistemáticamente a clase y no piensa que la primavera sea una estación para estudiar? ¿Enviaríamos al itinerario laboral al porrero incipiente con aspiraciones a ser okupa? ¿Cuándo daríamos por perdido al chaval que acumula importantes dificultades lingüísticas pero se enrolla con el profe de mates y tecno y se perderá si lo situamos entre los desahuciados de la escuela? Se trata de situaciones que pueden cambiar, que podemos influir para que cambien, salvo si optamos por ubicaciones diferenciadas, destinadas a colocar a cada uno en el lugar que según nuestra lógica académica le corresponde.

**Escolarizar obligatoriamente la adolescencia lleva implícita una propuesta de escolarización diversificada y variable.** El paradigma básico, luego convertido en rémora y lanzado por la borda como un lastre que dificultaba la aplicación de la LOGSE, era que el currículo de secundaria tuviera una buena parte de optatividad. Era aceptar como punto de partida que todo el alumnado no tenía que aprender lo

mismo, ni de la misma manera, pero aceptando también que existían unos objetivos comunes y que la escolarización se producía en entornos comunes.

Sabemos lo que no funciona, o aquello que genera más problemas que soluciones (escolarización separada, currículums diferenciados). Pero **hay que impulsar una forma de hacer escuela secundaria que permita personalizar los itinerarios educativos<sup>3</sup>, es decir, las formas personales de recorrer el tiempo de escolarización obligatoria para llegar los objetivos comunes**. No es posible una escuela de secundaria obligatoria que no esté organizada de forma flexible, con propuestas de aprendizaje adaptables y con recursos y espacios externos convertidos en verdadera escuela.

En una sociedad cambiante y compleja también cambian sus infancias, sus adolescencias y por lo tanto cambian las características del alumnado<sup>4</sup>. Las nuevas propuestas deben contar con que a las aulas acude el producto de la precariedad y la exclusión que en estos momentos se agudizan. Vienen chicos y chicas que viven en grupos familiares muy diversos, que a menudo los someten a un gran abandono. Cada vez más el horizonte cultural es múltiple o mejor dicho, mestizo. En condiciones normales, el alumnado lo componen una diversidad de diversidades. **Para la escuela eso supone una ruptura definitiva de cualquier pretensión de homogenización, de una socialización uniforme a partir de un modelo preestablecido**, la necesidad de construir nuevos modelos abiertos y cambiantes para dar sentido a su pretensión educativa.

## 5.- Apoyos adecuados para una docencia en crisis

Cualquier nuevo (viejo) cambio, acelerado o pausado, va a seguir encontrándose con un escollo (o una oportunidad) central: la crisis de la docencia en la secundaria. Buena parte del profesorado, con mayor o menor habilidad para gestionarla, se encuentra en una situación crítica, una situación que provoca grandes inseguridades, que le obliga a hacer cambios acelerados y continuos en su profesión. Como no es bueno resolver una crisis guardando fantasmas en el armario, es urgente convencerse que lo que pasa en el aula tiene poco que ver con “la reforma”, bien o mal aplicada, no lo resuelve cualquier cambio de leyes educativas. Tampoco sirve de mucho culpar a los adolescentes actuales de nuestros males y está bien que nos metamos con la Administración pero ella sola no nos ayudará a recuperar la identidad perdida. Es mejor aceptar que las personas adultas que conviven hoy en el aula con los adolescentes viven tres tipos de crisis diferentes a las que conviene prestar atención: una crisis “tecnológica”, una crisis de población y una crisis de ubicación personal en la profesión.

---

<sup>3</sup> La palabra y el concepto itinerario, recorrido, me parecen extraordinariamente útiles y siempre la hice servir para explicar la forma como cada alumno acaba construyendo su proceso madurativo, su proceso de aprendizaje. Lo que ocurre es que su uso en la LOCE es falso y espureo, ya que se utiliza para designar formas separadas de escolarización, sin ningún elemento de adaptación al itinerario personal.

<sup>4</sup> Puede verse una propuesta de análisis más amplia en CABRERA, D., FUNES, J., BRULLET, C. (2004). “Alumnado, familias y sistema educativo”. Ed. Octaedro.

Esto que simplifícadamente he llamado crisis tecnológica tiene que ver con cómo se enseña y se educa en la sociedad digital y de la comunicación. El desconcierto va en incremento conforme las aulas se llenan de alumnos que, de manera desigual, forman parte de la generación @, de aquellos que descubrieron antes el ordenador que el libro y andan en la videoconsola, el chat o el móvil. Esta crisis tiene que ver con cómo el profesor sustituye progresivamente su papel de transmisor de unos conocimientos que domina y que puede enseñar, por el de mediador entre personas y saberes, almacenados y accesibles de formas muy diversas. Tiene que ver con cambios cada vez más profundos en la forma como razonan y aprenden los alumnos, agudizando la necesidad de dedicar tiempo a eso que llamamos procedimientos y que no goza de buena imagen desde la anterior reforma.

La crisis tiene que ver con la aceptación del predominio creciente de las funciones propedéuticas y personalizadoras, con el ayudar a recorrer diferentes itinerarios de aprendizaje (en “la red” no hay índices secuenciales ni caminos uniformes para acceder a la información), con el acceso y construcción del conocimiento y con el papel clave de estimular la integración en la persona y en la vida del adolescente de todo aquello que va aprendiendo. No somos fondos documentales que enseñan a adolescentes que dicen saberlo todo o que en todo caso pueden acceder a fuentes de información más actualizadas y completas que nosotros, sino que ayudamos a descubrir y aprender. **En las manos del profesorado queda la estimulación para saber, el ayudar a descubrir lo que deben conocer, el ordenar los conocimientos, el ayudar a consolidar procedimientos para analizar, razonar, pensar, el ayudar a que todo eso forme parte de sus competencias personales,** el ayudar a integrar en su proceso madurativo y evolutivo todo aquello que la escuela le ayuda a aprender y necesita para funcionar positivamente en la sociedad compleja en la que vive.

La crisis de “población” tiene que ver con la población escolar que el profesorado quisiera tener, cree que alguna vez existió y sueña con que vuelva al aula. El mito del “buen estudiante” de las aulas de bachillerato ha dado paso a las adolescencias diversas, de las que ya he hablado, convertidas en sujetos escolares con mayor o menor ganas de serlo. **El reto urgente es conseguir que el profesorado acepte que se ocupa de adolescentes y que parte de su tarea consiste en ser referentes positivos en esa etapa de sus vidas.** Por eso, en términos académicos, una de las primeras tareas pasa por la reforma y aplicación urgente de formas de tutoría positiva ya conocidas y practicadas, así como de la formación y el estímulo para que buena parte del profesorado quiera y pueda serlo.

La crisis de ubicación personal es un poco el resultante de las dificultades que generan las anteriores crisis y algunas otras. Incluso una buena parte de los que con cualquier sistema fueron buenos profesores y de aquellos y aquellas que se implicaron en la reforma a pesar de la Administración, siente que su profesión comienza a carecer de sentido, se les hace una tarea excesivamente ardua

abordar de manera activa tantos cambios y creen que nadie les va a agradecer sus esfuerzos. En esta crisis resultante hay algunos factores de edad (buena parte del profesorado anda entre los 40 y los 60 y los jóvenes no han sido formados en la pedagogía ni en el sentido de la educación) pero incide especialmente la desvalorización social de su profesión, la culpabilización sistemática de un fracaso que no necesariamente existe, pero que nadie parece entender en su complejidad, la soledad y el burocraticismo al que se ven sometidos por la administración educativa.

No está el horno para bollos. La escuela secundaria de este siglo necesita una gran “reconversión industrial” en la que la adaptación de sus profesionales no puede hacerse de cualquier manera. Una reconversión en la que es necesario organizar sistemas de apoyo personal y colectivo para poder contar con esa mayoría activa que se siente sola ante las crisis.

#### 6.- Abrir la escuela, compartir con otros profesionales la tarea de educar

Hay pocas salidas para la escuela secundaria del futuro más próximo sin entender la educación como la creación y la facilitación de los entornos que la hacen posible. Los chicos y chicas adolescentes no son de la escuela. Son responsabilidad compartida de otros muchos adultos con los que conviven en su barrio, en su comunidad. Sólo es posible desarrollar una escuela adolescente idónea en el marco de un proyecto más amplio para influir educativamente en ellos y ellas. Se supone que la pretensión de escolarizar más años no es simplemente que estén en la escuela sino que sigan en situación educativa.

No se trata, como se estaba a punto de imponer, que unos estén en un tipo de escuela y otros en otro, unos dentro de la escuela y otros en unas instituciones paralelas, unos dedicándose a ser adolescentes y otros obligados a planificar un futuro laboral inmediato. **La escuela adolescente diversa, plural, es una institución flexible que utiliza recursos diversos para generar entornos educativos, que considera escuela algo más que sus aulas, que tiene a su alcance recursos pensados para poder seguir influyendo en los diferentes adolescentes.**

Si queda claro que la función docente esta sometida a múltiples e inevitables cambios, si queda claro que los adolescentes necesitan a las personas adultas como acompañantes estimuladores de sus transiciones, de sus procesos de maduración y socialización, también debería estar claro que esos adultos pueden ser profesionales muy diversos. En el mundo de la escuela secundaria hay poca experiencia de trabajo conjunto con otros profesionales que se ocupan de los mismos adolescentes en el mismo territorio. Tan sólo abunda la tendencia a reclamar la intervención de los profesionales “sociales” con los alumnos necesitados o problemáticos. Pero no es ese el camino a consolidar y ampliar.

De lo que **se trata es de estimular la entrada en la escuela de otros profesionales**, de lo social (trabajadores y educadores sociales), profesionales

de la salud, profesionales de la animación juvenil o de la educación no formal, etc. Pero no para seguir casos sino **para aportar ideas y propuestas sobre cómo crear conjuntamente entornos de influencia positiva, cómo reforzarse mutuamente** en función de quien tenga en ese momento mayor ascendencia. A la inversa, también se trata de que el profesorado salga. Haga, como muchos hacen, escuela fuera de la escuela, sin burocracias y controles innecesarios. Defina con otros profesionales los elementos clave para crear esos entornos estimuladores, enseñe y eduque de manera compartida. Entre las obligaciones y las dedicaciones a prever para el profesorado debe estar el trabajo en red, el trabajo con otros. Se trata de garantizar conjuntamente que los chicos y chicas de un territorio tendrán a su alcance, en la adolescencia y la post adolescencia, adultos diversos, con capacidad de incidir en sus vidas, con capacidad de convertirse en referentes positivos (una tutora, un trabajador social, una educadora de la casa de jóvenes, un terapeuta flexible de salud mental, etc., conocido y valorado positivamente por el adolescente, con el que sabe que puede contar en los momentos de dificultad, al que otros profesionales pueden recurrir para intentar una relación de ayuda cuando descubren nuevas o viejas dificultades).

## II.- MIRAR, VER, OBSERVAR Y ESCUCHAR LAS ADOLESCENCIAS

En diferentes textos he sugerido que, con frecuencia, nuestro problema con los adolescentes nace de dificultades en la mirada. Vemos problemas y no adolescentes, no observamos con una cierta coherencia, no nos paramos a escuchar y comprender sus mundos, sus lógicas. Para recordarlo he resumido parte de un texto destinado a reclamar a los profesionales otras lógicas interpretativas en su trabajo con adolescentes<sup>5</sup>.

Una simple definición en términos estadísticos sitúa a los adolescentes como unos personajes que están entre los 12-13 y los 17-18 años y que tienen un conjunto de características sociales y psicológicas similares. El estudio de la adolescencia pasa a ser tan solo una tarea de identificación de cómo son algunas de sus conductas, de sus formas de actuación, de sus opiniones, formas de pensar o sentir, etc. Sin embargo, aproximarse a los mundos de los adolescentes, sea con pretensiones educativas sea con intenciones de conocer el contenido de sus realidades, requiere tomar conciencia, de que deben integrarse *tres grandes perspectivas*.

Propongo que para ordenar las reflexiones tengamos en cuenta, en primer lugar, algunas claves sobre cómo observar, cómo investigar en el mudo adolescente. Después, que consideremos que la adolescencia es fundamentalmente un tiempo para ser adolescente, que se dedica a aprender y practicar la

---

<sup>5</sup> Los planeamientos generales pueden leerse en el texto en castellano: “Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes”. En el libro “Ser adolescente hoy”. Editado por la FAD ([www.fad.es](http://www.fad.es)).

adolescencia. Finalmente, que no olvidemos que tienen sus “argumentos” sus formas de entender y dar sentido a las conductas que nos preocupan y que no vale cualquier forma de relacionarse con ellos y ellas, especialmente si queremos influir en cómo usan las drogas.

### 1. Volvamos a observar los contextos

La mayor parte de los estudios que pretenden describir o cuantificar determinadas conductas en la adolescencia adoptan perspectivas científicamente correctas pero escasamente útiles para conocer, de verdad, sus mundos y todavía menos para poder influir en ellos. De una manera singular los estudios basados en diferentes tipos de encuestas suelen insistir en que las muestras que utilizan son representativas por edad, sexo, clase social, territorio, etc. Obviamente, como en cualquier otro estudio bien hecho, suelen concluir que los datos obtenidos pueden aplicarse, con los correspondientes matices, al conjunto.

Sin embargo, esta perspectiva no suele ser válida para grupos cuya forma de ser, afirmarse y actuar, esté profundamente condicionada por el ciclo vital (evolutivo y social) que viven. Y eso es lo que pasa con los adolescentes: que son personajes dedicados a descubrir y practicar la adolescencia, en entornos muy diversos (condicionados por las variables sociológicas que se utilizan para definir las muestras de los estudios, pero no solo ni principalmente por ellos) que conformarán maneras muy diferentes de ser adolescentes y sentidos muy diversos a lo que hacen.

Si tomáramos el ejemplo del alcohol, cuando se afirma que un “x” % de adolescentes toman combinados el fin de semana se aporta escasa y discutible información, ya que es el resultado de patrones de usos muy diversos que no pueden mezclarse. La clase social puede indicarnos, por ejemplo, que los de nivel alto parecen consumir menos, pero bajo ese dato se ocultan adolescentes que viven en urbanizaciones apartadas que habitualmente no beben porque no salen de “finde” a la lejana ciudad, aunque en las situaciones de ausencia de sus adultos llegan a situaciones de abuso peligroso del alcohol. No podemos simplemente calificar de adolescente rural aficionado tempranamente a beber al que vive en un pequeño pueblo y el fin de semana solo puede divertirse intentando ir al único bar con música del pueblo y que le sirvan alcohol.

Para entender las adolescencias hay que comenzar por considerarlas productos contextuales. Realidades que se construyen a partir de materiales e interacciones de un contexto que define el marco de sus posibilidades y oportunidades adolescentes. La condición adolescente es algo más que un grupo de edades o unas características evolutivas, el conocimiento útil de sus mundos comporta tener visiones bastante más poliédricas. Sus formas de encontrar sentido a la propia adolescencia y todo lo que les rodea, sus formas de estar en ella, de entrar y de salir, sus formas de ser adolescente (de asumir esa condición) son el resultado de muchas y complejas interacciones. El resultado son múltiples y

diversas adolescencias, con sus diversos mundos, cambiantes en el tiempo y en el territorio.

Las formas de ser adolescente, las formas de ejercer la condición adolescente dependen de cómo se conformaban sus diferentes contextos vitales. En otros trabajos he sugerido que las formas de ser adolescentes dependen de tres grupos de variables. En primer lugar de la extracción social. El origen social de los padres, las realidades socioeconómicas de la vida diaria, el capital cultural a su alcance, así como los demás componentes de la condición social determinan las posibilidades finales de poder llegar a ser o no un tipo u otro de adolescente.

Hay adolescencias que sólo son posibles en unos barrios, en unas familias y no en otras. Muchas veces, las calificaciones de “pijos” y “quillos” que los adolescentes se adjudican mutuamente (sin que tengan contenido homogéneo) responden a ubicaciones sociales, de barrio, de posibilidades sociales cotidianas. No todos y todas pueden ser lo mismo y, a menudo, en un mundo mediático, son conscientes de esa impotencia y reaccionan ante ella. Las adolescencias tienen que ver con las oportunidades vitales.

Pero, con esos amplios límites, las adolescencias son fundamentalmente el producto de las interrelaciones (ese es el segundo grupo de variables) que en un determinado momento se dan en sus vidas. La adolescencia es un tiempo vital para dedicarse a aprender y practicar la adolescencia. Por eso, convivir con unas u otras formas de ser adolescente, con unos u otros adolescentes, supone ser adolescente de una u otra forma.

Actúan como adolescentes por interacción con otros adolescentes. Por eso, incluso teniendo en cuenta las limitaciones o la diversidad de estímulos sociales condicionantes, encontramos formas muy diferentes de ser adolescentes en función de la composición real de las adolescencias con las que convive en la escuela, en el tiempo de ocio, en los espacios abiertos del barrio. Para conocer cómo son necesitamos saber las dinámicas concretas de convivencia, los estilos de vida adolescentes dominantes en un entorno, en un momento concreto, los procesos de interrelación, de imitación, de confrontación que existen. Sus formas de ser adolescentes tienen que ver con sus formas de convivir entre iguales, con los tipos de iguales con los que convive en cada momento. Ir a una u otra escuela, estar en una u otra clase, moverse en un ciclo u otro de ocio comporta ejercitarse y construirse como adolescente de formas muy diferentes.

Las adolescencias, finalmente, también son el producto de las respuestas que reciben de los adultos a sus adolescencias, de los diversos **climas**, de los diversos ambientes creados por quien está a su lado. Son las personas adultas que les rodean quienes con sus reacciones, con sus propuestas para que estén en unas u otras instituciones, con la definición implícita de lo que se espera de ellos y ellas, estimulan, limitan, centran, convierten en problema sus prácticas adolescentes.

De esas respuestas depende el sentido y las dimensiones de las confrontaciones. También son ellas las que provocan o refuerzan unas u otras formas de actuar, unas u otras formas de practicar la adolescencia. Ser adolescente también es una forma de reaccionar al trato recibido, una forma de ser en negativo cuando no se puede ser en positivo, una necesidad de diferenciarse de alguien que es peor o que “tiene la culpa” de las propias dificultades.

Nuestra sociedad y nuestros adolescentes van cambiando, sin embargo, sugiero mantener una forma observarlos que descubra cómo cambian unos u otros aspectos de estos tres grupos de variables. Si los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, lo que debemos descubrir es si las oportunidades han cambiado, si se producen unos u otros guetos, si el empobrecimiento les afecta, o cómo les puede influir en su presentismo el comprobar las dificultades para tener futuro. Si son el producto de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produce en estos años de su vida, el estudio más importante es el de las agrupaciones, las relaciones que se fomentan o se impiden, las modas, las propuestas adolescentes de los coetáneos que se crean y difunden. Finalmente, si son en función de las respuestas que reciben de las instituciones adultas que les rodean, parece importante estudiar los efectos que generamos, la validez y la utilidad de las formas adultas de prestar atención a los adolescentes.

## 2. Escuchar para entender. Tener en cuenta sus “argumentos”

Damos por supuesto que lo que nosotros vemos es lo que ellos y ellas ven, pero dejamos de ver muchos otros aspectos clave de sus vidas. ¿Y si nos parásemos a descubrir qué les preocupa y cómo les preocupa? Una propuesta útil de aproximación al mundo adolescente tiene, además, otra cara, otra perspectiva. No se trata de saber cómo son ni de sistematizar lo que dicen, piensan o hacen; aquello que realmente importa es recoger, tanto como sea posible, sus argumentos, sus formas de ver, sentir e interpretar lo que están viviendo.

Necesitamos detectar cómo interpretan, cómo dan significado a lo que según nosotros describe su situación. Necesitamos descubrir, de forma dinámica, cuáles son los argumentos vitales que están detrás de sus comportamientos. Por esto hablamos de *argumentos adolescentes*, porque para saber lo que son necesitamos *incorporar sus miradas*.

En los estudios existen elementos que tan solo consideramos como variables significativas (estructura familiar, rupturas, situación social, etc.), más o menos influyentes sobre su forma de ser o de actuar, pero, también éstas tienen interpretaciones y lecturas que hay que escuchar. No es lo mismo convivir tan solo con la madre en un entorno de divorcios socialmente significativos que en un entorno de pobreza en el que la ruptura significa una gran pérdida.

*“Solemos fracasar en nuestro trabajo con ellos y ellas, especialmente cuando queremos hacer eso que llamamos “prevención”, entre otras razones, por no*

*mirar, no preguntar, no intentar entender. Ni ellos ni nosotros tenemos visiones únicas y homogéneas, pero la suyas suelen ser muy diferentes de las nuestras. No queda más remedio que **pararse a descubrir qué les preocupa** (en algunos casos qué hemos conseguido –para bien y para mal- que les preocupe) y **cómo les preocupa**. Además, están sus razones, sus lógicas, sus argumentos. Necesitamos tener en cuenta sus universos de sensibilidades hacia unas cuestiones u otras, las valoraciones que adjudican a unos u otros comportamientos, las explicaciones de las que echan mano, la argumentación con la que se desenvuelven.*

*No se trata de contemplación seráfica ni de justificación universal de sus vidas. **Mirar no es sonreír viendo como se destruyen. Mirar es querer ver y saber observar.** No es focalizar sesgadamente. Es demostrar que nos interesan ellos y ellas, toda su persona, desde una proximidad permanentemente curiosa. Escuchar sus argumentos no es darlos por buenos, es tan solo aceptar que – sólidos, débiles o incoherentes- representan perspectivas inevitables, criterios claves para poder llegar a construir una verdadera relación de influencia. Una cosa tan solo hay que aceptar: que es posible que nuestros argumentos entren en crisis, se descubran como incoherentes e hipócritas y tengamos que reconocer (al menos en nuestro fuero interno) que tienen una buena dosis de razón”<sup>6</sup>.*

Hablar de argumentos no es sólo ni principalmente hablar de razones intelectuales, de ideas en juego. Es hablar de atractivos y rechazos, de “simpatías” emocionales, de razones y sinrazones de índoles diversa, de balances acumulados de la propia experiencia que ahora condicionan las nuevas decisiones, de balances de las experiencias de otros incorporados a la lógica propia. Es hablar de “culturas” juveniles y adultas, de generación, de entorno social, de construcciones sociales compartidas (entre jóvenes, con los adultos, mediáticas, de la comunidad virtual, etc.). Argumentos significa también secuencias argumentativas y vivencias asociadas, significaciones y sentidos vitales.

Globalmente, diría que se trata de hacer “investigación receptiva”, pasar del preguntar para contar al conocer y saber para interpretar adecuadamente su mundo. Más allá de lo que hacen, cuantos y cómo lo hacen, están sus “argumentos”.

---

<sup>6</sup> FUNES, J. (2007): “Jóvenes en clave joven. Resumen de argumentos para personas adultas que quieren ser útiles en sus vidas”. Ayuntamiento de Portugalete.

### III. ALGUNAS VARIABLES QUE PARECEN HABER CAMBIADO, QUE PUEDEN EXPLICAR ALGUNOS CAMBIOS EN EL MALESTAR ADOLESCENTE

En algún texto reciente<sup>7</sup> he tenido que resumir algunos de los cambios en el mundo adolescente que, teniendo en cuenta las diferentes investigaciones, parecían haberse producido en los últimos dos años. De esos textos me ha parecido útil dejar constancia de los aspectos relacionados con las nuevas diversidades y con la permanencia de sus tensiones con la escuela.

#### 1. ¿Más diversidad u otras diferencias?

Entre las modificaciones del horizonte adolescente deberíamos comenzar por destacar un significativo incremento de la diversidad (que puede reducirse con el tiempo por los procesos de integración de todos y todas en algunos aspectos de la condición adolescente). Es muy difícil valorar si la diversidad, como condición adolescente, se modifica hoy con mayor o menor velocidad que antes, si los tipos de adolescencia se crean o recrean con mayor dinamismo. En cualquier caso en su construcción y deconstrucción hay un mayor peso del universo digital y hemos de añadir la presencia significativa y consolidada de “otras adolescencias”.

El panorama de interacciones adolescentes es de una diversidad de diversidades por el impacto de las relaciones con chicos y chicas de edad adolescente cuyas familias (o ellos mismos) han vivido un proceso migratorio, que aportan múltiples lógicas culturales (a menudo idiomáticas), que han de resolver situaciones de fuerte dificultad para la inclusión, mediatizadas por la dificultad para ser o no ser adolescentes. Mayoritariamente ya no son recién llegados sino niños y niñas que crecieron aquí y han llegado a la edad adolescente, aunque para un parte significativa su viaje ha sido doble, desde su mundo infantil al de la desconocida adolescencia, desde su tierra a un nuevo entorno. Otros incluso han hecho la aventura migratoria solos o casi en el abandono en plena edad adolescente.

El resultado es que los dinamismos de relación y de construcción adolescente no están compuestos sólo por entornos sociales, por “palos” o adscripciones juveniles, por estilos de vida diversos, también se ha consolidado una pluriformidad de “otros”, visualizados a menudo como especialmente diferentes y singulares. Las dinámicas de afirmación son con unos y contra otros diferentes de los de hace pocos años. Cualquier análisis nos obliga a intentar conocer las dinámicas con esos “otros”, cuya condición genérica no es posible definir con facilidad (no son exactamente “extranjeros”, ni tiene sentido hablar de inmigrantes, pueden no serlo ellos pero si alguno de sus padres, su aspecto externo puede ser físicamente diferente pero, a veces es sólo estético, etc.) y,

---

<sup>7</sup> FUNES, J. (2008): “Adolescentes de hoy: un encaje difícil en una sociedad compleja”. En BRULLET, C. Y GOMEZ-GRANELL, C. (Coord.) (2008): “Malestares. Infancia, adolescencia y familias”. Barcelona. Ed. Graó.

además, más allá de compartir algunas atribuciones de personas por definición “out”, que no forman parte de su mundo, tienen pocas cosas en común.

No es posible hablar de las adolescencias de hoy sin tener en cuenta esas nuevas y complejas interacciones. Hoy tenemos adolescencias no solo definidas por la interacción con diversas adolescencias sino que la diversidad se ha ampliado y entre ellas hay nuevas y significativas adolescencias.

De acuerdo con la propuesta de análisis adolescente a partir de los contextos concretos de relación y construcción, esas realidades también son muy dispares. Desconocemos buena parte de la complejidad de cada grupo de “nuevos adolescentes”, pero además su presencia en las relaciones escolares es muy diversa. Hay clases o institutos en los que representan un pequeño grupo, mientras que en otras llegan a ser mayoría.

Los procesos migratorios tienen una compleja relación con la adolescencia. A veces se niega (“son chicos y chicas socializados y escolarizados aquí y son como los de aquí”). A veces se carga de excesivas dosis de culturalismo o de elementos de la construcción de la identidad<sup>8</sup>, cuando como todo chico o chica que está en edades adolescentes aspiran a ser un adolescente más, eso sí, singular y único.

Pero, este nuevo panorama, con sus exclusiones y sus tensiones, con los amigos que aceptan o rechazan, con los padres y madres que no entienden lo que pasa con esa adolescencia desconocida para ellos, sí que parece generar crisis y fragilidades diversas. Muchas veces no pueden, de momento no son, no quieren ser como los adolescentes de aquí. Los datos revelan un porcentaje significativo de chicos y chicas, en cuyas vidas hay sucesos migratorios, con mayores incertidumbres sobre su adolescencia, mayores dificultades para construirla, mayores fragilidades ante algunos de sus retos, inmersos en mayores contradicciones.

## 2. Una escuela que no consigue entender las adolescencias

Sería difícil entender hoy las adolescencias sin la referencia a la escuela secundaria. En tiempos de escolarización y de adolescencia obligatorias se trata de dos realidades inseparables que mutuamente se condicionan. Difícilmente podemos entender la condición adolescente sin considerar su condición de sujeto escolar, al menos hasta los dieciséis años. Aunque poco a poco esa centralidad se irá desviando hacia los tiempos no escolares, hacia el ocio y los tiempos y espacios de diversión.

El núcleo fundamental de la transformación y la construcción adolescente se produce hoy en la escuela. Las interacciones de las que hemos hablado se producen mayoritariamente en sus aulas, en sus pasillos y patios, en su entorno.

---

<sup>8</sup> Algunas reflexiones sobre este tema pueden encontrarse en: Besalú, X. i Climent, T. (coord.) (2004): “Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d’origen innigrat”. Fundació Jaume Bofill.

La escuela es el territorio central de su mundo adolescente, teniendo en cuenta, en cualquier caso, que eso no significa que el aprendizaje escolar sea el centro de sus vidas. No se dedican necesariamente a ser estudiantes pero sí que se dedican a ser adolescentes en la escuela. El instituto se ha convertido en un espacio en el que entran en juego las homogeneidades y las diversidades sociales, las interacciones entre barrios y territorios, las adscripciones y las pertenencias grupales, las homogeneidades y las diversidades adolescentes. La escuela secundaria ha pasado a ser el espacio central de los primeros tiempos de construcción adolescente.

¿Se puede destacar algún cambio significativo en la escuela en este último periodo? Contestar a la pregunta con rigurosidad sería objeto de otra reflexión, de otro texto resumen diferente. Sin embargo, no creo errar demasiado si insisto en que en estos últimos dos, tres años ha seguido en gran medida sin resolverse el dilema de si la escuela como institución puede convertirse en un espacio adolescente, en un espacio que tiene en cuenta que lo habitan sujetos adolescentes. Algunas escuelas y un grupo significativo del profesorado sí que lo han hecho, pero mayoritariamente no. El academicismo y la centralidad de la transmisión de conocimientos dominan a la institución y siguen generando los mismos desajustes y los mismos malestares. Persiste esa especie de cifra mítica<sup>9</sup> de, al menos, un 30 % de adolescentes que consideran que los estudios les van mal. Una cifra que aumenta conforme avanza la secundaria según sea el escenario escolar (tipo, organización, composición, etc.) en el que se desarrolle.

Pero, eso no impide que la segunda parte del dilema, la de si los adolescentes pueden convertirse en escolares, hace tiempo que tenga una respuesta positiva. En la mayoría de los casos se encuentran a gusto, satisfechos de su vivir adolescente entre sus paredes y en menor grado del funcionamiento de la escuela o de sus relaciones con el profesorado.

Sin embargo, si algo ha marcado este último periodo –no por los datos objetivos pero sí por la alarma y el malestar creados mediáticamente- ha sido la cuestión de la convivencia entre iguales en la escuela o, en su versión de construcción social, del “bullying”. Han proliferado estudios y pseudosestudios con el error común de pretender cuantificar el supuesto fenómeno único de la violencia a las aulas. El drama del adolescente de Hodarribia que se suicidó, en un contexto muy singular de relaciones de abuso, presión y silencio muy singular (alimentado de una manera significativa por algún medio de comunicación), supuso una especie de detonador para la proliferación de casos y su divulgación alarmada.

Desde esta perspectiva el debate significativo de este periodo ha sido (mejor dicho debería haber sido) el debate sobre la convivencia, sobre las nuevas o viejas variables que parecen condicionar las relaciones entre iguales en el entorno escolar. Los adolescentes se han visto envueltos en una desencajada reacción adulta, sus formas violentas, confrontadas o simplemente difíciles de practicar la

---

<sup>9</sup> Veanse, por ejemplo: CIREM (1994): “Èxit i fracàs escolar a Catalunya”. Fundació Jaume Bofill.

relación entre iguales parecen tener nuevos componentes<sup>10</sup> y la ya difícil gestión de la vida académica y escolar parecería haberse incrementado.

Una macroencuesta sobre convivencia y seguridad<sup>11</sup> –con todos los matices y relativismos que vengo apuntando- dejó constancia de que el número de adolescentes víctimas de acciones negativas frecuentes por sus compañeros de secundaria había pasado de ser el 13,2% en el curso 2000-2001 al 10,3% en el curso 2005-2006 e incluso que la importancia atribuida por las víctimas se había reducido en unas décimas. Como en tantos otros asuntos de complejidad social y educativa, especialmente cuando hay adultos y adolescentes por el medio, la construcción social del problema suele tener poco que ver con la realidad de la dificultad.

#### IV.- PROPUESTAS PARA SEGUIR ORIENTANDO

Acabará esta propuesta de lecturas aportando algunas ideas que me fueron solicitadas por escrito para una revista digital del entorno educativo<sup>12</sup>. Son aportaciones breves que bien pueden servir para seguir debatiendo, especialmente sobre la continuación de nuestra influencia cuando desaparecen de la escuela obligatoria.

1. En este monográfico hemos querido centrarnos en la orientación destinada a jóvenes de 15 a 18 años. ¿Qué particularidades de este grupo de edad debemos tener en cuenta a la hora de plantear una acción de orientación académica y profesional?

*Se trata de chicos y chicas que están en plena adolescencia o acostumbrándose a vivir en la post-adolescencia. En cualquier caso ninguno de ellos y ellas se plantea grandes dilemas vitales de orientación. Cualquier incidencia educativa depende de que se tengan en cuenta algunas de sus principales características.*

*De manera muy telegráfica. En primer lugar hay que tener en cuenta que son diversos, que no hay una adolescencia (aunque haya un estilo de vivencias y actitudes adolescentes compartido). Después, que la adolescencia son años para ser adolescente y que la orientación supone hacerles otras propuestas vitales que signifiquen afirmarse ya como jóvenes (en la experiencia de transición que pusimos en marcha en Terrassa a eso le llamábamos “Ser joven después de la ESO”). Conviene no dejar a un lado que consideran la adolescencia como una etapa para disfrutar y ser felices y que su actitud vital es la de experimentar, la de probar, la descubrir otros mundos.*

*Evidentemente, las adolescencias y sus futuros depende la condición social. Todos no tiene las mismas posibilidades de probar y descubrir, por lo que la orientación en muchos casos es enriquecimiento de estímulos y oportunidades.*

---

<sup>10</sup> FUNES, J. (2006) “Convivencia y confrontación en los centros: ¿qué está cambiando?”. En “Cuadernos de Pedagogía” nº 359, julio.

<sup>11</sup> Generalitat de Catalunya (2007). Departament d’Interior, Relacions Institucionals i Participació, Departament d’Educació: “Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya” Curs 2005 - 2006

<sup>12</sup> Publicada en “Educaweb” el 29/01/2007

(<http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticialID=2179&PublicacioID=241&SeccioID=2450> )

2. ¿El hecho de alargar hasta los 16 la enseñanza obligatoria ha tenido repercusión en los adolescentes, en la forma cómo los percibimos o en la forma cómo se perciben a sí mismos?

*La escuela de secundaria pasó a ser territorio adolescente. Los chicos y chicas pasaron a encontrar en ella el principal espacio para aprender y practicar sus adolescencias. Los retos hace tiempo que están definidos y no todas las escuelas, ni todos los profesionales quieren asumirlos. En primer lugar, conseguir que la mayoría de adolescentes puedan sentir la escuela como suya, que una parte de su mundo está allí, es tenido en cuenta. Se ha agudizado la contradicción entre lo que pretende una parte del profesorado, de los padres y madres y el mundo de los adolescentes actuales. Buena parte de los rebotes básicos de la adolescencia se han traspasado a la escuela.*

*Es obvio que la compleja diversidad de realidades adolescentes se ha convertido en un grave problema para una escuela que tiende sistemáticamente al aprendizaje homogeneizador como tarea propia. Pero, no es cierto que muchos adolescentes no quieran estar en la escuela. No hemos sabido encontrar un acuerdo sobre lo que necesitan y, especialmente, sobre cómo pueden adquirirlo activamente. Hoy hay menos adolescentes conflictivos o marginados por culpa de la escuela (algo que era grave con el BUP y la FP).*

*Hay, sin embargo, demasiados adultos (entre los padres, el profesorado o la ciudadanía en general) que no se paran a mirar a los adolescentes, que los ven siempre como un potencial problema, que se sienten desconcertados, que no tienen curiosidad por los acelerados cambios en los que están inmersos... La crisis de la docencia o la crisis de la educación en valores, las hemos convertido en un problema de los adolescentes, pero es un problema de las personas adultas con sus adolescentes.*

3. En una reciente ponencia suya, ha explicado que los servicios de orientación no piensan en clave adolescente. ¿Qué características debe tener un servicio de orientación para adaptarse a los adolescentes actuales?

*Me refería a una tendencia excesivamente generalizada en todos los servicios y recursos a los que se supone que han de acudir los adolescentes (sociales, de salud, educativos, etc.) y a los que escasamente van o resulta difícil que vuelvan a venir. Insistía en introducir aspectos de la orientación, al menos el establecimiento de contactos, el conocimiento de los profesionales y de los recursos, allí donde los adolescentes están. No “orientaremos” a nadie si desaparece de la escuela de secundaria sin haber establecido una relación de confianza con alguien que pueda hacer de puente, que le influya para acercarse a un servicio sociolaboral. Lo mismo decía en relación con las actividades de juventud o con los servicios sociales.*

*A la vez, los diferentes recursos pensados como orientadores no pueden tener un diseño rígido basado en el supuesto joven que viene, pide hora y sigue pautadamente nuestro proyecto. Aprovechemos las ocasiones y entendamos que “orienta” quien previamente se ha ganado la confianza del adolescente para sugerir, quien puede sugerir una orientación a su vida porque conoce cómo “se mueve” el adolescente.*

4. Otra cuestión que preocupa a los orientadores es el lenguaje y los conceptos que utilizan para orientar. ¿Considera que términos como trabajo, profesión, itinerario laboral pueden interesar o motivar a los adolescentes? ¿De qué forma podemos lograr que el mensaje les llegue?

*No es muy diferente de otros ámbitos. Más que de lenguaje es una cuestión de contenidos, de culturas asociadas a las palabras. Para cada uno de los argumentos orientadores que nosotros consideramos importantes hay que descubrir (escuchando, preguntando, dejando participar, etc.) cuales son sus argumentos, las vivencias que asocian, las prioridades e interpretaciones. Desde el trabajo como forma de realización personal hasta el trabajo como forma de ganarse la vida para poder ser feliz en otros momentos y contextos, hay muchos matices, complementos, valoraciones, asociaciones, etc. que conviene escuchar.*

*También, conviene aclarar el mensaje. ¿Realmente, cual es? Porque, razonablemente no puede ser: “prepara tu futuro” ni “qué piensas ser el día de mañana”. Hace tiempo que sabemos que, para los adolescentes de hoy, el futuro no sirve como argumento (o sólo en determinados momentos).*

*Creo que el mensaje es el propio proceso, la secuencia de lo que va haciendo, viviendo, la ayuda para que cobre algún sentido, le deje balances positivos. Poco a poco, además, que mantenga una dirección coherente y una posibilidad de aclararse consigo mismo y con aquello que va decidiendo hacer con su vida.*

5. ¿Cree que la orientación en esta franja de edad se ha centrado exclusivamente en los adolescentes con dificultades académicas o fracaso escolar? ¿Qué otros aspectos del desarrollo de una persona está olvidando la orientación?

*Me parece que sí. Que ha consistido demasiado en buscar alternativas positivas para los que saltaban de los itinerarios más formales y académicos. Se sigue dando por bueno que un adolescente que sigue estudiando bachillerato está bien orientado, se da por supuesto que el buen adolescente es estudiante. Se deja voluntariamente de lado que las crisis vitales más graves suelen producirse entre los chicos y chicas que aguantan estoicamente seguir en la escuela, estudiando, hasta los 18 años.*

*No se por qué si aceptamos que el sistema de ecuaciones no se resuelve igual cuando se está enamorado que cuando se está agobiado, no aceptamos que el interés por unos estudios, una actividad profesional, unos conocimientos, una propuesta de identidad laboral, etc. dependen del grupo de amigos, de la riqueza de las actividades de ocio, las angustias de los padres o los valores dominantes en el entorno más próximo.*

*Intentamos influir en orientaciones vitales, no en la elección de itinerarios profesionales.*

6. En la ponencia citada, usted destaca la orientación como “acompañamiento”. ¿Podría profundizar en este concepto?

*Educación en la adolescencia es acompañar. Pero acompañar no es hacer de ángel de la guarda que advierte de las tentaciones o los itinerarios peligrosos. Es estar al lado de, disponibles para empujar cuando se paran, dar respuestas a sus interrogantes, facilitarles que aprendan de lo que experimentan, mantener la confianza y la esperanza en sus posibilidades cuando fracasan, poner árnica en las heridas de sus encontronazos con las experiencias que les desaconsejamos tener y tuvieron, etc.*

*Si la adolescencia es tiempo de evolución, es un proceso vital, si la orientación es ayuda en la construcción de itinerarios, si la “maduración” vital y educativa es un proceso, una secuencia personal, orientar es estar un tiempo siendo una referencia profesional significativa para el adolescente y el post adolescente ... hasta que ya no nos necesite para nada.*

7. El concepto de orientación ha evolucionado ligándose cada vez más al concepto del aprendizaje a lo largo de la vida de una persona. ¿De qué forma podemos hacer frente a esta nueva situación? ¿Cuál es el papel del orientador ante esta nueva perspectiva?

*La idea del aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida tiene connotaciones importantes para la construcción de las diferentes formas de ser persona y de formar parte de la comunidad, de la sociedad. Introduce, por ejemplo, la necesidad de construir permanentemente identidades abiertas y diversas, saber lo que somos hasta un determinado momento, pero aceptar que, en parte, podemos ser de otra manera, saber que nuestra manera de ser y de sentirnos bien con nosotros mismos es múltiple, depende del contexto en el que estemos. Se acabó el tiempo de las etiquetas únicas y estables, especialmente de las asociadas al desempeño de una profesión, para definirnos en cualquier momento de nuestra vida.*

*Buena parte del trabajo de los profesionales que ayudan en la orientación va a estar centrada (no muy diferentemente de ahora si se está haciendo bien) en tres tipos de acciones: la mejora del autoconocimiento, el aprendizaje y descubrimiento de los bagajes de lo vivido, el mantenimiento del interés por saber y conocer, por la novedad y el cambio.*

8. ¿Qué requisitos de formación son necesarios para ejercer como orientador/a? ¿Se requiere una formación inicial específica o una formación continua especializada?

*No quisiera provocar debates de tribus profesionales. Puede hacerlo bien cualquier profesional del ámbito socio-psico-pedagógico-educativo. Pero debería ser siempre alguien*

*con experiencia vital. Creo que no se puede pasar de la universidad a orientar a los más jóvenes. En todo acaso ha de ser un equipo con suficientes experiencias laborales y vitales que no se haya vuelto conservador. Es mucho más importante la formación permanente, a partir de la reflexión sobre la práctica. Se trata de funciones múltiples en un sistema de conocimientos en acelerado cambio, en un mercado laboral que es esencialmente móvil, con unos personajes que cada "día" pueden estar viviendo la vida en unas coordenadas diferentes.*

9. ¿Puede actualizarnos brevemente el perfil y las competencias básicas del profesional de la orientación?

*¿Perfiles, competencias? Se deducen en parte de todo lo que he contestado. La orientación es un conjunto de actuaciones que se produce en diferentes momentos de la actividad de un adolescente o joven que viene a una oficina a buscar información, que prueba a aprender algo que le garantizará un trabajo por un tiempo, que desea saber que hacer para aclararse consigo mismo y tranquilizar a su madre, que participa en actividades y expresa intereses que no acaba de saber cómo concretar, que viene a clase y hace los deberes pero parece pasar de todo, etc. ¿Quién cabe ahí? ¿Qué debe saber? Un experto o experta en jóvenes, conocedor de los procesos de personalización, que domina la psicopedagogía básica, que tiene capacidad para observar y escuchar, que se interesa por la sociedad y el mercado laboral para intuir cómo se incorporan social y laboralmente las personas con las que trabaja.*