

Salvador Avià
Paz Viguer
Roberto Pescador

El modelo del acompañamiento extensivo de los adolescentes: más allá de la educación en medio abierto

Recepción: 07/11/2016 / Aceptación: 24/02/2017

Resumen

Se presenta un nuevo enfoque del acompañamiento educativo de los adolescentes a partir del medio abierto. El objetivo es favorecer el desarrollo positivo integral aplicando un modelo ecológico que aborde los diferentes niveles de interacción entre joven y contexto. El modelo propuesto, basado en la figura de un educador de adolescentes que interactúa con la comunidad, permite una intervención altamente eficaz. Tiene en cuenta la totalidad de la experiencia vital de los jóvenes y promueve su empoderamiento y protagonismo en los propios procesos de desarrollo y de creación de proyecto de vida.

Palabras clave

Acompañamiento educativo, Adolescencia, Medio abierto

El model de l'acompanyament extensiu dels adolescents: més enllà de l'educació en medi obert

Es presenta un nou enfocament de l'acompanyament educatiu dels adolescents a partir del medi obert. L'objectiu és afavorir el desenvolupament positiu integral aplicant un model ecològic que abordi els diferents nivells d'interacció entre jove i context. El model proposat, basat en la figura d'un educador d'adolescents que interactua amb la comunitat, permet una intervenció altament eficaç. Té en compte la totalitat de l'experiència vital dels joves i promou el seu empoderament i protagonisme en els propis processos de desenvolupament i de creació de projecte de vida.

Paraules clau

Acompanyament educatiu, Adolescència, Medi obert

The Model of Extensive Support for Adolescents: beyond education in an open environment

We present here a new approach to the educational support of adolescents on the basis of an open environment, with the aim of fostering positive integrated development through the application of an ecological model that engages the different levels of interaction between the young person and the context. The proposed model, premised on the figure of an educator working with adolescents who interacts with the community, is the basis for highly effective intervention, taking into account as it does the totality of a young person's life experience and facilitating their empowerment and active involvement in their own processes of development and creation of a life project.

Keywords

Educational support, Adolescence, Open environment

Cómo citar este artículo:

Avià Faure, Salvador; Viguer Seguí, Paz; Pescador Fernández de Larrea, Roberto (2017).

El modelo del acompañamiento extensivo de los adolescentes: más allá de la educación en medio abierto.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 66, 109-126



ISSN 2339-6954

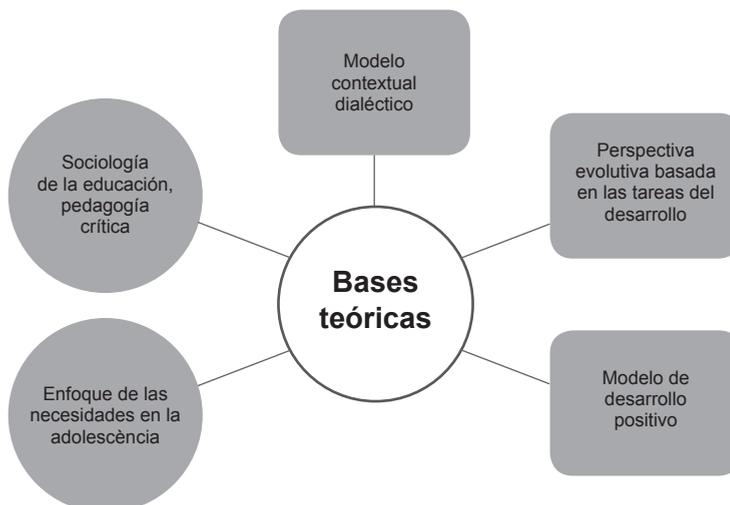
Hemos constatado que los conceptos que se usan alrededor del trabajo en “medio abierto” son confusos e incluso contradictorios

Tras años de trabajo con adolescentes, de recoger experiencias y contrastarlas, hemos constatado que los conceptos que se usan alrededor del trabajo en “medio abierto” son confusos e incluso contradictorios. Desde nuestra praxis y reflexión proponemos un modelo de trabajo que permite disponer de un instrumento completo de análisis e intervención a partir del medio abierto para promover el desarrollo óptimo de los adolescentes.

En primer lugar presentamos las bases teóricas del modelo. A continuación expondremos una revisión crítica de los conceptos de “medio abierto” y “acompañamiento” y propondremos sustituirlo por “el acompañamiento extensivo”, identificando sus factores clave.

Bases teóricas del modelo

A la hora de proponer un modelo de trabajo tenemos en cuenta las aportaciones de los enfoques ecológicos (Bronfenbrenner y Morris, 1998); las teorías sobre las necesidades en la adolescencia (López, 2008; Poutois y Desmet, 1997); la perspectiva evolutiva basada en las tareas del desarrollo (Erikson, 1972; Díaz-Aguado, 2005; Marcia, 2012, Simpson, 2001); y, por último, el enfoque de desarrollo positivo adolescente y los modelos optimizadores (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006; Larson, 2000; Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005; Oliva *et al.* 2008; Viguer, 2004). Por otra parte, completaremos estas miradas con las aportaciones de la sociología de la educación, la pedagogía crítica y, en concreto, los autores que recorren el vínculo entre clase social y fracaso escolar (Bourdieu, 1964; Willies, 1974; Dubet, 2004; Reay, 2006). Las bases teóricas de las que partimos se presentan brevemente a continuación (figura 1).



Modelo contextual dialéctico

El modelo se enmarca dentro de los modelos sistémicos evolutivos que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal. Desde el punto de vista contextual, no es adecuado estudiar el adolescente aislándolo de su entorno (Lerner, 2002). El modelo contextual-dialéctico de Bronfenbrenner y Morris (1998) proporciona un marco ecológico para analizar los diferentes contextos en los que interactúa el adolescente, al tiempo que permite extraer orientaciones de cara a la intervención.

Enfoque de las necesidades en la adolescencia

Partiendo del concepto de bienestar, propone basarse en las características y necesidades de la especie humana para conseguir un desarrollo óptimo desde la perspectiva del buen trato. Se orienta a la promoción positiva del desarrollo, desplazando la intervención desde la reactividad a los problemas hacia el fomento del bienestar, señalando los factores de riesgo que deben ser evitados y los factores promotores que deben activarse. La amplia propuesta de necesidades de López (1998) incluye necesidades de carácter físico-biológico, mental, cultural, emocional y social.

Consideramos de gran utilidad el modelo de las *doce necesidades adolescentes* de Pourtois y Desmet (1997). Ofrece un marco sistémico y ecológico para proponer prácticas educativas que respondan a las necesidades del adolescente, defendiendo que la identidad se construye con la ayuda de la intervención de educadores y que el desarrollo es un proceso de búsqueda de: vínculos (eje afectivo), sentido (eje cognitivo), poder (eje social), y, finalmente, valores (eje de valores). Destacamos como especialmente relevantes en la adolescencia la *necesidad de afiliación* (sobre todo de sentirse aceptado en el entorno familiar y social y formar parte de un proyecto de futuro con dimensión de continuidad y compromiso intergeneracional); la *necesidad de realización*, ligada a la búsqueda de sentido vital y la vivencia de experimentar; la *necesidad de autonomía*, que supone una búsqueda de poder y la vivencia de actuar con independencia; y la *necesidad de ideología*, vinculada a la búsqueda de valores.

Destacamos como especialmente relevante en la adolescencia la necesidad de afiliación

Perspectiva evolutiva basada en las tareas del desarrollo

Para Erikson (1972), la tarea esencial de la adolescencia es la formación de la identidad. Marcia (2012), basándose en Erikson, propuso cuatro estatus de identidad: identidad prestada (los chicos/as persiguen metas que no han sido elegidas por ellos y buscan la aprobación de los demás); moratoria (pospo-

nen las opciones finales y suelen ser más independientes y flexibles); logro de la identidad (han hecho sus elecciones y persiguen sus metas); y difusión de la identidad (no acaban de decidirse).

Simpson (2001) identifica diez tareas evolutivas de los adolescentes, entre las cuales: (1) adaptar el comportamiento a un cuerpo sexual y afectivamente maduro; (2) desarrollar y aplicar las habilidades del pensamiento abstracto; (3) desarrollar y aplicar un nivel más complejo de toma de perspectiva; (4) desarrollar y aplicar nuevas habilidades de pensamiento en áreas como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la resolución de conflictos; (5) identificar normas morales significativas, valores y sistemas de creencias; (6) comprender y expresar emociones complejas; (7) establecer amistades que ayudan; (8) establecer aspectos claves de la identidad; (9) pedir un aumento de responsabilidad y de roles maduros y (10) renegociar las relaciones con los adultos.

Por último, de acuerdo con Díaz-Aguado (2005), la intervención debe fortalecer las capacidades que permitan al adolescente establecer vínculos de calidad en diferentes contextos, ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo movilizándolo la energía y el esfuerzo preciso y obteniendo el reconocimiento social necesario, integrarse en grupos de iguales constructivos resistiendo presiones inadecuadas y desarrollar una identidad personal.

Enfoque de Desarrollo positivo adolescente

Cada persona posee una considerable resiliencia y un vasto potencial que la intervención debe maximizar como fin en sí mismo

El *Desarrollo positivo de los jóvenes* (Positive Youth Development) reconoce la existencia de adversidades y de cambios que pueden afectar al desarrollo adolescente pero se resiste a concebir que éste sea principalmente un esfuerzo para superar déficits y riesgos (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006). De acuerdo con Oliva *et al.* (2008), este modelo adopta una perspectiva centrada en el bienestar, e identifica los factores positivos de jóvenes, familias, comunidades, escuelas y otros entornos, que la investigación ha mostrado que promueven un desarrollo saludable (Benson, 1997). Entre los recursos internos se incluye el compromiso hacia el aprendizaje, los valores positivos, las competencias sociales y la identidad positiva. Se parte de la premisa de que cada persona posee una considerable resiliencia y un vasto potencial que la intervención debe maximizar como fin en sí mismo y como medio para adelantarse a cualquier tendencia autodestructiva o antisocial (Lerner y Benson, 2003). Además, desde este enfoque se considera el sujeto como pleno interlocutor en la relación comunidad-persona, teniendo una serie de derechos y de responsabilidades y necesitando para su desarrollo óptimo: apoyo, empoderamiento, límites y expectativas y un uso constructivo del tiempo (son recursos externos del desarrollo).

El modelo de las 5 *Ces* (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005) considera cinco factores para el desarrollo adolescente positivo: competencia, carácter, conexión, confianza y cuidado. Por su parte, Larson (2000), a partir de sus estudios sobre los beneficios que otorgan las actividades estructuradas voluntarias en los y las jóvenes, destaca el valor de la iniciativa personal, la creatividad, el liderazgo, el altruismo o la conducta cívica como elementos fundamentales para el desarrollo de competencias durante la adolescencia.

El modelo del Empowerment (capacitación) formulado por Rappaport (1987) parte del supuesto de que el bienestar de las personas depende de su capacidad para controlar la dirección de sus vidas, tomar decisiones y plantearse cursos de acción. La realización personal se logra cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan, perciben que tienen capacidad para asumir los retos y se encuentran suficientemente motivadas para realizar el esfuerzo necesario para lograr las metas propuestas.

Finalmente, Oliva y su equipo (Oliva *et al.*, 2008) han creado un modelo donde a través del concepto de florecimiento (*thriving*) se simboliza el proceso por el que el adolescente, implicado en relaciones saludables con su contexto, se encamina hacia el desarrollo de una integridad personal ideal. Se divide en cinco grandes áreas: desarrollo personal, social, moral, cognitivo y emocional, siendo la primera de ellas el eje fundamental del resto de áreas. En ella se encuentran las competencias personales: autoestima, autoconcepto, autoeficacia, individuación, sentido de pertenencia y vinculación, e iniciativa personal. En la parte social encontramos las competencias y habilidades sociales: asertividad, habilidades relacionales y habilidades para la resolución de conflictos interpersonales; en la parte moral, el compromiso social, la responsabilidad, la prosocialidad y la justicia, la igualdad y el respeto a la diversidad; en la parte cognitiva, la capacidad de análisis crítico, de pensamiento analítico, la creatividad, la capacidad de planificación y revisión y la capacidad para tomar decisiones; y, finalmente, la parte emocional, basada en la empatía, reconocimiento y manejo de las emociones de los demás, conocimiento y manejo de las propias emociones, tolerancia a la frustración y el optimismo y sentido del humor.

La realización personal se logra cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan

Aportaciones de la sociología de la educación y la pedagogía crítica

No debemos olvidar la enorme influencia que tienen los factores clase social, género, cultura, etnia o salud en las oportunidades reales de los adolescentes para desarrollarse. Tenemos en cuenta las aportaciones de Bourdieu (1970) respecto a la reproducción social o su teoría del *habitus* y de los capitales (Bourdieu, 1979), que permiten comprender las limitaciones de oportunidades de los jóvenes según su posición en la sociedad. Dentro de este contex-

to, la escuela podría jugar un papel de mejora de oportunidades que, hoy por hoy, no está desarrollando. (Dubet, 2004). Fracasando en una escuela pensada desde las clases medias y superiores, los adolescentes de clase trabajadora se ven, de forma bastante habitual, destinados a “profesiones de clase trabajadora” (Willis, 1974). Muchos sociólogos de la educación actuales profundizan en el análisis de estas limitaciones y en el rol de la escuela como creadora de desigualdades (Reay, 2006). La pedagogía crítica, de raíz freiriana, nos muestra alternativas a una situación desmovilizadora. Henry Giroux (1983) propone que las escuelas tengan como tarea prioritaria la construcción de sujetos y comunidades críticas, y se conviertan en esferas públicas democráticas con un proyecto educativo que profundice en el proceso democrático y la eliminación de las desigualdades sociales por razón de clase, sexo, etnia, religión o salud.

Nuestro modelo de acompañamiento propone que la tarea de los educadores incluya la adaptación al contexto

Nuestro modelo de acompañamiento extensivo propone que la tarea de los educadores incluya, por lo tanto, la adaptación al contexto, la satisfacción de las necesidades de los y las adolescentes, su desarrollo positivo y óptimo, el desempeño de sus tareas evolutivas y la superación de los límites de clase social. Supone que el educador/a tenga en cuenta los procesos proximales, desde los diferentes entornos inmediatos del joven, para poder trabajar las habilidades que permiten optimizar el desarrollo adolescente. Parte de la tarea básica del educador/a debe ser acompañar en el proceso de búsqueda de satisfacción de las necesidades que permitirán al adolescente la construcción de su identidad personal y su proyecto de vida. Conocer las tareas del desarrollo será básico para adecuar la intervención de los educadores/as en cada etapa evolutiva, ayudando a desarrollar las habilidades críticas del período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en etapas anteriores. Por otra parte, sus esfuerzos deben centrarse en reforzar las fortalezas internas y externas de chicos y chicas y así extinguir tendencias desadaptativas poniendo especial énfasis en la empatía, las competencias sociales, la identidad positiva, la resiliencia y el empoderamiento, frente a un enfoque centrado en el riesgo. Consideramos imprescindible que los y las adolescentes sean empoderados para que asuman mayor competencia en sus acciones. El trabajo sobre el espíritu crítico y los valores es básico para superar los hándicaps que ocasiona la posición social en los entornos desfavorecidos. La cooperación con la escuela es fundamental para mantener el máximo de oportunidades vitales para unos adolescentes con las cartas marcadas.

De la intervención en medio abierto al acompañamiento educativo extensivo

De cara a responder a las dificultades y limitaciones que presentan los modelos educativos con adolescentes tradicionales, proponemos un modelo de trabajo que definimos como *acompañamiento extensivo educativo*. Se trata

de una estrategia de intervención que, en este caso, se encuentra al servicio de unos objetivos educativos concretos centrados en la idea del desarrollo óptimo de los chicos y chicas, el empoderamiento, la construcción de proyectos de vida genuinos, auténticos, la capacidad de crear relaciones enriquecedoras y la igualdad de oportunidades. Este modelo nace de la reflexión teórica y el análisis sobre la práctica llevada a cabo durante los últimos años en el programa de adolescencia de Badia del Vallès, una experiencia que se ha mostrado muy eficaz para alcanzar estos objetivos y su contraste con otros proyectos de otros lugares.

El modelo se basa en la posición central de la figura *del educador/a de adolescentes* como eje de las redes potencialmente educadoras de cada joven en su territorio. Trabajando a partir de los diferentes escenarios donde el joven se representa individual y colectivamente, se activa un trabajo de acompañamiento que lo empodera en el desarrollo de sus potencialidades, la creación de su proyecto de vida como clave en su proceso de búsqueda de sentido y su integración en la comunidad.

Aunque este modelo nace de lo que habitualmente llamamos “educación/acompañamiento en medio abierto”, existe demasiada confusión en torno a los conceptos “medio abierto” y “acompañar”. Para poder construir nuestra propuesta hemos tenido que hacer una revisión crítica de estos términos.

La problemática del concepto “medio abierto”

El concepto “medio abierto” tiende a ser usado con una dimensión básicamente geográfica, a menudo limitada al espacio público, y referida a uno o varios *lugares*. Por contra, nuestro modelo explora la potencialidad del concepto “medio abierto” como concepto *a-tópico*, no ligado a ningún *sitio*.

Una posible definición de acompañamiento educativo en medio abierto habría podido ser “estar presente allí donde están los chicos y las chicas”. Como definición es tentadora, pero no refleja ni la esencia ni la potencialidad de la intervención y nos sigue hablando de puntos geográficos. En cambio “estar presente allí donde los adolescentes se representan a sí mismos y donde protagonizan sus historias” nos descubre un horizonte totalmente diferente: el medio abierto deja de ser un *lugar* o un conjunto de lugares y pasa a ser un *conjunto de escenarios* que, a pesar de poder coincidir con lugares físicos (o no), no nos interesan ya como lugares topográficos sino precisamente como *escenarios* donde se *representan historias*. Historias vivas, biográficas, personales y comunes, entrelazadas entre ellas y que avanzan en el tiempo episodio tras episodio. Podemos encontrar los escenarios en la calle, en el patio del instituto, en el aula o en la reunión de delegados; en una asociación, una casa, un equipamiento deportivo, un centro cultural o unos locales de ensayo; en una plaza, un bar, una pista de skate o un festival de

Nuestro modelo explora la potencialidad del concepto “medio abierto” como concepto *a-tópico*

música; en una cocina, en una habitación, en un local de comida basura; el facebook, los grupos del whatsapp o la Fiesta Mayor; en el imaginario de grupo, en la cabeza de los chicos y chicas, en sus fantasías y proyecciones. “Medio abierto” acaba haciendo referencia a *allí donde los adolescentes se representan a sí mismos*. Sin embargo, el “medio abierto” no se encuentra tanto en alguno de estos escenarios citados sino, más bien, en la suma, interposición, confluencia o conflicto entre algunos de ellos o todos ellos, es decir, en su *conjunto*. Por otra parte, es obvio que lo que nos interesa no son ni los escenarios ni las historias, sino los *actores*. Hay que desplazar la centralidad desde los escenarios hacia quienes los habitan: los adolescentes.

Su “medio abierto” (allí donde se representan) nos habla tanto de lugares físicos como de lugares mentales, emocionales y relacionales

Hemos tendido a confundir el hecho de trabajar en medio abierto con intervenir socioeducativamente en una localización topográfica concreta dentro del espacio urbano (habitualmente la calle). Sin embargo, cuando trabajamos con adolescentes *en abierto*, sin encerrarnos en límites geográficos o institucionales, nos damos cuenta de que su “medio abierto” (allí donde se representan) nos habla tanto de lugares físicos como de lugares mentales, emocionales y relacionales: *espacios* de actividad, de relación, espacios donde chocar con el otro y con uno mismo, espacios de creación, de deseo, de amores, de fobias, espacios por los que transitar, perderse, encontrarse. Espacios que se crean y desaparecen para renacer diferentes un poco más allá hasta que vuelvan a transformarse. Espacios habitados por chicos y chicas y sus historias. Espacios de vida, irreductibles topográficamente. Espacios (vitales) que desbordan y no espacios cerrados, contenidos (geográficos). Como la vida, el medio abierto no es *un espacio* sino *un flujo de espacios*, una continuidad y discontinuidad dinámicas y dialécticas de lugares por los que transitan los chicos y chicas. Desde esta mirada el medio abierto ya no se nos presenta como “sitio” sino como *conjunto de espacios de vida* que configuran una apasionante oportunidad para desarrollar el acompañamiento educativo.

Por otro lado, parece que la palabra “abierto” nos arrastra a pensar que, por oposición, hay un medio “cerrado”. Desde nuestra perspectiva, un “medio” nos aparece como “cerrado” cuando la tomamos en sí mismo, sin relación con ningún otro, sin flujos, sin continuidades, sin pluridimensionalidades. Por lo tanto, un “medio cerrado” podría encontrarse en un centro de menores y un instituto, pero también en un equipamiento juvenil, una asociación o una intervención en una plaza. De hecho, el “medio”, abierto o cerrado, no existe. No es sino una construcción mental de los profesionales, una categoría para interpretar la realidad e incidir en ella, y ni es cerrado ni es abierto. Será la intervención la que definirá su apertura/cierre: serán las figuras educadoras las que podrán terminar haciendo acompañamiento en “medio abierto” *a partir* del instituto o acompañamiento en “medio cerrado” *en* la calle. La diferencia radica en *cómo* trabajarán con los chicos y chicas, es decir, si se ponen o no límites respecto al flujo de los escenarios donde se trabajará y, por tanto, si se realizará una intervención limitada a fragmentos de la vida de los jóvenes. Si cogemos el instituto como un *punto en una red de puntos*

donde los adolescentes transitan, como un punto *a partir* del cual construir nuestro acompañamiento implicando el resto de espacios vitales del joven, estaremos trabajando en el “medio abierto”, aunque el instituto podría ser definido a priori como “medio cerrado”. Si, por el contrario, trabajamos *en* la calle, sin tejer posibles tránsitos y conexiones, y no *a partir* de la calle, estaremos haciendo, paradójicamente, trabajo de “medio cerrado”..., en un espacio que aparentemente es la esencia pura del “medio abierto”. Proponemos sustituir “medio” por “escenarios” precisamente porque este plural nos obliga ya de entrada a buscar relaciones y continuidades.

Por lo tanto, para nosotros, “medio abierto” no nos habla de topografía sino de la *actitud* con que las figuras educadoras se aproximan al acompañamiento. Y “acompañar” significa acompañar vidas, acompañar la creación de proyectos de vida y de sentido de vida: y la vida nunca se da en un solo lugar, siempre derrama y desborda. Por otra parte, la palabra “abierto” hace referencia a posibilidades, a potencialidades, a proyectos, a presentes alternativos, futuros en construcción. Y ¿qué son las adolescencias sino justamente vidas abiertas? Si no entendemos esto confundiremos “medio abierto” con “calle” o con “exterior”. Pues, todo lo contrario, cuando hablamos de acompañamiento educativo extensivo, estamos hablando de un trabajo sobre el *interior* de chicos y chicas, es decir, sobre sus vidas, sus construcciones de identidad, proyecto y sentido, y sobre cómo las exteriorizan, se entretienen, las socializan, las cruzan y las adaptan al contexto.

En el fondo, cada chico y chica tiene su propio “medio abierto”, su propia red de escenarios que se interconecta con otras redes de otros jóvenes y crea redes de redes interconectadas con otras redes y redes de redes. ¿Cómo podríamos reducir todo esto a un “lugar geográfico”?

Cada chico y chica tiene su propio “medio abierto”, su propia red de escenarios

Redefiniendo el concepto “acompañar”

Durante los últimos años la palabra “acompañamiento educativo” (Funes, 2008) ha ido desgastándose y creemos que hay que recentrar-la. Quizás la descripción más gráfica del acompañamiento la debemos a la profesora de la Universidad de Valencia Conchita Martínez, durante las IV jornadas de Acompañamiento con Adolescentes en medio abierto. Para ella, “es lo que hacen aquellos pequeños vehículos que en los aeropuertos ayudan a los aviones a despegar: no los guían, no los arrastran, no los impulsan”. De eso se trata, ni más ni menos: de estar cerca y facilitar que los proyectos de vida de los chicos y chicas maduren por sí solos, cojan empuje y, finalmente, despeguen.

Acompañar es estar presente. Estar disponible, cerca. La adolescencia es un recorrido difícil, complejo, especialmente una adolescencia auténtica y genuina, no “prestada” (Marcia, 2012), pero que es la única que nos llevará a una vida adulta madura y plena. Cada chico y chica debe encontrar su propio

camino. Pero eso no significa que tengan que hacerlo solos. En la mayoría de las sociedades no se abandona a los adolescentes: se les guía hacia la vida adulta. Pero en nuestra muy compleja sociedad esto no es nada fácil. Los adolescentes reciben infinitos inputs –y una brutal presión comercial– sobre los que, con los que y contra los que se deberán definir y crear su identidad. El apoyo incondicional de la familia, y hasta cierto punto la acción educativa de una escuela, muy cuestionable en cuanto a cómo enfoca la adolescencia, siguen siendo importantes e imprescindibles.

Por otra parte, no olvidemos que el centro de influencia se ha desplazado a los iguales. Unos iguales que comparten el hecho de estar igual de perdidos pero que ofrecen la clara ventaja de ser espejos a través de los cuales los chicos y chicas se ven a sí mismos no sólo como son sino como podrían ser, como quieren y como no quieren ser. Espejos de ellos mismos y de los inputs externos de una sociedad basada en el consumo y el placer inmediato. Unos iguales que, como los adultos con quien interaccionan, presionan, pero de una forma menos emotivamente comprometedora y permitiendo más independencia.

El educador de
adolescentes hace
de puente entre
los escenarios
vitales

Precisamente el educador de adolescentes, que trabaja con los chicos y chicas en todo tipo de formatos (individual, grupos de amigos, clase, grupo de actividad, comunidad...) es de los pocos adultos que puede tener una cierta influencia consciente y positiva en los iguales, provocar reflexiones, cambios de actitudes, tomas de posición, disolución de prejuicios y lugares comunes. Este factor es de una gran importancia y a menudo lo menospreciamos. Tiene también una visión holística de toda la realidad de los chicos y chicas y hace de puente entre los escenarios vitales.

En esta etapa caótica y laberíntica, el acompañador-educador se hace presente y, junto a los chicos y chicas, mejor dicho, *cerca*, pero no por encima, y sin juzgar, les ayuda a adentrarse en el laberinto. Como adulto cercano, se convierte en una figura central en este proceso, alguien que ya ha salido del laberinto y que no les indicará la salida pero los empoderará ayudándoles a conseguir la seguridad y las competencias que necesitarán para encontrarla.

El modelo de acompañamiento extensivo

Teniendo claros los conceptos básicos, pasamos a describir cómo queremos actuar para articular el acompañamiento educativo en medio abierto, al que llamaremos, a partir de ahora, acompañamiento extensivo. Nuestro modelo se centra en: (a) el rol del educador/a como centro de la red educativa de los adolescentes, (b) el trabajo con y en la comunidad, (c) el logro del vínculo, confianza y empoderamiento como bases del trabajo; (d) el sentido, proyecto de vida, bienestar subjetivo, competencias y emociones como contenidos del trabajo; y la participación de los adolescentes de la ciudad como espacio de creación de valor, potencial crítico, responsabilidad y solidaridad.

El educador como piedra angular del acompañamiento de los adolescentes

Desde una perspectiva profesional hay varias figuras especialmente bien situadas para el acompañamiento de los adolescentes: el tutor/a, el educador/a y, y hasta cierto punto, el educador de servicios sociales básicos.

El tutor escolar (un tutor vocacional, comprometido, que quiera a los chicos y las chicas) sería una muy buena figura para situarse en el centro de la red educadora del chico o chica. Sin embargo, no siempre los tutores/as tienen esta aproximación vocacional en el acompañamiento educativo ni disponen de las horas necesarias para desarrollar bien esta función en un sistema escolar obsesionado por la acumulación de conocimientos. Por otra parte, rara vez están vinculados al territorio y al resto de los agentes de la comunidad que interactúan con los chicos y chicas, y puede que no tengan un gran conocimiento de lo que pasa con ellos cuando salen por la puerta de la escuela. A menudo cambian de un curso a otro y, por tanto, no tienen facilidad para mantener un vínculo continuado a medio y largo plazo con los chicos, un vínculo que resulta ser el instrumento más poderoso de trabajo del acompañamiento educativo, ya que genera autoestima, confianza y energía, pero que necesita tiempo y continuidad. Finalmente no dejan de ser una figura de autoridad con la que los adolescentes no han elegido libremente relacionarse. El educador de una área básica de servicios sociales se encuentra peor situado que el tutor, dado que es una figura que habitualmente tiene funciones de poder, de control: emite informes, gestiona prestaciones y becas que afectan a toda la familia. Víctima de una gran carga burocrática, a menudo únicamente puede establecer una relación de ayuda pero no de acompañamiento, que implicaría una dedicación mayor.

El educador de adolescentes se encuentra mucho mejor situado, ya que su dedicación radica exclusivamente en acompañar procesos vitales de los chicos y chicas, y puede estar presente en todos los escenarios. Tiene una gran ventaja: sabe qué pasa con el chico/a tanto dentro como fuera de la escuela y puede hacer la conexión entre las figuras relevantes para ellos. No tiene ningún poder sobre los chicos/as, la relación que estos establecen con él es totalmente libre y se basa en la creación de un vínculo de confianza. No juzga pero es facilitador para mirar la realidad y valorar las diferentes opciones que implica. Sin duda, el educador es la figura mejor situada para convertirse en el eje del acompañamiento educativo en un territorio. Puede hacer aflorar toda la red educativa del chico/a y ayudar a tejerla, hacerla visible y reforzarla, contribuyendo a la creación de un acompañamiento general a chicos y chicas. No es necesario que sea él/ella el referente básico del adolescente: será este quien acabe eligiendo siempre el adulto(s) próximo(s). Pero puede hacer que el impulso y la influencia positiva de estos referentes se multipliquen y se conviertan en un instrumento realmente educador.

El educador es la figura mejor situada para convertirse en el eje del acompañamiento educativo en un territorio

Acompañar en y con la comunidad

Nos hemos situado en una posición concreta: queremos que los chicos y chicas puedan desarrollar al máximo sus capacidades y crear un proyecto de vida con el que puedan ser felices. Pero no tenemos ninguna institución dedicada a ello. La escuela está demasiado enfocada a la adquisición de unos determinados contenidos curriculares, la familia no es lo suficientemente influyente en esta etapa, la sociedad es demasiado contradictoria, diversa y dispersa.

Sin embargo, todos estamos implicados en la educación de los adolescentes: escuela, familia, instituciones, centros de ocio, clubes deportivos, profesores de artes... Nuestra influencia puede ser hasta cierto punto débil por separado, pero en *continuidad* toma otra dimensión. Cualquiera de los adultos que rodean los chicos y chicas pueden ser adultos próximos: el tutor, el monitor de baloncesto, el profesor de guitarra, el monitor de refuerzo. Ahora bien, es central que estas figuras estén en contacto para apoyarse mutuamente en la acción educativa. Además, cada uno es capaz de ver potencialidades y alertas desde su perspectiva. Un chico con dificultades en la escuela puede mejorar mucho si su tutor/a conoce otras actividades en las que destaca o que lo motivan y sabe jugarlas en su proyecto educativo individual. Esto significa que la escuela tiene que estar muy bien conectada con la comunidad y la comunidad con la escuela. No únicamente para mejorar el rendimiento escolar (también) sino también para acompañar a los chicos y chicas a desarrollar sus potencialidades. También significa que la escuela tiene que poder ser flexible y renunciar a la absurda idea ilustrada de que todos los chicos y chicas deben salir sabiendo lo mismo.

El educador no es sólo una figura de vínculo con los chicos.

Es también una figura de vínculo con la comunidad

El educador no es sólo una figura de vínculo con los chicos. Es también una figura de vínculo con la comunidad. Desde el momento en que la comunidad es en sí misma una suma de escenarios pero también de actores educadores, el educador ha de ser capaz de articular y movilizar educativamente la comunidad en la que trabaja.

Vínculo, confianza y empoderamiento como bases del trabajo del educador

El educador trabaja a partir del vínculo. Es decir, de su capacidad de conectar con los chicos y las chicas. Esta conexión, que surge como una chispa, permite al educador establecer una relación peculiar con los chicos y chicas. En este caso, a través del contacto, de la presencia no invasiva, del respeto, del no juzgar, del estar cerca y de la disponibilidad, el educador va creando momentos en los cuales puede surgir la chispa.

Existe por tanto una *dimensión temporal* del acompañamiento en este arte de crear instantes, que se suma a la dimensión espacial como conjunto de es-

cenarios donde el acompañamiento se despliega. Y, efectivamente, el acompañamiento es forzosamente largo: dura años y se vincula a los procesos vitales, es un acompañamiento de vida. Por ello es básico que los educadores tengan continuidad en el territorio y no pueden estar en una situación contractual precaria.

El vínculo se enciende porque hay confianza. Mutua. El chico/a confía en el educador porque el educador confía en él/ella. Y el educador/a confía porque sabe genéricamente que dentro de cada chico y chica hay valores, capacidades y talentos. A veces escondidos, enterrados incluso, por toneladas de desengaños, resistencias, inseguridad, miedos... El chico confía en el educador/a porque quizás es el único adulto que, preocupándose por él, no le dice qué debe hacer. Y, sin embargo, le sirve de espejo. Un espejo diferente y complementario al de sus iguales: en el espejo del educador él puede ir viéndose a sí mismo, tal como es, sin tanto maquillaje, con fortalezas y debilidades. Y por lo tanto puede ir trabajando de forma más realista para crecer, para ir poco a poco descubriendo el sentido de todo lo que les rodea y le sucede, eligiendo aquello que le hace importante, genuino y único.

A través del acompañamiento, el educador hace algo esencial: *empoderar* al joven. Recordarle que no sucederá nada importante sin él. Que tiene que coger las riendas de su vida, experimentar, vivir, responsabilizarse para con él mismo, por sí mismo.

A través del acompañamiento, el educador hace algo esencial: empoderar al joven

El contenido de la intervención: sentido, proyecto de vida, bienestar subjetivo

El eje de esta metodología radica en la idea de que todos puedan activar sus talentos y potencialidades para llegar a construir su propio proyecto de vida, de forma auténtica y genuina. Entendemos *proyecto de vida* como la construcción permanente de un itinerario a medio y largo plazo en el ámbito personal, formativo y laboral. El proyecto de vida tiene una importancia fundamental a la hora de aportar *sentido* al día a día y hacer comprensibles las inversiones de esfuerzo, tiempo y recursos que –como en la escuela– hay que hacer para alcanzar los objetivos establecidos. Este es un punto fundamental en la lucha contra el abandono escolar en adolescentes de clase trabajadora que no tienen “de serie” la “disposición” a trayectorias educativas largas (García, 2004). Por otra parte, es a partir del sentido que se adquieren competencias: pedir a los chicos esfuerzo sin mostrarles el sentido de aquel esfuerzo es puro sadismo.

Consideramos centrales las aportaciones de Viktor E. Frankl (1956), que define el sentido y su búsqueda como el objetivo de la experiencia humana y el articulador de toda moralidad. En la búsqueda del sentido entran en juego los valores personales y el contexto en el que se interactúa, lo que obliga a

llevar a cabo elecciones morales. La creación de sentido y sus dificultades es precisamente un elemento esencial de nuestro modelo. Las dificultades de la adolescencia son especialmente dolorosas cuando falta este sentido del día a día o por lo menos el de la necesidad de su búsqueda.

Por otra parte, acompañamos para que los adolescentes alcancen un bienestar subjetivo desde sus propios procesos internos. Por lo tanto, trabajamos desde las necesidades de los adolescentes y damos una especial importancia a la intervención en *competencias emocionales* (Bisquerra y Pérez, 2007), tanto como base para la autorregulación emocional como para el establecimiento de relaciones satisfactorias con los demás.

Participación en la comunidad

Como recurso básico en la intervención educativa para con los chicos y las chicas pero también como destino de las acciones de los propios chicos y chicas, el educador debe movilizar a los chicos y chicas hacia la comunidad. Es así como la intervención cobra fuerza y se vertebra: los chicos y las chicas recibirán el apoyo de la comunidad pero al mismo tiempo reconocerán este apoyo e irán haciendo pequeños retornos, primero, y mayores, después (espectáculos, voluntariados, proyectos comunitarios, espacios participativos reglados). Adquirirán así estatus de ciudadanía, con derechos y deberes, creación de solidaridades, compromiso, renovación y creación cultural.

Que parte de sus acciones tengan un impacto social es básico para todos: los jóvenes pasan a ser creadores de valor en lugar de elementos de conflicto y estorbo

Los chicos y chicas reciben acompañamiento de la comunidad: es decir, horas de trabajo, esfuerzo, facilidades, recursos y dinero público. La comunidad se ha mojado por ellos, les ha dado mucho, ellos han recibido mucho y ahora también hay un momento de retorno. Este retorno es educativo y no está vinculado a ninguna generación de deuda: los jóvenes son una parte de la comunidad y deben ser visibilizados como tales, como sujetos de deberes y derechos, como ciudadanos, como personas que también construyen la comunidad. Y que lo hacen desde un espacio de gran valor para la ciudad: la juventud, la innovación, la renovación. Que parte de sus acciones tengan un impacto social es básico para todos: los jóvenes pasan a ser creadores de valor en lugar de elementos de conflicto y estorbo. Por eso trabajamos con ellos la capacidad de crear proyectos y llevarlos adelante, proyectos con valor para ellos y para la comunidad. Los chicos y chicas devuelven a la comunidad lo que han recibido, pero este regreso es tan creador de valor para ellos como para todos. Por eso es importante fomentar el espíritu crítico: sólo desde una posición crítica se puede crear valor social, sólo desde una posición crítica se puede aportar creación, valor e innovación.

El trabajo en y para la comunidad (organizando, actuando, participando en espacios de participación, haciendo voluntariado...) es un espacio importante

de adquisición de competencias y una cristalización del acompañamiento: del trabajo interno pasamos a la colectividad, a la socialización, a la cooperación y a la solidaridad. La participación es una manera de formar parte de la comunidad: implica un procedimiento gradual de aprendizaje en el que los jóvenes comparten, como los adultos, las decisiones que les afectan tanto en la vida personal como en la comunidad y el entorno próximo.

El adolescente debe tener un sentido de pertenencia y una vinculación a la sociedad donde vive y en la que se relaciona. Esto implica un compromiso moral que se asume de manera responsable y con una visión crítica que supone tener opinión, opiniones, sobre qué ocurre en su entorno. La participación se basa en la idea de ser una persona activa en la transformación del contexto próximo a través de una organización colectiva en la que entran en juego habilidades interpersonales. Si de permanentemente vinculamos las acciones de acompañamiento con espacios de comunidad y participación, si facilitamos a los chicos y chicas ensayar estas habilidades y entender la importancia de ser individuos activos dentro de la comunidad, favoreceremos en ellos la construcción de actitudes activas que repercutirán en la mejora del contexto próximo y la adquisición de sentido.

Conclusiones

Proponemos un modelo de trabajo con adolescentes que, partiendo de la práctica del acompañamiento educativo en medio abierto, la transforma consiguiendo un alto nivel de eficacia y eficiencia. Crea una intervención centrada en el acompañamiento al adolescente en la *suma y continuidad* de sus contextos vitales o *escenarios*, entre los cuales destacamos la escuela, la calle, los equipamientos, las asociaciones y el mundo virtual. El educador de adolescentes es la figura mejor situada de un territorio para crear un *vínculo* duradero con cada uno de ellos y, posicionado a su lado, puede crear un acompañamiento individualizado que permita a cada joven desplegar sus potencialidades, empoderarse, crear su proyecto de vida, y encontrar sentido al día a día. Situado en el centro de la comunidad, el educador/a puede movilizar toda la red potencialmente educadora alrededor del joven para tejer un acompañamiento educador extensivo que tenga en cuenta todos sus contextos relacionales pero también sus procesos personales y relacionales, sus necesidades y sus tareas evolutivas. La propia comunidad se convierte no únicamente en el macrosistema en el que se dan los escenarios de los adolescentes sino también en un espacio de retorno, sentido, participación, adquisición de valores, espíritu crítico y de integración.

Situado en el centro de la comunidad, el educador/a puede movilizar toda la red potencialmente educadora alrededor del joven

El medio abierto como referencia geográfica centrada en el espacio público cambia de sentido: la intervención se basa en la extensión del acompañamiento a los jóvenes a partir de la continuidad de los diversos escenarios que usan para representarse, relacionarse, desarrollarse, crecer y vivir. La

intervención, que combina el nivel individual, el grupal y el comunitario, se focaliza en los procesos vitales de los jóvenes independientemente de donde se inicien. Como intervención educativa provoca cambios: empoderamiento, desarrollo, creación de sentido, valores, integración comunitaria. Acompañando en los diferentes escenarios y a lo largo del tiempo de vinculación, este acompañamiento educativo se hace extensivo a lo ancho de los ámbitos vitales del joven.

Salvador Avià Faure
Jefe del área de acompañamiento a las personas
Ayuntamiento de Badia del Vallès
aviafs@badiadelvalles.net

Paz Viguier Seguí
Profesora titular
Depto. Psicología evolutiva y de la educación
Universidad de Valencia
paz.viguier@uv.es

Roberto Pescador Fernández de Larrea
Educador
Ayuntamiento de Badia del Vallès
robpescador@gmail.com

Bibliografía

- Benson, P. L.** (1997). *All kids are our kids*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Benson, P. L.; Scales, P. C.; Hamilton, S. F.; Sesma, A. Jr.** (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed., pp. 894–941)*. Editors-in-chief: W. Damon & R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bisquerra, R.; Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (1998). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Volume 1, 5th ed., (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bourdieu, P.** (1964) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

- Díaz-Aguado, M. J.** (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-588.
- Dubet, F.** (2004) *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* París: Seuil.
- Erikson, E.** (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité.* París: Flammarion.
- Funes, A.** (2008). *L'acompanyament educatiu dels infants i adolescents, de les seves famílies, de les escoles, des del municipi.* VII Jornada de Bones Pràctiques Locals en Educació. Acompanyament a l'escolaritat: una aproximació pràctica. Sant Vicenç dels Horts, 8 de mayo de 2008.
- Frankl, V.** (1991). *El hombre en busca del sentido.* Barcelona: Herder.
- Garcia, M.** (2004). L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca. *Educar* 33, 159-180.
- Giroux, H.** (1983). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition, 2nd Edition.* Connecticut: Bergin & Garvey.
- Larson, R.** (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183.
- Lerner, R. M.; Benson, P. I.** (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy and practice.* Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lerner, R. M.** (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology (5th ed., pp. 993-1027).* New York: Wiley and Sons.
- Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Almerigi, J. B.; Theokas, C.; Phelps, E.; Gestsdottir, S.; Smith, L. M.** (2005). Positive Youth Development, Participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave Of the 4-H study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- López, F.** (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social.* Madrid: Pirámide.
- Marcia, J. E.; Waterman, A. S.; Matteson, D. R.; Archer, S. L.; Orlofsky, J. L.** (2012). *Ego identity: A handbook for psychosocial research.* Springer Science & Business Media.
- Oliva, A.; Parra, A.; Pertegal, M. A.; Ríos, M.; Antolín, A.** (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención.* Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Pourtois, J. P.; Desmet, H.** (1997). *La vie postmoderne.* París: Presse Universitaire de France.
- Rappaport, J.** (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148.

- Reay, D.** (2006). The zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of educational studies*, 54 (3), 288-307.
- Simpson, A. R.** (2001). *Raising teens. A Synthesis of Research and a Foundation for Action*. Proyecto del Parenting of Adolescents Center for Health Communication, Harvard School of Public Health.
- Viguer, P.** (2004). *Optimización Evolutiva. Fundamentos del desarrollo óptimo*. Madrid: Pirámide.
- Willis, P.** (1974) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* New York: Columbia University Press.