

Salvador Avià
Paz Viquer
Roberto Pescador

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

Recepció: 07/11/2016 / Acceptació: 24/02/2017

Resum

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

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

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

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

Com citar aquest article:

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

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 66, 106-122



ISSN 2339-6954

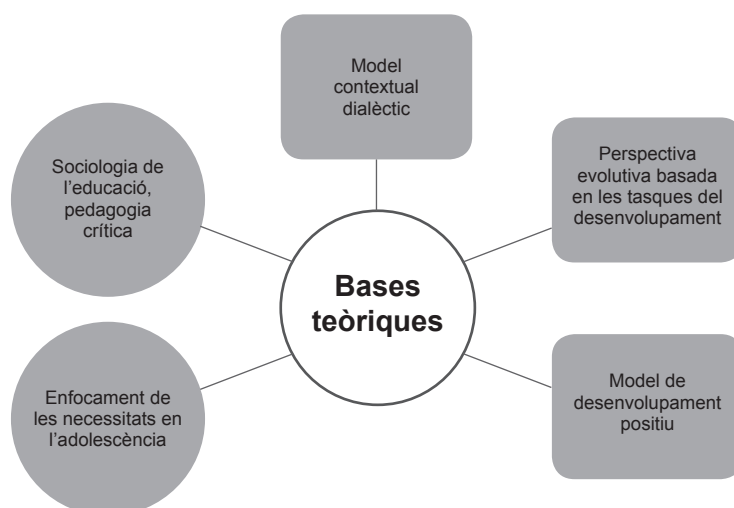
Després d'anys de treball amb adolescents, de recollir experiències i contrastar-les, hem constatat que els conceptes que s'usen al voltant del treball en "medi obert" són confusos i fins i tot contradictoris. Des de la nostra praxi i reflexió proposem un model de treball que permet disposar d'un instrument complet d'anàlisi i intervenció a partir del medi obert per promoure el desenvolupament òptim dels adolescents.

Hem constatat que els conceptes que s'usen al voltant del treball en "medi obert" són confusos i fins i tot contradictoris

En primer lloc presentem les bases teòriques del model. A continuació farem una revisió crítica dels conceptes de "medi obert" i "acompanyament" i proposarem substituir-lo per "l'acompanyament extensiu", identificant els seus factors clau.

Bases teòriques del model

A l'hora de proposar un model de treball tenim en compte les aportacions dels enfocaments ecològics (Bronfenbrenner i Morris, 1998); les teories sobre les necessitats en l'adolescència (López, 2008; Poutois i Desmet, 1997); la perspectiva evolutiva basada en les tasques del desenvolupament (Erikson, 1972; Díaz-Aguado, 2005; Marcia, 2012, Simpson, 2001); i, per últim, l'enfocament de desenvolupament positiu adolescent i els models optimitzadors (Benson, Scales, Hamilton i Sesma, 2006; Larson, 2000; Lerner, Lerner, Almerigi i Theokas, 2005; Oliva *et al.* 2008; Viguer, 2004). D'altra banda, completarem aquestes mirades amb les aportacions de la sociologia de l'educació, la pedagogia crítica i, en concret, els autors que ressegueixen el lligam entre classe social i fracàs escolar (Bourdieu, 1964; Willies, 1974; Dubet, 2004; Reay, 2006). Les bases teòriques de les quals partim es presenten breument a continuació (figura 1).



Model contextual dialèctic

El model s'emmarca dins dels models sistèmics evolutius que assumeixen el principi que les relacions entre l'individu i el seu context constitueixen la base de la conducta i el desenvolupament personal. Des del punt de vista contextual, no és adequat estudiar l'adolescent aïllant-ho del seu entorn (Lerner, 2002). El model contextual-dialèctic de Bronfenbrenner i Morris (1998) proporciona un marc ecològic per analitzar els diversos contextos en els quals interactua l'adolescent, al mateix temps que permet extreure orientacions de cara a la intervenció.

Enfocament de les necessitats en l'adolescència

Partint del concepte de benestar, proposa basar-se en les característiques i necessitats de l'espècie humana per tal d'aconseguir un desenvolupament òptim des de la perspectiva del bon tracte. S'orienta a la promoció positiva del desenvolupament, desplaçant la intervenció des de la reactivitat als problemes cap al foment del benestar, assenyalant els factors de risc que han de ser evitats i els factors promotors que han d'activar-se. L'àmplia proposta de necessitats de López (1998) inclou necessitats de caràcter físico-biològic, mental, cultural, emocional i social.

Destaquem com especialment rellevant en l'adolescència la necessitat d'afiliació

Considerem de gran utilitat el model de les *dotze necessitats adolescents* de Pourtois i Desmet (1997). Ofereix un marc sistèmic i ecològic per proposar pràctiques educatives que responguin a les necessitats de l'adolescent, defensant que la identitat es construeix amb l'ajuda de la intervenció d'educadors i que el desenvolupament és un procés de recerca de: vincles (eix afectiu), sentit (eix cognitiu), poder (eix social), i, finalment, valors (eix de valors). Destaquem com especialment rellevants en l'adolescència la *necessitat d'afiliació* (sobretot de sentir-se acceptat en l'entorn familiar i social i formar part d'un projecte de futur amb dimensió de continuïtat i compromís intergeneracional); la *necessitat de realització*, lligada a la recerca de sentit vital i la vivència d'experimentar; la *necessitat d'autonomia*, que suposa una recerca de poder i la vivència d'actuar amb independència; i la *necessitat d'ideologia*, vinculada a la recerca de valors.

Perspectiva evolutiva basada en les tasques del desenvolupament

Per a Erikson (1972), la tasca essencial de l'adolescència és la formació de la identitat. Marcia (2012), basant-se en Erikson, proposà quatre estatus d'identitat: identitat prestada (els nois/es persegueixen metes que no han sigut triades per ells i cerquen l'aprovació dels altres); moratòria (posposen

les opcions finals i solen ser més independents i flexibles); assoliment de la identitat (han fet les seues eleccions i persegueixen les seues metes); i difusió de la identitat (no acaben de decidir-se).

Simpson (2001) identifica deu tasques evolutives dels adolescents, entre les quals: (1) adaptar el comportament a un cos sexualment i afectivament madur; (2) desenvolupar i aplicar les habilitats del pensament abstracte; (3) desenvolupar i aplicar un nivell més complex de presa de perspectiva; (4) desenvolupar i aplicar noves habilitats de pensament en àrees com la presa de decisions, la resolució de problemes i la resolució de conflictes; (5) identificar normes morals significatives, valors i sistemes de creences; (6) comprendre i expressar emocions complexes; (7) establir amistats que ajuden; (8) establir aspectes claus de la identitat; (9) demanar un augment de responsabilitat i de rols madurs i (10) renegociar les relacions amb els adults.

Per últim, d'acord amb Díaz-Aguado (2005), la intervenció ha d'enfortir les capacitats que permetin a l'adolescent establir vincles de qualitat en diferents contextos, ser eficaç en situacions d'estudi-treball mobilitzant l'energia i l'esforç precís i obtenint el reconeixement social necessari, integrar-se en grups d'iguals constructius resistint pressions inadequades i desenvolupar una identitat personal.

Enfocament de Desenvolupament positiu adolescent

El *Desenvolupament positiu dels joves* (Positive Youth Development) reconeix l'existència d'adversitats i de canvis que poden afectar al desenvolupament adolescent però es resisteix a concebre que aquest sigui principalment un esforç per superar dèficits i riscos (Benson, Scales, Hamilton i Sesma, 2006). D'acord amb Oliva *et al.* (2008), aquest model adopta una perspectiva centrada en el benestar, i identifica els factors positius de joves, famílies, comunitats, escoles i altres entorns, que la investigació ha mostrat que promouen un desenvolupament saludable (Benson, 1997). Entre els recursos interns s'inclou el compromís cap a l'aprenentatge, els valors positius, les competències socials i la identitat positiva. Es parteix de la premissa que cada persona posseeix una considerable resiliència i un vast potencial que la intervenció ha de maximitzar com a fi en si mateix i com a mitjà per avançar-se a qualsevol tendència autodestructiva o antisocial (Lerner i Benson, 2003). A més, des d'aquest enfocament es considera el subjecte com a ple interlocutor en la relació comunitat-persona, tenint una sèrie de drets i de responsabilitats i necessitant per al seu desenvolupament òptim: suport, emperament, límits i expectatives i un ús constructiu del temps (són recursos externs del desenvolupament).

Es parteix de la premissa que cada persona posseeix una considerable resiliència i un vast potencial que la intervenció ha de maximitzar com a fi en si mateix

El model de les 5 *Ces* (Lerner, Lerner, Almerigi i Theokas, 2005) considera cinc factors per al desenvolupament adolescent positiu: competència, caràc-

ter, connexió, confiança i cura. Per la seva banda, Larson (2000), a partir dels seus estudis sobre els beneficis que atorguen les activitats estructurades voluntàries en els i les joves, destaca el valor de la iniciativa personal, la creativitat, el lideratge, l'altruisme o la conducta cívica com a elements fonamentals per al desenvolupament de competències durant l'adolescència.

La realització personal s'aconsegueix quan les persones es perceben competents per resoldre els desafiaments als quals s'enfronten

El model de l'Empowerment (capacitació) formulat per Rappaport (1987) parteix del supòsit que el benestar de les persones depèn de la seva capacitat per controlar la direcció de les seves vides, prendre decisions i plantejar-se cursos d'acció. La realització personal s'aconsegueix quan les persones es perceben competents per resoldre els desafiaments als quals s'enfronten, perceben que tenen capacitat per assumir els reptes i es troben suficientment motivades per realitzar l'esforç necessari per aconseguir les metes proposades.

Finalment, Oliva i el seu equip (Oliva *et al.*, 2008) han creat un model on a través del concepte de floriment (thriving) es simbolitza el procés pel qual l'adolescent, implicat en relacions saludables amb el seu context, s'encamina cap al desenvolupament d'una integritat personal ideal. Es divideix en cinc grans àrees: desenvolupament personal, social, moral, cognitiu i emocional, sent la primera d'elles l'eix fonamental de la resta d'àrees. En ella es troben les competències personals: autoestima, autoconcepte, autoeficàcia, individuació, sentit de pertinença i vinculació, i iniciativa personal. En la part social trobem les competències i habilitats socials: assertivitat, habilitats relacionals i habilitats per a la resolució de conflictes interpersonals; en la part moral, el compromís social, la responsabilitat, la prosocialitat i la justícia, la igualtat i el respecte a la diversitat; en la part cognitiva, la capacitat d'anàlisi crítica, de pensament analític, la creativitat, la capacitat de planificació i revisió i la capacitat per prendre decisions; i, finalment, la part emocional, basada en l'empatia, reconeixement i maneig de les emocions dels altres, coneixement i maneig de les pròpies emocions, tolerància a la frustració i l'optimisme i sentit de l'humor.

Aportacions de la sociologia de l'educació i la pedagogia crítica

No hem d'oblidar l'enorme influència que tenen els factors classe social, gènere, cultura, ètnia o salut en les oportunitats reals dels adolescents per desenvolupar-se. Tenim en compte les aportacions de Bourdieu (1970) respecte la reproducció social o la seva teoria de l'*habitus* i dels capitals (Bourdieu, 1979), que permeten comprendre les limitacions d'oportunitats dels joves segons la seva posició en la societat. Dins d'aquest context, l'escola podria jugar un paper de millora d'oportunitats que, ara per ara, no està desenvolupant (Dubet, 2004). Fracassant en una escola pensada des de les classes mitjanes i superiors, els adolescents de classe treballadora es veuen, de manera força habitual, abocats a "professions de classe treballadora" (Wi-

llis, 1974). Molts sociòlegs de l'educació actuals aprofundeixen en l'anàlisi d'aquestes limitacions i en el rol de l'escola com a creadora de desigualtats (Reay, 2006). La pedagogia crítica, d'arrel freiriana, ens mostra alternatives a una situació altrament desmobilitzadora. Henry Giroux (1983) proposa que les escoles tinguin com a tasca prioritària la construcció de subjectes i comunitats crítiques, i esdevinguin esferes públiques democràtiques amb un projecte educatiu que aprofundeixi en el procés democràtic i l'eliminació de les desigualtats socials per raó de classe, sexe, ètnia, religió o salut.

El nostre model d'acompanyament extensiu proposa que la tasca dels educadors inclogui, per tant, l'adaptació al context, la satisfacció de les necessitats dels i les adolescents, el seu desenvolupament positiu i òptim, l'acompliment de les seves tasques evolutives i la superació dels límits de classe social. Suposa que l'educador/a tingui en compte els processos proximals, des dels diferents entorns immediats del jove, per poder treballar les habilitats que permeten optimitzar el desenvolupament adolescent. Part de la tasca bàsica de l'educador/a ha de ser acompanyar en el procés de recerca de satisfacció de les necessitats que permetran a l'adolescent la construcció de la seva identitat personal i el seu projecte de vida. Conèixer les tasques del desenvolupament serà bàsic per adequar la intervenció dels educadors/es a cada etapa evolutiva, ajudant a desenvolupar les habilitats crítiques del període, reforçant els assoliments aconseguits i compensant les deficiències que s'hagin pogut produir en etapes anteriors. D'altra banda, els seus esforços s'han de centrar a reforçar les fortaleces internes i externes de nois i noies i així extingir tendències desadaptatives fent especial èmfasi en l'empatia, les competències socials, la identitat positiva, la resiliència i l'empoderament, enfront d'un enfocament centrat en el risc. Considerem imprescindible que els i les adolescents siguin empoderats perquè assumeixin major competència en les seves accions. El treball sobre l'esperit crític i els valors esdevé bàsic per superar els hàndicaps que ocasiona la posició social en els entorns desfavorits. La cooperació amb l'escola esdevé fonamental per mantenir el màxim d'oportunitats vitals per a uns adolescents amb les cartes marcades.

El nostre model d'acompanyament extensiu proposa que la tasca dels educadors inclogui l'adaptació al context

De la intervenció en medi obert a l'acompanyament educatiu extensiu

De cara a respondre a les dificultats i limitacions que presenten els models educatius amb adolescents tradicionals, proposem un model de treball que definim com a *acompanyament extensiu educatiu*. Es tracta d'una estratègia d'intervenció que, en aquest cas, es troba al servei d'uns objectius educatius concrets centrats en la idea del desenvolupament òptim dels nois i noies, l'empoderament, la construcció de projectes de vida genuïns, autèntics, la capacitat de crear relacions enriquidores i la igualtat d'oportunitats. Aquest model neix de la reflexió teòrica i l'anàlisi sobre la pràctica portada a terme

durant els darrers anys en el programa d'adolescència de Badia del Vallès, una experiència que s'ha mostrat molt eficaç per assolir aquests objectius i el seu contrast amb altres projectes d'arreu.

El model es basa en la posició central de la figura de *l'educador/a d'adolescents* com a pal de paller de les xarxes potencialment educadores de cada jove al seu territori. Treballant a partir dels diversos escenaris on el jove es representa individualment i col·lectivament, s'activa un treball d'acompanyament que l'empodera en el desenvolupament de les seves potencialitats, la creació del seu projecte de vida com a clau en el seu procés de recerca de sentit i la seva integració en la comunitat.

Tot i que aquest model neix del que habitualment anomenem “educació/acompanyament en medi obert”, hi ha massa confusió al voltant dels conceptes “medi obert” i “acompanyar”. Per tal de poder construir la nostra proposta hem hagut de fer una revisió crítica d'aquests termes.

La problemàtica del concepte “medi obert”

El nostre model explora la potencialitat del concepte “medi obert” com a concepte *a-tòpic*, no lligat a cap *lloc*

El concepte “medi obert” tendeix a ser usat amb una dimensió bàsicament geogràfica, sovint limitada a l'espai públic, i referida a un o diversos *llocs*. Per contra, el nostre model explora la potencialitat del concepte “medi obert” com a concepte *a-tòpic*, no lligat a cap *lloc*.

Una possible definició d'acompanyament educatiu en medi obert hauria pogut ser “fer-se present allí on són els nois i noies”. Com a definició és temptadora, però no reflecteix ni l'essència ni la potencialitat de la intervenció i ens segueix parlant de punts geogràfics. En canvi “fer-se present allí on els adolescents es representen a si mateixos i on protagonitzen les seves històries” ens descobreix un horitzó totalment diferent: el medi obert deixa de ser un *lloc* o un conjunt de *llocs* i passa a ser un *conjunt d'escenaris* que, tot i poder coincidir amb *llocs físics* (o no), no ens interessen ja com a indrets topogràfics sinó precisament com a *escenaris* on es *representen històries*. Històries vives, biogràfiques, personals i comunes, entortolligades entre elles i que avancen en el temps episodi rere episodi. Podem trobar els escenaris al carrer, al pati de l'institut, a l'aula o a la reunió de delegats; en una associació, un casal, un equipament esportiu, un centre cultural o uns locals d'assaig; en una plaça, un bar, una pista d'skate o un festival de música; en una cuina, en una habitació, en un local de menjar escombraria; al facebook, als grups del whatsapp o a la Festa Major; a l'imaginari de grup, al cap dels nois i noies, en les seves fantasies i projeccions. “Medi obert” acaba fent referència a *allí on els adolescents es representen a si mateixos*. Tanmateix, el “medi obert” no es troba tant en algun d'aquests escenaris citats sinó més aviat en la suma, interposició, confluència o conflicte entre alguns d'ells o tots ells, és a dir, en el seu *conjunt*. D'altra banda, és obvi que el que ens in-

teressa no són ni els escenaris ni les històries, sinó els *actors*. Cal desplaçar la centralitat des dels escenaris cap a qui els habiten: els adolescents.

Hem tendit a confondre el fet de treballar en medi obert amb intervenir socioeducativament en una localització topogràfica concreta dins l'espai urbà (habitualment el carrer). Tanmateix, quan treballem amb adolescents *en obert*, sense tancar-nos en límits geogràfics o institucionals, ens adonem que el seu “medi obert” (allí on es representen) ens parla tant de llocs físics com de llocs mentals, emocionals i relacionals: *espais* d'activitat, de relació, espais on topar amb l'altre i amb un mateix, espais de creació, de desig, d'amors, de fòbies, espais pels quals transitar, perdre's, trobar-se. Espais que es creen i desapareixen per renéixer diferents una mica més enllà fins que tornin a transformar-se. Espais habitats per nois i noies i les seves històries. Espais de vida, irreductibles topogràficament. Espais (vitals) que desborden i no espais tancats, continguts (geogràfics). Com la vida, el medi obert no és un *espai* sinó un *flux d'espais*, una continuïtat i discontinuïtat dinàmiques i dialèctiques de llocs pels quals transiten els nois i noies. Des d'aquesta mirada el medi obert ja no se'ns presenta com a “lloc” sinó com a *conjunt d'espais de vida* que configuren una apassionant oportunitat per a desenvolupar l'acompanyament educatiu.

D'altra banda, sembla que la paraula “obert” ens arrossega a pensar que, per oposició, hi ha un medi “tancat”. Des de la nostra perspectiva, un “medi” ens apareix com a “tancat” quan l'agafem en si mateix, sense relació amb cap altre, sense fluxos, sense continuïtats, sense pluridimensionalitats. Per tant, un “medi tancat” podria trobar-se en un centre de menors i un institut, però també en un equipament juvenil, una associació o una intervenció en una plaça. De fet, el “medi”, obert o tancat, no existeix. No és sinó una construcció mental dels professionals, una categoria per interpretar la realitat i incidir-hi, i ni és tancat ni és obert. Serà la intervenció la que definirà la seva obertura/tancament: seran les figures educadores les que podran acabar fent acompanyament en “medi obert” a partir de l'institut o acompanyament en “medi tancat” al carrer. La diferència rau en *com* treballaran amb els nois i noies, és a dir, si es posen o no límits respecte al flux dels escenaris on es treballarà i, per tant, si es farà una intervenció limitada a fragments de la vida dels joves. Si agafem l'institut com un *punt en una xarxa de punts* on els adolescents transiten, com un punt *a partir* del qual construirem el nostre acompanyament implicant la resta d'espais vitals del jove, estarem treballant en el “medi obert”, tot i que l'institut podria ser definit a priori com a “medi tancat”. Si, per contra, treballem *al carrer*, sense teixir possibles trànsits i connexions, i no *a partir* del carrer, estarem fent, paradoxalment, treball de “medi tancat”..., en un espai que aparentment és l'essència pura del “medi obert”. Proposem substituir “medi” per “escenaris” precisament perquè aquest plural ens obliga ja d'entrada a buscar relacions i continuïtats.

Per tant, per a nosaltres, “medi obert” no ens parla de topografia sinó de l'*actitud* amb que les figures educadores s'aproximen a l'acompanyament. I

El seu “medi obert” ens parla tant de llocs físics com de llocs mentals, emocionals i relacionals

“acompanyar” vol dir acompanyar vides, acompanyar la creació de projectes de vida i de sentit de vida: i la vida mai no es dóna en un sol lloc, sempre vessa i desborda. D'altra banda, la paraula “obert” fa referència a possibilitats, a potencialitats, a projectes, a presents alternatius, a futurs en construcció. I què són les adolescències sinó justament vides obertes?

Si no entenem això confondrem “medi obert” amb “carrer” o amb “exterior”. Doncs ben al contrari, quan parlem d'acompanyament educatiu extensiu, estem parlant d'un treball sobre l'*interior* de nois i noies, és a dir, sobre les seves vides, les seves construccions d'identitat, projecte i sentit, i sobre com les exterioritzen, s'interteixeixen, les socialitzen, les creuen i les adapten al context.

Cada noi i noia
té el seu propi
“medi obert”, la
seva pròpia xarxa
d'escenaris

En el fons, cada noi i noia té el seu propi “medi obert”, la seva pròpia xarxa d'escenaris que s'interconnecta amb altres xarxes d'altres joves i crea xarxes de xarxes interconnectades amb altres xarxes i xarxes de xarxes. Com podríem reduir tot això a un “lloc geogràfic”?

Redefinint el concepte “acompanyar”

Durant els darrers anys la paraula “acompanyament educatiu” (Funes, 2008) ha anat desgastant-se i creiem que cal recentrar-la. Potser la descripció més gràfica de l'acompanyament la devem a la professora de la Universitat de València Conchita Martínez, durant les IV jornades d'Acompanyament amb Adolescents en medi obert. Per a ella, “és el que fan aquells petits vehicles que als aeroports ajuden els avions a enlairar-se: no els guien, no els arrosseguen, no els impulsen”. D'això es tracta, ni més ni menys: d'estar a prop i facilitar que els projectes de vida dels nois i noies madurin per si sols, agafin embranzida i, finalment, s'enlairin.

Acompanyar és estar present. Estar disponible, a prop. L'adolescència és un recorregut difícil, complex, especialment una adolescència autèntica i genuïna, no “prestada” (Marcia, 2012), però que és l'única que ens durà a una vida adulta madura i plena. Cada noi i noia ha de trobar el seu propi camí. Però això no vol dir que ho hagin de fer sols. A la majoria de les societats no s'abandona els adolescents: se'ls guia cap a la vida adulta. Però en la nostra molt complexa societat això no és gens fàcil. Els adolescents reben infinits inputs –i una brutal pressió comercial– sobre els quals, amb els quals i contra els quals s'hauran de definir i crear la seva identitat. El suport incondicional de la família, i fins cert punt l'acció educativa d'una escola, molt qüestionable pel que fa a com enfoca l'adolescència, continuen sent importants i imprescindible.

D'altra banda, no oblidem que el centre d'influència s'ha desplaçat als iguals. Uns iguals que comparteixen el fet d'estar igual de perduts però que

ofereixen el clar avantatge de ser miralls a través dels quals els nois i noies es veuen a si mateixos no tan sols com són sinó com podrien ser, com volen i com no volen ser. Miralls d'ells mateixos i dels inputs externs d'una societat basada en el consum i el plaer immediat. Uns iguals que, com els adults amb qui interaccionen, pressionen, però d'una manera menys emotivament comprometedora i permetent més independència.

Precisament l'educador d'adolescents, que treballa amb els nois i noies en tota mena de formats (individual, grups d'amics, classe, grup d'activitat, comunitat...) és dels pocs adults que pot tenir una certa influència conscient i positiva en els iguals, provocar reflexions, canvis d'actituds, preses de posició, dissolució de prejudicis i llocs comuns. Aquest factor és d'una gran importància i sovint el menystenim. Té també una visió holística de tota la realitat dels nois i noies i fa de pont entre els escenaris vitals.

L'educador d'adolescents i fa de pont entre els escenaris vitals

En aquesta etapa caòtica i laberíntica, l'acompanyador-educador es fa present i, al costat dels nois i noies, millor dit, *a prop*, però no per sobre, i sense jutjar, els ajuda a endinsar-se al laberint. Com adult pròxim, esdevé una figura central en aquest procés, algú que ja ha sortit del laberint i que no els dirà la sortida però els empoderarà ajudant-los a aconseguir la seguretat i les competències que necessitaran per trobar-la.

El model d'acompanyament extensiu

Tenint clars els conceptes bàsics, passem a descriure com volem actuar per articular l'acompanyament educatiu en medi obert, al qual anomenarem, a partir d'ara, acompanyament extensiu. El nostre model se centra en: (a) el rol de l'educador/a com a centre de la xarxa educativa dels adolescents, (b) el treball amb i en la comunitat, (c) l'assoliment del vincle, confiança i empoderament com a bases del treball; (d) el sentit, projecte de vida, benestar subjectiu, competències i emocions com a continguts del treball; i en la participació dels adolescents de la ciutat com a espai de creació de valor, potencial crític, responsabilitat i solidaritat.

L'educador com a pal de paller de l'acompanyament dels adolescents

Des d'una perspectiva professional hi ha diverses figures especialment ben situades per a l'acompanyament dels adolescents: el tutor/a, l'educador/a i, fins a cert punt, l'educador de serveis socials bàsics.

El tutor escolar (un tutor vocacional, compromès, que s'estimi els nois i les noies) seria una molt bona figura per situar-se al centre de la xarxa

educadora del noi o noia. Tanmateix, no sempre els tutors/es tenen aquesta aproximació vocacional a l'acompanyament educatiu ni tenen les hores necessàries per desenvolupar bé aquesta funció en un sistema escolar obsedit per l'acumulació de coneixements. D'altra banda, poques vegades estan vinculats al territori i a la resta dels agents de la comunitat que interactuen amb els nois i noies, i pot ser que no tinguin un gran coneixement del que passa amb ells quan surten per la porta de l'escola. Sovint canvien d'un curs a un altre i, per tant, no tenen facilitat per mantenir un vincle continuat a mig i llarg termini amb els nois, un vincle que resulta ser l'instrument més poderós de treball de l'acompanyament educatiu, ja que genera autoestima, confiança i energia, però que necessita temps i continuïtat. Finalment no deixen de ser una figura d'autoritat amb la qual els adolescents no han elegit lliurement relacionar-s'hi. L'educador d'una àrea bàsica de serveis socials es troba pitjor situat que el tutor, atès que és una figura que habitualment té funcions de poder, de control: emet informes, gestiona prestacions i beques que afecten tota la família. Víctima d'una gran càrrega burocràtica, sovint únicament pot establir una relació d'ajuda però no d'acompanyament, el qual implicaria una dedicació major.

L'educador és la figura millor situada per esdevenir el pal de paller de l'acompanyament educatiu en un territori

L'educador d'adolescents es troba molt millor situat, ja que la seva dedicació radica exclusivament a acompanyar processos vitals dels nois i noies, i pot estar present en tots els escenaris. Té un gran avantatge: sap què passa amb el noi/a tant dins com fora de l'escola i pot fer la connexió entre les figures rellevants per a ells. No té cap poder sobre els nois/es, la relació que aquests estableixen amb ell és totalment lliure i es basa en la creació d'un vincle de confiança. No jutja però és facilitador per mirar la realitat i valorar les diferents opcions que implica. Sense dubte, l'educador és la figura millor situada per esdevenir el pal de paller de l'acompanyament educatiu en un territori. Pot fer aflorar tota la xarxa educativa del noi/a i ajudar a teixir-la, fer-la visible i reforçar-la, contribuint a la creació d'un acompanyament general a nois i noies. No cal que sigui ell/a el referent bàsic de l'adolescent: serà aquest qui acabi triant sempre l'adult(s) pròxim(s). Però pot fer que l'impuls i la influència positiva d'aquests referents es multipliquin i esdevinguin un instrument realment educador.

Acompanyar en i amb la comunitat

Ens hem situat en una posició concreta: volem que els nois i les noies puguin desenvolupar al màxim les seves capacitats i crear un projecte de vida amb el qual puguin ser feliços. Però no tenim cap institució dedicada a això. L'escola està massa enfocada a l'adquisició d'uns determinats continguts curriculars, la família no és prou influent en aquesta etapa, la societat és massa contradictòria, diversa i dispersa.

Tanmateix, tots estem implicats en l'educació dels adolescents: escola, família, institucions, centres de lleure, clubs esportius, professors d'arts... La nostra influència pot ser fins a cert punt feble per separat, però en *continuitat* pren una altra dimensió. Qualsevol dels adults que envolten els nois i noies poden ser adults pròxims: el tutor, el monitor de bàsquet, el professor de guitarra, el monitor de reforç. Ara bé, és central que aquestes figures estiguin en contacte per tal de recolzar-se mútuament en l'acció educativa. A més, cadascú és capaç de veure potencialitats i alertes des de la seva perspectiva. Un noi amb dificultats a l'escola pot millorar molt si el seu tutor/a coneix altres activitats en què destaca o que el motiven i sap jugar-les en el seu projecte educatiu individual. Això vol dir que l'escola ha d'estar molt ben connectada amb la comunitat i la comunitat amb l'escola. No únicament per millorar el rendiment escolar (també) sinó també per acompanyar els nois i noies a desenvolupar les seves potencialitats. També vol dir que l'escola ha de poder ser flexible i renunciar a l'absurda idea il·lustrada que tots els nois i noies han de sortir-ne sabent el mateix.

L'educador no és tan sols una figura de vincle amb els nois. És també una figura de vincle amb la comunitat. Des del moment en què la comunitat és en si mateixa una suma d'escenaris però també d'actors educadors, l'educador ha de ser capaç d'articular i mobilitzar educativament la comunitat en què treballa.

L'educador no és tan sols una figura de vincle amb els nois. És també una figura de vincle amb la comunitat

Vincle, confiança i empoderament com a bases del treball de l'educador

L'educador treballa a partir del vincle. És a dir, de la seva capacitat de connectar amb els nois i les noies. Aquesta connexió, que sorgeix com una espurna, permet a l'educador establir una relació peculiar amb els nois i noies. En aquest cas, a través del contacte, de la presència no invasiva, del respecte, del no jutjar, de l'estar a prop i de la disponibilitat, l'educador va creant moments en els quals pot sorgir l'espurna.

Hi ha per tant una *dimensió temporal* de l'acompanyament en aquest art de crear instants, que se suma a la dimensió espacial com conjunt d'escenaris on l'acompanyament es desplega. I, efectivament, l'acompanyament és forçosament llarg: dura anys i es vincula als processos vitals, és un acompanyament de vida. Per això és bàsic que els educadors tinguin continuïtat al territori i no poden estar en situació contractual precària.

El vincle s'encén perquè hi ha confiança. Mútua. El noi/a confia en l'educador perquè l'educador confia en ell/a. I l'educador/a hi confia perquè sap genèricament que dins de cada noi i noia hi ha valors, capacitats i talents. A vegades amagats, soterrats fins i tot, per tones de desenganys, resistències, inseguretat, pors... El noi confia en l'educador/a perquè potser és l'únic adult

que, preocupant-se per ell, no li diu què ha de fer. I, tanmateix, li serveix de mirall. Un mirall diferent i complementari al dels seus iguals: en el mirall de l'educador ell pot anar veient-se a si mateix, tal com és, sense tant de maquillatge, amb forteses i debilitats. I per tant pot anar treballant més realment per créixer, per anar a poc a poc descobrint el sentit de tot plegat, fent les tries que el fan important, genuí i únic.

A través de l'acompanyament l'educador fa una cosa essencial: empoderar el jove

A través de l'acompanyament l'educador fa una cosa essencial: *empoderar* el jove. Recordar-li que res important no passarà sense ell. Que ha d'agafar les regnes de la seva vida, experimentar, viure, responsabilitzar-se cap a ell mateix, per ell mateix.

El contingut de la intervenció: sentit, projecte de vida, benestar subjectiu

L'eix d'aquesta metodologia rau en la idea que tothom pugui activar els seus talents i potencialitats per arribar a construir el seu propi projecte de vida, de manera autèntica i genuïna. Entenem *projecte de vida* com la construcció permanent d'un itinerari a mig i llarg termini en l'àmbit personal, formatiu i laboral. El projecte de vida té una importància fonamental a l'hora d'aportar *sentit* al dia a dia i fer entenedores les inversions d'esforç, temps i recursos que –com a l'escola– cal fer per arribar als objectius establerts. Aquest és un punt fonamental en la lluita contra l'abandonament escolar en adolescents de classe treballadora que no tenen “de sèrie” la “disposició” a trajectòries educatives llargues (Garcia, 2004). D'altra banda, és a partir del sentit com s'adquireixen competències: demanar als nois esforç sense mostrar-los el sentit d'aquell esforç és pur sadisme.

Considerem centrals les aportacions de Viktor E. Frankl (1956), que defineix el sentit i la seva recerca com l'objectiu de l'experiència humana i l'articulador de tota moralitat. En la recerca del sentit entren en joc els valors personals i el context en el qual s'interactua, fet que obliga a fer eleccions morals. La creació de sentit i les seves dificultats és precisament un element essencial del nostre model. Les dificultats de l'adolescència són especialment doloroses quan manca aquest sentit del dia a dia o com a mínim el de la necessitat de la seva recerca.

D'altra banda, acompanyem perquè els adolescents aconseguixin un benestar subjectiu des dels seus propis processos interns. Per tant, treballem des de les necessitats dels adolescents i donem una especial importància a la intervenció en *competències emocionals* (Bisquerra i Pérez, 2007), tant com a base per a l'autoregulació emocional com per a l'establiment de relacions satisfactòries amb els altres.

Participació en la comunitat

Com a recurs bàsic en la intervenció educativa cap als nois i noies però també com a destinació de les accions dels propis nois i noies, l'educador ha de mobilitzar els nois i noies cap a la comunitat. És així com la intervenció cobra força i es vertebrada: els nois i les noies rebran el suport de la comunitat però alhora reconeixeran aquest suport i aniran fent petits retorns, primer, i més grans, després (espectacles, voluntariats, projectes comunitaris, espais participatius reglats). Adquiriran així estatus de ciutadania, amb drets i deures, creació de solidaritats, compromís, renovació i creació cultural.

Els nois i noies reben acompanyament de la comunitat: és a dir, hores de treball, esforç, facilitats, recursos i diners públics. La comunitat s'ha mullat per ells, els ha donat molt, ells han rebut molt i ara també hi ha un moment de retorn. Aquest retorn és educatiu i no va lligat a cap generació de deute: els joves són una part de la comunitat i han de ser visibilitzats com a tals, com a subjectes de deures i drets, com a ciutadans, com a persones que també construeixen la comunitat. I que ho fan des d'un espai de gran valor per a la ciutat: la joventut, la innovació, la renovació. Que part de les seves accions tinguin un impacte social és bàsic per a tothom: els joves passen a ser creadors de valor en lloc d'elements de conflicte i nosa. Per això treballem amb ells la capacitat de crear projectes i portar-los endavant, projectes amb valor per a ells i per a la comunitat. Els nois i noies retornen a la comunitat el que han rebut, però aquest retorn és tan creador de valor per a ells com per a tothom. Per això és important fomentar l'esperit crític: sols des d'una posició crítica es pot crear valor social, sols des d'una posició crítica es pot aportar creació, valor i innovació.

Que part de les seves accions tinguin un impacte social és bàsic per a tothom: els joves passen a ser creadors de valor en lloc d'elements de conflicte i nosa

El treball en i per a la comunitat (organitzant, actuant, participant en espais de participació, fent voluntariat...) és un espai important d'adquisició de competències i una cristallització de l'acompanyament: del treball intern passem a la col·lectivitat, a la socialització, a la cooperació i la solidaritat. La participació és una forma de fer part de la comunitat: implica un procediment gradual d'aprenentatge en el qual els joves comparteixen, com els adults, les decisions que els afecten tant en la vida personal como en la comunitat i l'entorn pròxim.

L'adolescent ha de tenir un sentit de pertinença i una vinculació a la societat on viu i en què es relaciona. Això implica un compromís moral que s'assumeix de manera responsable i amb una visió crítica que suposa tenir opinió, opinions, sobre què passa al seu entorn. La participació es basa en la idea de ser una persona activa en la transformació del context pròxim a través d'una organització col·lectiva en què entren en joc habilitats interpersonals. Si de manera permanent vinculem les accions d'acompanyament amb espais de comunitat i participació, si facilitem als nois i noies assajar aquestes habilitats i entendre la importància de ser individus actius dins de la comunitat, afavorirem en ells la construcció d'actituds actives que repercutiran en la millora del context pròxim i l'adquisició de sentit.

Conclusions

Situat al centre de la comunitat, l'educador/a pot mobilitzar tota la xarxa potencialment educadora al voltant del jove

Proposem un model de treball amb adolescents que, partint de la pràctica de l'acompanyament educatiu en medi obert, la transforma aconseguint un alt nivell d'eficàcia i eficiència. Crea una intervenció centrada en l'acompanyament a l'adolescent en la *suma i continuïtat* dels seus contextos vitals o *escenaris*, entre els quals destaquem l'escola, el carrer, els equipaments, les associacions i el món virtual. L'educador d'adolescents és la figura millor situada d'un territori per a crear un *vinçle* durador amb cadascun d'ells i, posicionat al seu costat, pot crear un acompanyament individualitzat que permeti a cada jove desplegar les seves potencialitats, empoderar-se, crear el seu projecte de vida, i trobar sentit al dia a dia. Situats al centre de la comunitat, l'educador/a pot mobilitzar tota la xarxa potencialment educadora al voltant del jove per teixir-hi un acompanyament educador extensiu que tingui en compte tots els seus contextos relacionals però també els seus processos personals i relacionals, les seves necessitats i les seves tasques evolutives. La pròpia comunitat esdevé no únicament el macrosistema en el qual es donen els escenaris dels adolescents sinó també un espai de retorn, sentit, participació, adquisició de valors, esperit crític i d'integració.

El medi obert com a referència geogràfica centrada en l'espai públic canvia de sentit: la intervenció es basa en l'extensió de l'acompanyament als joves a partir de la continuïtat dels diversos escenaris que usen per representar-se, relacionar-se, desenvolupar-se, créixer i viure. La intervenció, que combina el nivell individual, el grupal i el comunitari, es focalitza en els processos vitals dels joves independentment d'on s'iniciïn. Com intervenció educativa provoca canvis: empoderament, desenvolupament, creació de sentit, valors, integració comunitària. Acompanyant en els diversos escenaris i al llarg del temps de vinculació, aquest acompanyament educatiu es fa extensiu a l'ample dels àmbits vitals del jove.

Salvador Avià Faure
Cap de l'àrea d'acompanyament a les persones
Ajuntament de Badia del Vallès
aviafs@badiadelvalles.net

Paz Viquer Seguí
Professora titular
Dept. Psicologia evolutiva i de l'educació
Universitat de València
paz.viquer@uv.es

Roberto Pescador Fernández de Larrea
Educador
Ajuntament de Badia del Vallès
robescador@gmail.com

Bibliografia

- 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*. París: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. París: 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 maig de 2008.
- Frankl, V.** (1991). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- García, 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.