

**L'acompanyament dels nois i noies adolescents en
les seves transicions quan s'acaba l'escola
obligatòria**

**PROGRAMA DE
FORMACIÓ
CONTINUADA**

Acollir, satisfer i innovar

Jaume Funes Artiaga

Gener 2009



**Diputació
Barcelona**

Àrea d'Educació

I. A QUÈ INTENTA DONAR RESPOSTA AQUEST TEXT **5**

1. *De la sociologia de la transició a la psicopedagogia de l'acompanyament en les transicions* 5

2. *L'estructura del document* 7

II. LA CONDICIÓN DE TRANSEÛNT **8**

1. *Algunes categories de transició* 8

2. *Preocupacions adultes pels riscos de les transicions* 9

3. *Pràctiques professionals per a les transicions* 10

III. DE QUÈ VA AIXÒ DE L'ACOMPANYAMENT **11**

1. *Quatre contextos per acompanyar* 11

2. *El dret a ser acompanyat* 12

3. *Criteris per a no dedicar-se a potenciar les soledats* 14

4. *Transició, procés i companyia* 16

5. *Ser referent, fer de referent* 18

IV. ADOLESCENTS EN TRÀNSIT I RECURSOS LOCALS **20**

V. ADOLESCÈNCIA INTENSA QUE ARRIBA A LA SEVA FI. ADOLESCENTS QUE ES FAN JOVES **24**

1. *Ara, ja tinc 16 anys!* 24

2. *De l'adolescència forçosa en escoles obligatòries a la post adolescència obligada amb més escola o cercant altres mons* 25

2. *La qüestió adolescent: una qüestió adulta* 26

3. *Adolescències possibles que possibiliten uns o d'altres itineraris* 26

4. *Tenien i tenen formes pròpies de veure la vida* 29

5. *Vies, itineraris, recorreguts personals* 30

VI. DEL PROCÉS ESCOLAR AL PROCÉS VITAL **34**

1. *Què cal analitzar d'una generació escolar* 34

2. *Resultats escolars, plantejaments personals de les transicions, sentit de l'acompanyament* 36

3. *Aspectes generals de les transicions adolescents en acabar l'escola obligatòria que cal tenir presents* 40

VI. PLANIFICAR, DECIDIR, PRENDRE DECISIONS EN CLAU JOVE	42
1. <i>Ésser jove és no haver de decidir?</i>	42
2. <i>Components d'una versió jove del decidir</i>	45
3. <i>Una proposta de models de decisió. Orientació en clau biogràfica</i>	46
VII. COM S'ACOMPANYEN ALGUNES TRANSICIONS ADOLESCENTS DES DELS RECURSOS LOCALS	48
1. <i>Resum d'idees per practicar</i>	48
2. <i>Objectius, necessitats, fragilitats per atendre</i>	49
3. <i>Les actuacions locals i el seu sentit</i>	50
4. <i>Pensar en el "dispositiu" de transició</i>	55
5. <i>Elaborar una proposta per treballar les transicions als instituts</i>	56
5. <i>Diferents models, diferents exemples d'acompanyament en l'adolescència</i>	60
6. <i>Exemples per pensar pràctiques</i>	62
VIII. ENCARA FALTA	64

Cal garantir que qualsevol adolescent pugui comptar, en un moment complex del seu recorregut, amb un adult proper i positiu, en un espai de normalitat i quotidianitat, sense tenir que sentir-se “malalt” de res ni patir intromissions innecessàries en la vida que està construint

I. A QUÈ INTENTA DONAR RESPOSTA AQUEST TEXT

Cada curs escolar una nova generació d'adolescents arriba a la fi de la seva escolarització obligatòria i l'escola deixa de ser el referent central de les seves vides. En els seus itineraris apareix una nova etapa o, si més no, les coordenades entre les que transcorrerà la seva vida seran a partir d'ara força diferents. Per a la majoria tindrà totes les característiques d'una transició, d'un pas d'un entorn vital a un altre. En tots els casos seran temps de crisis, ruptures, assajos, temptatives, recerques experimentals del seu lloc en el món.

En algunes vides adolescents en trànsit cap a la joventut apareixerà ja el món laboral o formacions i experiències directament relacionades amb la recerca d'una feina. Alguns i algunes encaren aquesta nova etapa de la seva vida pràcticament com una continuació natural del que venien fent fins ara, tot i que poc a poc apareixeran els desajustaments. D'altres, comproven amb major o menor perplexitat que la seva història d'aprenentatges és insuficient per situar-se en el nou escenari. Bastants tenen una història marcada per diferents conflictes relacionats amb l'escola i els aprenentatges que, encara, seguiran dominant les seves vides.

Diferents dispositius i professionals que treballen a l'entorn local, en la proximitat d'aquests adolescents que s'estan fent joves, es troben davant de la dificultat de mantenir o construir formes de relació i influència que siguin útils. Si més no, prenen consciència de que les poblacions de les que ara han d'ocupar-se poden recórrer uns o altres itineraris en funció de variables que tenen molt a veure amb els serveis que aquests recursos presten.

1. De la sociologia de la transició a la psicopedagogia de l'acompanyament en les transicions

“La construcció dels itineraris és biogràfica, personal, però això no vol dir que sigui atzarosa, tot i que la sort també és un component que cal tenir en compte. Ens trobem en un terreny en què les probabilitats de tenir èxit o de fracassar estan repartides de forma desigual. I aquí és on s'ha de situar la intervenció política, social i educativa. En quines condicions cal intervenir per redreçar els itineraris dels joves amb unes perspectives més negatives per al seu futur, i com ha de ser aquesta intervenció?”¹

¹ Rafael Merino i Maribel Garcia (2007): *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 4.

Aquest document és fonamentalment un intent de contestar, de la manera més sistemàtica possible, a aquesta pregunta que es fan els autors, referint-la, d'entrada, a tots els adolescents. Si, malgrat tot, un itinerari es biogràfic (es a dir, queda en última instància mediatitzat per allò que el subjecte arriba a viure i, el que és més important, per la forma com viu allò que passa a la seva vida), sembla que **a més a més de fer possible que la seva vida** (escolar, laboral, d'aprenentatge) **transcorri per determinats indrets, cal que les intervencions** (els professionals, els recursos, la seva forma d'actuar) **facin realment possibles determinats itineraris.**

Com després resumiré en parlar dels itineraris, alguns dels investigadors més destacats² de les transicions escola treball i de les transicions juvenils en general, en posar de relleu la seva diversitat, l'impacte de les oportunitats i els esdeveniments en el rumb i el resultat que acaben prenent, destaquen alguns condicionants relacionats amb la forma com es dissenyen, s'ofereixen, s'organitzen les oportunitats, els recursos, els dispositius. Però poques vegades van més enllà. No sempre es fa una sistematització de **com la diversitat "sociològica" dels itineraris esdevé singularitat vital adolescent, personalitzada.** De vegades, només s'introdueixen els elements biogràfics per parlar dels adolescents en dificultat³. Però **és molt diferent crear oportunitats** (per exemple, posar en marxa un PQPI) **que crear les condicions perquè es puguin aprofitar realment les oportunitats.**

Per entendre'ns: no basta amb la descripció dels itineraris i les estratègies seguides pels adolescents i joves sinó que cal aprofundir en les formes de ajuda i suport que els fan possibles. Tenir o no tenir una oportunitat de orientació que et permeti experimentar insercions laborals fa possible o impossible un recorregut, segrega, exclou o integra. Però com s'ofereixi aquesta orientació, com s'organitzi, com entri en contacte l'adolescent amb ella i, especialment, com actuïn els diferents professionals implicats pot fer que l'oportunitat sigui real o inútil. Aquest text **parteix de la sociologia de les transicions per acabar parlant de la psicopedagogia de l'acompanyament que fa possible transicions finalment positives.**

El que segueix són reflexions i suggeriments sobre com fer que els adolescents puguin realment aprofitar les oportunitats per a construir les seves transicions. O, si es vol definir a la inversa, es tracta d'un text sobre com planificar i aplicar les oportunitats perquè realment esdevinguin eficients en les transicions adolescents. Un document que parla d'acompanyament en les transicions adolescents no és una altra cosa que un intent de sistematitzar les claus útils d'algunes d'aquestes oportunitats. L'acompanyament, com d'altres formes de prestar atenció, és ben bé el component que pot determinar el seu impacte i la seva capacitat per incidir en la motxilla biogràfica, vital, de cada adolescent.

² Singularment, des de fa temps, l'equip del GRET de la UAB.

³ Un bon conjunt de documents sobre les transicions i les dificultats el constitueix el monogràfic de la Revista de Educación, 341. Setiembre-diciembre 2006: **La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes.**

Tot i ser important, no m'estic referint aquí a les variables singulars (des de les competències adquirides fins a això que anomenem de manera genèrica "personalitat") que fan singular un itinerari. No estic fent una mena de contraposició sociologia-psicologia. Aquests document està al servei de posar de relleu la importància de unes formes d'actuar (organitzar i atendre) que determinen d'una banda la incidència de les polítiques relacionades amb la transició i, d'altra, les possibilitats d'ajuda personalitzada. El que vull reflectir, per exemple, és que la forma com l'educador d'un cibercafé en un casal jove construeixi la seva relació amb un postadolescent avorrit que ja no va a l'escola i amb el que també parla de com trobar un "curro", pot fer que sigui possible arribar a fer-li descobrir que li cal algú que l'ajudi de manera sistemàtica a trobar-lo o a formar-se per trobar-lo.

El punt de partida de la reflexió és reconèixer que els adolescents i joves segueixen **recorreguts diferents** (sovint només ens fixem en els resultats diferents: quants aproven, quants segueixen a l'escola post obligatòria) tot i tenir aparentment les mateixes oportunitats formals. Després, acceptar que aquests itineraris diferents semblen estar **mediatitzats pel "marc"⁴ social i personal** en el que actua cadascú. Només ens caldrà reconèixer, a més, que **la "condició" adolescent i jove** pot ser un altre condicionant. Finalment, que **els "ponts", les connexions** entre el món escolar, que comença a acabar-se o a ser diferent, i altres móns, les **formes d'atenció, les relacions adultes disponibles**, poden esdevenir el catalitzador o el dissociador bàsic de la construcció d'un itinerari.

Aquest no és, però, un text destinat a explicar la realitat, sinó a crear discurs sobre com a influir en la planificació de recursos i en la generació de pràctiques professionals. **El text pretén que l'orientador, "l'insertor", l'educador d'un casal, el psicopedagog, el professional del treball social, el que acull en un recurs sociolaboral i el que s'ocupa de facilitar una segona oportunitat educativa després de l'ESO, qualsevol professional que treballant en el context local està o pot estar en relació amb adolescents embarcats en les seves transicions, comparteixin consciència sobre la utilitat de la presència en les seves vides, la forma "seductora" i positiva d'acollir i estar, les maneres de construir i compartir projectes d'acompanyament entre professionals, les formes d'organitzar els dispositius i recursos veritablement en xarxa.**

2. L'estructura del document

Per aquesta raó destinaré bona part de les pàgines a aprofundir conceptes o a destacar aspectes que poden condicionar la intervenció, tot i que puguin semblar manies innecessàries, començant per afinar les idees al voltant de les transicions i del concepte d'acompanyament.

⁴ CASAL, J., GARCÍA, M. Y MERINO, R. (2007): "Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos". *Revista de Educación*, 342. Enero-abril pp. 213-237

El document ha estat estructurat en sis parts, a més d'aquesta introducció justificativa. Les dues primeres s'ocupen d'aclarir, d'una banda el complex món i la multiplicitat de perspectives que hi ha darrera del concepte de transició (millor dir de les transicions) i, d'altre, sistematitzar les idees i les pràctiques de l'acompanyament. Com que aquest és un text pensat per ajudar a actuar en les transicions des del món local, he dedicat el quart capítol a resumir algunes de les característiques, possibilitats i contradiccions, dels recursos i serveis que tenen alguna cosa a veure amb l'atenció als adolescents quan acaben la seva escolarització obligatòria.

La part central (capítols V, VI i VII) pretén recordar què succeeix quan es passa de l'adolescència a la joventut, quan es passa de la vida centrada en l'escola a la vida amb nuclis vitals diversos, per acabar suggerint alguns dels aspectes que tenen a veure amb la presa de decisions en les situacions vitals corresponents (allò que significa decidir en clau jove). L'última part intenta posar en relació el diferents apartats i suggerir formes concretes de practicar l'acompanyament en les transicions adolescents des dels recursos locals.

II. LA CONDICIÓN DE TRANSEÜNT

El concepte de transició té components de vegades contradictoris i sovint les pròpies transicions socials en les que s'inscriu obliguen a una reformulació. Quan es dissenya un dispositiu relacionat amb les transicions adolescents i es defineix a qui atendre i com fer-ho, cal començar per dotar de contingut el propi concepte, les ressonàncies que per a nosaltres, persones adultes, té. Igualment, intentar considerar com s'ubicaran els subjectes en trànsit en aquesta condició.

Comunament, la idea de transició està associada a un estat curt, indefinit i incert, individual o col·lectiu, entre dues situacions definides i estables. Sovint, aquest estat comporta crisis de seguretat, processos adaptatius i ritus (experiències, aprenentatges) de pas. Com a situacions d'incertesa, les transicions, en les etapes infantils i adolescents, solen ser objecte d'una singular preocupació adulta.

1. Algunes categories de transició

Les transicions de les que aquí ens ocupem tenen a veure amb tres categories (que no poden ser considerades separatament):

- les relacionades amb les etapes vitals o els cicles evolutius;
- les que tenen a veure amb canvis en les situacions vitals;
- les que sorgeixen de modificacions en l'estatus, el paper, la ubicació i el reconeixement social.

D'una banda, estem considerant les transicions entre l'adolescència i la joventut. Canvis associats a la condició evolutiva i social de les diferents

adolescències. Un conjunt de transformacions que porten a un noi o noia a abandonar una llarga adolescència i endinsar-se en el món dels joves. **Una transició que porta a noves formes d'autoconcepció, de sentir-se i viure's** (noves identitats, noves formes de construir-la, noves prioritats en les formes de ser), **a noves activitats i experiències vitals, a una nova regulació de les relacions entre iguals i amb els adults.**

D'altra banda, estem considerant les transicions entre una situació vital dominada per la presència obligatòria en l'escola a una altra molt més diversificada, en la que un grup significatiu pot perdre bona part de les seves referències escolars i, en molts casos, apareixen diferents escenaris laborals. **Són transicions que modifiquen els escenaris d'influència i les coordenades de les oportunitats formatives.** Són transicions entre "institucions", entre formes diferents d'estar a les institucions o d'una vida molt institucional a una altra fora d'elles.

Finalment, estem davant de transicions entre possibles estatus socials diferents. No deixen de ser **transicions entre una certa condició personal i social de "minoria" a una "majoria", encara que tutelada.** El que passa a partir d'aquest moment porta l'adolescent a diferents demandes de "responsabilitat" per part dels diferents grups d'adults que l'envolten. Se suposa que ja no estudiarà de la mateixa manera. Se suposa que anirà orientant-se per la vida. Se suposa que prendrà decisions singulars que afectaran al seu futur. Se suposa que abandonarà actuacions "problemàtiques", que actuarà de forma més autònoma i responsable.

2. Preocupacions adultes pels riscos de les transicions

Quan les persones adultes considerem les transicions es preocupen, de manera sovint oculta, de tres tipus de riscos:

- que en el camí es perdin bagatges importants de la situació anterior;
- que al final, el port, no sigui l'esperat;
- que la transició esdevingui fita, resultat i no provisionalitat, que el subjecte quedi atrapat en el trànsit.

Considerem la transició com a pèrdua i no com a maduració (en no tenir les mateixes possibilitats, el mateix "poder" d'influir, pensem que ja no podem influir de cap manera), identifiquem el caos de tot canvi singular amb una desaparició d'allò que fins ara havia estructurat a la persona. La **preocupació per la transició diríem que és "conservacionista"** i tendeix a generar propostes tuteladores d'una majoria vital que encara no és acceptada. Quan és sensata, diríem que és una preocupació per la gestió dels riscos de la transició.

Des d'una altra perspectiva, considerem que tot canvi ha de ser "per millorar", es a dir, per arribar a una fita prèviament definida com a positiva. Entenem la transició, per molt desestabilitzadora que sigui, com a pas entre dues situacions clarament definides. La crisi i la dificultat, tenen a veure amb la inexistència d'una fita d'arribada definida o amb el disseny per part de l'adolescent d'una

que considerem equivocada, o en l'orientació de les pretensions adolescents cap a propostes de futur que intuïm carregades de tensions i dificultats. Podríem dir que **tenim una preocupació de navegació**, de com fer possible que les cartes marines amb les que s'orienten –evitant trucar-les- permetin l'adolescent anar-se orientant en una direcció personalment construïda.

Però, sovint, el que realment ens preocupa és que la transició, de llarga durada, esdevingui una forma de vida en si mateixa o que no només no porti a bon port sinó que esdevingui un carreró sense sortida, una forma estàtica de viure la condició jove. També que, tot i mantenir el dinamisme, el recorregut sigui erràtic (permanentment canviant, sense alguna pretensió d'horitzó). Ens acostem a les transicions per a que **apareguin els estímuls mobilitzadors**, per a que la presència d'oportunitats i de relacions permetin la imaginació de futurs, per a que els moments de dificultat no esdevinguin ancoratges de la transició.

3. Pràctiques professionals per a les transicions

Amb matisacions podríem dir que **les transicions son situacions de risc conformades per pèrdues, ampliació i dispersió d'estímuls vitals, necessitat de referències, increment de l'autonomia, possibilitats de diluir o enquistar dificultats i conflictes anteriors, pobresa o riquesa d'oportunitats**. Les transicions cap a la joventut, de l'escola com a institució dominant a entorns més diversificats, de la condició d'escolar adolescent i menor a la condició de subjecte que ha decidir sobre la seva vida, son situacions de riscos molt heterogènies, les possibilitats de decidir i actuar són desiguals, les limitacions de present i de futur llasten a bastants.

No es tracta mai de transicions breus, uniformes, lineals, unidireccionals. Sempre és un temps d'incerteses, tantejos, experimentacions, presa de decisions, correccions i reorientacions. Són temps actius i temps d'espera, pauses i acceleracions. Els dispositius, les propostes, les formes de treballar les transicions no sempre deixen clar què és el que preocupa de les diferents transicions i a quina de las situacions de risc intenten respondre, de quina manera pretenen donar resposta al conjunt de necessitats i dificultats que n'hi ha darrere de cadascuna d'aquestes vessants arriscades de les transicions.

Tot i que aquí ens centrarem en les transicions adolescents i, singularment, dels aspectes relacionats amb la postescolaritat, no estaria de més recordar, finalment, alguns aspectes generals de com s'ajuda en les diferents transicions evolutives i escolars⁵:

- Ocupar-se de las transicions suposa estimular desitjos de creixement, il·lusions per saber y conèixer
- Tenir cura dels trànsits és pensar y organitzar les acollides en els nous recursos, en les noves relacions, les noves experiències

⁵ FUNES, J. (1999): "El desarrollo evolutivo de los chicos y chicas". A Cuadernos de Pedagogía / N.0 282 / Juliol-Agost

- La ruptura evolutiva no existeix (les transformacions són progressives). La ruptura educativa, formativa, no hauria d'existir
- Tenir cura d'una transició es fer de pont entre influències, suports, recursos, evitar la deriva, el resultat negatiu de la crisi
- Garantir el trànsit es garantir la connexió entre accions educatives, la connexió entre "tutors", entre referents, la relació entre les persones adultes que influeixen educativament, per sostenir una línia d'estímul similar.

III. DE QUÈ VA AIXÒ DE L'ACOMPANYAMENT

Si les transicions ja no són un simple saltar, amb més o menys riscos però de manera breu, d'una situació a una altra, d'un estadi a un altre, un simple canvi de context, forçosament apareix la idea de recorregut, d'itinerari, de temps inestable en experimentació vital. En introduir la idea d'itinerari sorgeix la necessitat de reflexionar sobre quines són les formes adequades i eficients d'influència educativa i d'ajuda. Es fa patent la necessitat d'acompanyar.

No estarà de més començar per recordar que "acompanyar" és fonamentalment l'acció de "caminar" al costat d'una persona, compartint alguna part de la seva vida itinerant. No és mai fer de vigilant que intenta impedir les equivocacions del camí. No és tampoc el protector que evita l'aparició dels riscos del itinerari. No és el prescriptor de receptes i remeis per a les equivocacions. Acompanyar sempre serà, de formes diverses, compartir el "pa" en el camí (del llatí: *ad cum panis*). Sempre serà només en una part del seu camí i adoptant la proximitat adequada, sense ofegar ni fer sentir l'abandó.

1. Quatre contextos per acompanyar

La idea d'acompanyament és present a diferents marcs teòrics i a pràctiques professionals relacionades amb l'educació i l'atenció a les persones. En general **es parla d'acompanyar per a referir-se a unes formes de treballar amb persones autònomes, o que han d'esdevenir autònomes, que estan immerses en processos vitals de canvi**. De fet, avui es fa servir la paraula acompanyament per referir-se a tres grans grups d'accions, que venen a representar àmbits en els que poc a poc ha passat a ser un concepte central:

- L'acompanyament social. És l'àmbit en el que té més tradició i representa una forma bàsica de treballar amb les persones i els grups la seva incorporació social.
- L'acompanyament educatiu. Representa una certa reformulació del concepte de tutoria. Arrela en el concepte central de la pedagogia clàssica que és el "mentor". Parlant d'adolescents, sovint afirmem que "a l'adolescència educar es diu acompanyar", ja que representa la principal manera de poder seguir influint en les seves vides.

- L'acompanyament terapèutic. La incorporació d'aquest concepte a les intervencions terapèutics té a veure amb l'acceptació de que s'atenen processos (de reducció de patiments, de canvis personals i social, de reubicació en un context) que no poden tenir èxit sense un professional que els atén en clau d'acompanyament.

De fet, però, tots tres solen ser inseparables i, en proporcions diverses, es donen sempre. Acompanyem un adolescent estimulant el seu procés d'aprenentatge alhora que fem possible la seva incorporació social i l'ajudem a gestionar els conflictes i aclarir-se amb la seva persona.

Hem d'afegir, també, a aquest tres acompanyaments un quart que no es conceptual però que afecta sovint al desenvolupament de tots, que és l'acompanyament entre recursos, dispositius, serveis. Sovint, les persones, singularment els adolescents que ja no estan a l'escola obligatòria, deambulen, circulen sense cap tipus de coherència pels diferents dispositius, o es distancien i desconnecten. **L'acompanyament és una manera de treballar la reconexió i ajudar a construir un itinerari personal en els recursos.** En totes aquestes situacions i en d'altres similars, es donen alguns components que convé recordar i incorporar a les noves formulacions i pràctiques per evitar que esdevingui una etiqueta buida⁶.

En la meva experiència professional –generadora en part d'aquestes reflexions– la idea, el concepte i les pràctiques d'acompanyament han estat relacionades fonamentalment amb el treball amb persones, d'edats diferents, que veuen dificultat o impedit el seu procés per arribar o tornar a formar part de la societat, en uns casos perquè viuen situacions de fragilitat social, en d'altres perquè estan immerses en conflictes i dificultats. Igualment, he practicat l'acompanyament en l'atenció dels nois i noies adolescents i, especialment, dirigint els esforços de la supervisió o la formació a que al seu costat hi hagués persones adultes pròximes i positives, disposades a acompanyar.

2. El dret a ser acompanyat

A l'afirmar la necessitat de brindar acompanyament es ve a dir que part de l'efectivitat de les accions educatives o socials està associada a la “companyia”. És a dir, es considera que les persones no arribarien al mateix punt, al mateix resultat en la seva evolució, tant sols posant al seu abast de manera despersonalitzada un recurs o facilitant una prestació, sigui diners, informació o treball. Sense aquesta forma d'ajuda potser s'estancarien, trigarien més temps en arribar a una situació òptima o, potser, acabarien en condicions més precàries o amb més conflicte o destrucció.

⁶ Al meu parer un exemple d'utilització de la paraula però buidant-la pràcticament de contingut és la que es produeix en la nova Llei de Serveis Socials (per a una breu crítica de la Llei en aquest sentit veieu: “La nova llei de serveis socials: més ombres que llums”. *Educació Social*. n° 37, desembre 2007)

La idea d'acompanyament és indissociable de la idea del “doble dret”. El doble dret de les persones a rebre determinades prestacions o serveis bàsics i, també, el dret a la personalització, al suport personalitzat per a que aquestes ajudes esdevinguin realment eficients en la generació d'un procés personal de canvi, en la modificació dels contextos vitals que generen les mancances i dificultats. En el camp de les prestacions socials, l'ajuda no és la penitència imposada de suportar un professional controlador per a obtenir la prestació econòmica, sinó un dret complementari al que han de poder accedir si volen, una oferta d'acompanyament per fer possible el canvi. Són dos drets, no la cara i la creu d'un.

En el cas de l'educació i de l'escola, introduir l'acompanyament és deixar clar que no tant sols s'ha de fer possible el dret a l'educació (primer dret) sinó que també s'ha de garantir el segon: **els suports singulars, diferenciadors i complementaris, per aconseguir que la funció de l'escola sigui possible en determinats contextos i perquè el procés educador sigui viable en totes les infàncies, en totes les adolescències.** Tot i que després hi insistiré, vull recordar que s'ha de tenir molta cura de no associar acompanyament amb mancances i dèficits ja que, tot i existir, no són la primera ni la principal raó per definir un recurs i unes pràctiques professionals en clau d'acompanyament. Aquest té a veure amb com salvar les distàncies entre les escoles i els seus entorns, amb la personalització de les formes d'educar, amb les formes de garantir el conjunt d'influències necessàries en la vida d'un infant, d'un adolescent.

Com que després em referiré a les diferents situacions de dificultat o dèficit al final de l'escolarització, he de recordar que **l'acompanyament no és una mena de “pauta preventiva” sinó una forma obligada d'actuació per a garantir l'eficàcia i l'eficiència de l'acció educativa.** L'acompanyament suposa un conjunt d'accions impregnades per una forma d'actuar comú a l'atenció de tots i totes, que esdevé singularment imprescindible quan la tasca educativa es fa complexa i el seu resultat és més incert.

També, es clau plantejar inicialment l'acompanyament educatiu com a **acompanyament de l'escola, de la institució escolar i no com a acompanyament de determinats alumnes.** És l'escola secundària com a tal la que ha d'esdevenir útil, efectiva, adequada per garantir que la majoria de les situacions educatives finals són satisfactòries i la transició cap a d'altres espais d'influència és possible. Per això són necessaris pactes locals d'ajuda mútua en clau d'acompanyament.

Després, ja estudiarem com es singularitza aquesta ajuda en determinats alumnes. Formes d'acompanyament centrades en l'alumne també seran necessàries, però aquestes han d'estar ubicades en l'acompanyament local de l'escola⁷. Una forma de treballar localment per evitar la soledat de l'escola i,

⁷ Pot ser suggerent revisar velles i noves experiències franceses de “*Accompagnement scolaire*”. Pensades més en clau de sistema escolar però adreçades a determinades zones i que ha estat objecte de regulació recent. Veure els “*Dossiers du café*” de “*Cahiers du Pédagogie*”, novembre 2007 (<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/lesdossiers.aspx>)

sovint, la ineficàcia de determinats dispositius municipals adreçats a l'adolescència.

L'acompanyament també té a veure amb els adults del nucli familiar. **L'acompanyament significa ajudar els pares i mares a fer de progenitors d'adolescents, a que entenguin la nova situació en la que es troben, a que puguin ser figures adultes de suport a les decisions que aniran prenent.** És l'acompanyament en les noves funcions educatives que plantegen les transicions adolescents.

Tot i que tornaré al tema, voldria acabar aquesta introducció al concepte d'acompanyament deixant clar que, a més, és quasi l'única manera útil de treballar amb adolescents. Revisant les formes raonables d'atendre els adolescents un sempre acaba trobant-se l'acompanyament, si més no perquè **representa la manera de retenir-los i, millor, de vincular-los a una oportunitat educativa o terapèutica.**

3. Criteris per a no dedicar-se a potenciar les soledats

Cada vegada es fa servir més la paraula acompanyament en el disseny de recursos socials i educatius. Acabem de descriure bona part del seu contingut i sabem en què consisteix. Crec necessari, però, explicar també alguns dels seus components essencials. Més enllà de la població amb la que es treballi, **acompanyar és una forma professional d'actuar** que ha de respectar sempre els següents criteris:

1. **S'atén a una persona** no a una patologia. No tractem a un adolescent prèviament diagnosticat o etiquetat sinó un adolescent que viu en una determinada situació. Malgrat que no som responsables de tota la seva vida ni donem respostes a totes les seves necessitats, acollim la globalitat de la seva persona. Comencem però per acollir les seves demandes i necessitats i no les nostres preocupacions o percepcions de riscos. Comencem per donar el preservatiu que ens demanen i no per donar una sessió de sexualitat, demostrant que, si volen, estem disposat a fer alguna cosa més.
2. L'altre, **sempre té potencialitats**, recursos, experiències, coneixements dels que ha de prendre consciència i fer-los servir. Ajudar que prengui consciència de les seves mancances (d'aprenentatge, de competències personals i socials, etc.) passa prèviament per ajudar-lo a descobrir el que sí té i pot fer servir. Fem saber a l'adolescent la nostra convicció en les seves possibilitats. En molts casos el que fem és ajudar-lo a aclarir-se amb els seus desitjos, amb els seus imaginaris realistes o irrealistes. Especialment quan es tracta d'adolescents i joves, treballar aquests aspectes comporta considerar com a bagatge i no com a impediment les seves cultures, els seus estils de vida (tot i que no encaixin en les nostres propostes de treball o el disseny realista del seu futur).

3. S'acompanya **per a l'autonomia** i no per a la dependència. La "companyia" està destinada a capacitar l'adolescent perquè pensi en el seu projecte personal, singular, i el faci propi. Acompanyar és inocular responsabilitat no donar suport a les justificacions de la seva desorientació, tot i acceptant-les. Sempre suposa respectar la seva llibertat. Si invoquem la seva "minoria" deixem d'acompanyar per passar a tutelar.
4. L'acompanyament és fonamentalment **una relació personalitzada**, en la que l'altre percep en nosaltres una dedicació singular. L'essència de l'acompanyament és el referent, del que després tornaré a parlar. La persona de referència que es percebuda com a disponible, disposada a estar al costat, en la que es descobreix una empatia per la vida de l'altre. El referent és el que pot salvar les fragmentacions de les intervencions. Quan es pot treballar en equip –amb l'adolescent és clau- la referència també ha de ser l'equip. Es construeixen unes relacions de confiança que fan possible a l'adolescent recórrer, en determinats moments, a un altre professional disponible de l'equip.
5. Fer junts un trajecte suposa **aportacions per les dues parts**. L'adolescent posa disponibilitats per aprendre, participació en activitats, processos reflexius, modificacions de conducta, etc. El professional també ha de posar quelcom al seu abast: accés a un recurs, temps de contacte, ajudes diverses, suport explícit, visions personals sobre el mateix, etc. Ell posa la seva història, nosaltres facilitem accessos a recursos i oportunitats. Acompanyar suposa pactes, acords de les dues parts. A vegades esdevé útil plasmar aquests acords en un "contracte" que obliga a les dues parts. Cal no oblidar però que el treball amb adolescents es basa en la pedagogia del pacte (tot i que convé afegir que és la pedagogia del pacte, del repacte i del tornar a pactar).
6. La construcció d'una relació d'acompanyament requereix relacions i reconeixements previs. Es basa en **una bona relació d'acollida** inicial. No pot ser imposada. No és un simple seguiment, més o menys intens.

No existeix acompanyament sense acollida, escolta, observació, ajuda, recolzament, negociació i pactes. Tampoc es tracta d'atendre tan sols a les dimensions individuals. **Acompanyar també és vincular, fer possible les vinculacions socials**, especialment quan es tracta d'adolescents que comencen a estar "fora de la circulació" col·lectiva.

Ja he assenyalat que educar en l'adolescència significa acompanyar i, més endavant posaré en relació la condició adolescent i les pràctiques d'acompanyament. Però, havia de deixar clar en què consistia i quina relació tenia amb les transicions adolescents. Tant si es tracta d'adolescents que no tenen més "dificultat" que la seva adolescència, com de nois i noies que es compliquen d'una o altra manera la seva vida, que passen per moments de crisi, que es perden en alguna de les situacions de transició entre sistemes, entre diferents moments vitals.

*“Los conceptos de recorrido, riesgo, crisis sucesivas, evolución, educación, seguimiento, etc., nos sitúan en el debate sobre el “mentor” del adolescente, sobre el consejero, el guía, el apoyo, el tutor, etc., en la adolescencia: aquel que siendo vivido como cercano y disponible actúa desde la distancia —sin intromisiones y confiando en la evolución positiva— para ordenar las crisis y las dudas del adolescente, ofreciéndole propuestas, recursos, líneas de salida; aquel que le ayuda a que incorpore en su persona las experiencias, los elementos positivos que se decantan de su paso por las instituciones, los servicios, los recursos”.*⁸

*“Si haguéssim de resumir què és el que més necessiten aquests nois i noies, provisionalment abocats a un procés d’incorporació social que va per itineraris erràtics, sense horitzó clar, perduts, ho faríem més o menys així: necessiten altres estímuls, necessiten nous coneixements (i vells que no tenen); però també noves oportunitats, noves disponibilitats al seu voltant; necessiten una pedagogia del pacte, de la reiteració confiada. Si alguna cosa necessiten encara és acompanyaments que facin possible que el procés camini cap endavant”.*⁹

Acompanyar és convertir-se en un professional de referència positiva, que durant un temps i amb intensitat variable, pot influir en els processos de maduració i canvi, en les transicions adolescents. Si posem en relació el que hem dit sobre les transicions i sobre l’acompanyament, hem de parlar dels recursos i els professionals que donen suport i ajuden a trobar coherència a posar orientació en els itineraris. **Professionals que construeixen espais personalitzats que permetin conscienciar l’adolescent dels seus progressos i de les seves dificultats, que permetin mantenir l’impuls, mantenir el dinamisme de qui es troba durant molt de temps a mig camí de futures situacions formatives i laborals. Per als que ja tenen dificultats, suposa evitar la consolidació de la despersonalització. Per a tothom no és una altra cosa que un procés de comunicació i influència destinat a estimular el seu procés educatiu.**

L’acompanyament, però, fa singularment referència fonamentalment a dos conceptes nuclears: el procés i el referent.

4. Transició, procés i companyia

Acompanyem processos. Procés vol dir en primer lloc temps, recorregut, seqüència, temps adolescent i jove. Temps limitat, però temps de suport, no accions puntuals. Després, vol dir considerar successos, esdeveniments, experiències, accions que van succeir.

Parlar de transicions hem dit que era parlar de recorreguts, d’itineraris, de seqüències maduratives, evolutives, de canvis. **La transició positiva es**

⁸ Funes, J. (1990) *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid.

⁹ CASAL, J. (coord.) (1998). *“Aproximacions a la Garantia Social”*. Diputació de Barcelona.

produeix en la mesura que en la vida de l'adolescent es va produint una seqüència encadenada de successos positius (aprenentatges, vivències, relacions estimuladores, experiències de pertinença, etc.) **que permeten gestionar el present i pensar el futur**. Es construeixen com a persones en la mesura que apareixen estímuls positius, deixen d'estar presents les situacions conflictives. **Procés vol dir encadenar un conjunt d'actuacions i, especialment, descobrir els moment oportuns per actuar**, aprofitar les situacions d'empenta o de fragilitat per connectar l'adolescent amb el recurs adequat.

Pensar en clau de procés és considerar un conjunt dinàmic de fenòmens que interactuen entre si durant un temps (per exemple: el desacord amb la pròpia imatge, les dificultats a l'aula i la pertinença a un grup amb un estil jove definit interactuen entre sí per definir què fer l'any pròxim; una realitat que quan arribi potser les variables que inicialment el condicionaven ja hauran canviat). Però aquest conjunt de "variables", de fenòmens vitals, no pot ser considerat com un conjunt de "causes" unilineals, directes, sinó com a **conjunt d'interaccions amb resultats diversos** (per exemple: iniciar la transició al final de l'escola amb una mala experiència escolar pot suposar diferents itineraris en funció de les relacions de grup, de la presència accessible d'un adult positiu o del tipus de primera experiència laboral).

Coneixem actuacions, successos, experiències que poden influir en el recorregut de l'itinerari de transició, però no podem definir prèviament la combinació que serà útil a cada adolescent. **Cada procés és únic i això obliga a construir-lo a partir d'accions d'acompanyament que permetin la presa de consciència sobre el que va passant i l'elaboració de projectes si més no per al present i el futur més immediat**. A més, aquestes actuacions tenen el seu moment oportú. Son útils, ineficients o contradictòries en funció del context circumstancial i temporal. L'acció d'un professional pot esdevenir útil si està a prop en un moment feble i pot suggerir i facilitar l'accés a un determinat recurs. Quan es treballa amb lògica de procés el que es tracta és d'aconseguir endegar les accions oportunes, combinar-les adequadament i aconseguir que arribin en els moment oportuns.

Procés també vol dir anar, tornar, parar-se, despenjar-se, tornar-se a connectar, recórrer trajectes per camins no previstos. Parlant d'adolescents en transició **es tracta d'aconseguir que la seva transició cobri sentit, esdevingui un procés de canvi amb sentit**, d'accés progressiu a un nou context vital que pot dominar, en el que se sent bé. **Procés vindria a ser una transició en la que es va fent un projecte personal**. Acompanyar és dinamitzar des de prop aquest procés.

Finalment, cal recordar que, de la mateixa manera que l'adolescent segueix diversos itineraris vitals, també està immers en diferents processos (maduratiu, d'aprenentatge, d'incorporació, a vegades terapèutics o si més no de resolució de situacions de conflicte, d'emancipació, etc.) que estan entrellaçats però que no sempre són sincrònics. També que el procés no és totalment autònom, que pot estar condicionat pel que passa amb la família o els companys. Té components de procés de grup o de procés del context.

5. Ser referent, fer de referent

El referent és la figura professional que cada persona identifica com especial i específicament dedicada a treballar, de manera concreta, amb ella. **És qui acull, qui està disponible, qui durant un període temps tindrà un preocupació singular i pròxima.** El professional al que podrà recórrer quan sigui necessari, amb qui discutirà, negociarà, pactarà. El professional al que podrà sol·licitar opinió, criteri, del que esperarà mediacions i facilitats per accedir als recursos. El referent és un professional amb el que es construeix una relació singular estable. Després veurem com alguns d'aquests aspectes es concreten en l'adolescència i com tenen a veure amb les relacions pròximes i positives, les relacions de tutoria, etc.

Per a esdevenir referent cal començar, com he dit, per acollir i escoltar. Després podrà venir la construcció d'una relació estable d'influència. Hem escoltat i hem posat sobre la taula allò que podem fer per la persona. Neix progressivament una relació de confiança que farà possible treballar junts.

Establerta la base de la col·laboració, el treball que podem fer junts, pot començar el diàleg sobre les necessitats, preocupacions, desitjos, sobre la recerca de respostes i recursos. Si ja ens coneixen, si han comprovat la nostra disponibilitat per escoltar i ajudar (si, per exemple, ja se'n fien de nosaltres perquè ens coneixen de relacions positives quan eren a l'escola) sense haver definit prèviament si tenen un problema o si simplement no se'n poden sortir sols d'una dificultat, o estan "liats" o perduts, podem aprofitar una demanda concreta (on trobar feina, o com matricular-se en un curs, per exemple) per parlar amb una mica més d'amplitud de la seva situació i començar a fer projectes junts, negociar l'orientació del seu itinerari. **Hem ofert temps i dedicació professional i comprovem que ens ocuparen d'ells o ajudarem a que un altre s'ocupi.** El missatge que reben ve a ser: *estaré, si vols, al teu costat per discutir les passes a donar, les fites a aconseguir, per comentar les experiències, per negociar suports ...*

L'expressió "referent" es fa servir de formes diverses en diferents contextos de treball social, educatiu o terapèutic. Tanmateix, no sempre té el mateix sentit. Podríem parlar de diferents models de referència, tot i que haurien de compartir alguns aspectes claus. A molts recursos assistencials es fa servir el que podríem anomenar **model de serveis socials**. La persona interpreta aquest model dient més o menys: *si vull alguna cosa sé a quin assistent social acudir*. Es tracta d'una referència que associa necessitats i recursos o serveis i que identifica els professionals que poden facilitar adequadament aquesta relació en cada cas.

Quelcom diferent és el **model sanitari**, el que predomina en els recursos de salut. Les persones descriuen el possible referent dient *"aquest és el metge que em porta"*. Saben que per a tot allò relacionat amb la seva malaltia

concreta hauran d'acudir a un professional o referir-se a ell quan siguin ateses per un altre. Les respostes, les accions terapèutiques estan centralitzades en un únic professional.

Més habitual és trobar-se amb la **referència de tipus terapèutic** pròpia d'algunes formes d'abordar la salut mental. Parlem del terapeuta de referència i les persones ateses venen a dir: *amb aquest professional parlo d'allò que em passa*. El procés psicoterapèutic es basa en una relació periòdica, estable, centrada en l'anàlisi de les dificultats que el pacient expressa i en la construcció, més o menys compartida, d'un camí de sortida.

El tipus de referència que pressuposa la pràctica de l'acompanyament, especialment si es tracta d'acompanyar transicions adolescents, podríem descriure'l com de "**tutorial empàtic**" (una mena de mentor accessible i disponible que sap descobrir i tenir en compte les claus vitals en les que es mou la persona). La persona (l'adolescent) de la que som referents hauria de poder dir frases d'aquests tipus:

- *m'entén, sap posar-se en el meu lloc*
- *puc recórrer a ell (o ella) quan el necessito*
- *dona la cara per mi quan busco una feina o vull apuntar-me en ...*
- *li preocupa el meu futur*
- *tenim pactes, acords, compromisos que hem de complir tots dos*

Ser referent té la seva complexitat i els seus riscos. És una relació basada en la proximitat, singular per a cada persona i situació, enormement adaptativa que haurà de tenir un termini previst. No és una relació impersonal de finestreta, marcada per les competències i els procediments del lloc de treball. Tampoc és una relació basada en l'amistat, tot i produir-se un fort component d'acceptació mútua.

Si ens limitem a tramitar una demanda, una prestació, tot i fer-ho correctament, la relació serà molt clara, els papers estaran definits, però la relació serà asimètrica. Tindrem una relació d'assistència en la que nosaltres plantejarem què podem fer per l'altra persona i ella que pot obtenir de nosaltres. Podem optar per una relació d'igualtat i intentar proposar un camí a fer junts. El gran avantatge que obtindrem és que serà una relació sense submissions i dependències. Seria, però, un igualitarisme irreal i, en el cas del treball amb adolescents, negatiu. No podem confondre proximitat real amb igualació, però si amb reconeixement de l'adolescent sense voler sotmetre'l per a ser ajudat. Cadascú té el seu paper, però veiem a l'altre com a persona i li **presten la ajuda necessària sense que s'hagi de reconèixer prèviament com a portadora de problemes i acomodar-se a les nostres formes de treballar**.

Esdevenir referent i mantenir-se al llarg d'un procés, especialment si es tracta d'adolescents, comporta establir contactes, **acollir i atendre també en entorns no formals**, en els seus territoris i no en els nostres, anar i no que hagin de venir. Atendre en temps no previstos ni regulats, en horaris que són d'oficina. En els seus territoris, en els seus espais socials, podem trobar sentits,

significats al que fan i no fan, descobrir possibilitats o contradiccions del seu entorn.

El referent, és l'interlocutor privilegiat per a la persona que rep atencions diverses. La figura **professional de referència adquireix el sentit de persona integradora de les altres intervencions i suports que rep la persona**. Al llarg del procés, al llarg de la transició, l'adolescent es relacionarà amb d'altres professionals, s'implicarà en diferents activitats i el referent complirà una funció globalitzadora, d'encaix, d'ajustament, de potenciador dels efectes. El professional referent ve a ser un "tutor de la globalitat".

IV. ADOLESCENTS EN TRÀNSIT I RECURSOS LOCALS

Ja he apuntat que el concepte de transició no es referia tant sols a les transicions del món de l'escola obligatòria a la incorporació al món del treball, així com que l'acompanyament es una forma de fer, d'atendre, d'ajudar, no tant sols d'educar. He d'insistir en aquesta idea perquè les dificultats per a ser útils en les seves vides també afecten a d'altres programes, recursos i serveis que intenten atendre els adolescents i no només a l'escola o els recursos relacionats amb la recerca de feina.

No he conegut recurs d'atenció als adolescents que no hagi de resoldre tres interrogants clàssics: **Qui s'ocupa dels adolescents? A on els hem d'atendre? De quina manera cal atendre'ls?** Com després veurem, les transicions són moltes, els itineraris força diferents i complexos, les vivències de dificultat o conflicte contradictòries, els moments i les oportunitats d'intervenir diversos i fràgils.

Les dificultats o les formes de treballar afecten de manera similar a la salut mental que al serveis socials, a l'educació en el lleure que a la gestió dels riscos, a les propostes per seguir formant-se que a les experiències en la recerca de feina. **Les propostes d'acompanyament posen en evidència les dificultats de molts recursos i la necessitat de compartir formes d'atenció.**

La realitat de cada ajuntament, de la població adolescent de la que es vol responsabilitzar, dels recursos i serveis així com del seu funcionament és bastant diversa. Tot i així, en municipis d'una certa grandària es donen un conjunt de característiques en les propostes d'atenció i en les disfuncions a corregir.

Normalment, tenen un conjunt de recursos i serveis que es relacionen, bé o malament, amb els adolescents i que estan ubicats en àrees com ara educació, serveis socials, joventut, promoció econòmica, treball, foment econòmic, salut. Sense pretendre fer una llista completa, aplicable a tots els contextos, podríem dir que es tracta de realitats caracteritzades per:

- Bona part de les relacions entre **els recursos municipals i les escoles de secundària** es compliquen perquè es tracta de dues administracions que sovint tenen sensibilitats i estratègies molt diverses:
 - No sempre resulta fàcil aconseguir l'obertura dels IES a l'entrada d'altres professionals. El model de relació entre professionals que s'ocupen dels adolescents i els equips educatius dels centres està en gran part per definir. Són necessaris projectes comuns (l'acompanyament en pot ser un) per aconseguir dissenyar una estratègia compartida.
 - Els IES es veuen sotmesos a una pluriformitat d'ofertes municipals desconnectades que tant sols aprofita una part del professorat. Els contactes municipals són múltiples i dispersos, dificultant l'efectivitat de les accions.
 - La qüestió de l'orientació, del final de l'ESO, pot acabar sent secundària en relació a moltes altres dificultats que viu cada institut.
 - Cada IES és un món i el seguiment de les generacions fora de promoció, de les escolaritzacions difícils, tenen tractaments molt dispars. La continuïtat a l'escola es regeix per criteris poc comuns.
- L'actuació i **la incidència dels recursos locals que tenen a veure amb l'orientació laboral i l'accés al món laboral**, tot i basar-se en un conjunt de bones pràctiques, són limitades:
 - La població adolescent a la que atenen sempre és molt petita, ocupant-se amb més facilitat de població jove-adulta que esdevé més fàcil d'atendre i dóna resultats més avaluable (són avaluats per un hipotètic índex d'inserció laboral).
 - Sovint invoquen que es tracta de recursos dedicats a fomentar "*polítiques actives d'ocupació*" i no a atendre "*casos de serveis socials*".
 - No són prou coneguts pel conjunt d'adolescents, ni pels que acaben l'ESO amb crisis i ruptures; no són referència prou atractiva per als que surten del sistema educatiu obligatori enmig de la secundària postobligatòria.
 - La relació amb les escoles està fonamentalment centrada en la població que és "derivada" quan ja ha entrat en conflicte i té dificultats.
 - Les formes d'atenció tendeixen a ser rígides i estandarditzades, en pocs casos pensades per atendre adolescents.
 - En pocs casos es dona un sistema de seguiment veritablement compartit amb els professionals de serveis socials.

- L'acció dels **professionals de “serveis socials”**, dels professionals del treball i l'educació social –normalment desbordats amb d'altres prioritats que no són les adolescències- està sovint limitada a la gestió dels “casos”:
 - Les demandes de l'escola secundària, si és que existeixen, es concentren en els nois i noies que han esdevingut problemàtics i insostenibles a l'escola, o en situacions d'extrema necessitat social.
 - La possibilitat d'esdevenir referents per als adolescents que viuen una situació de dificultat o crisi es redueix molt, qualsevol contacte queda “problematitzat” d'entrada, els professionals tenen dificultats per convertir-se en una referència d'ajuda.
 - Les intervencions amb adolescents al barri sovint afecten a nois i noies que ja han desaparegut de l'escola, amb els que resulta molt més complex construir una forma de contacte, elaborar un projecte de futur.
 - No existeix una mínima pràctica de tutoria compartida amb el professorat de l'escola per definir les formes adequades de construir l'acompanyament adolescent.
- Les **activitats i propostes que es fan des de les àrees de joventut** tenen com a principal característica la seva consideració positiva per part dels adolescents (d'alguns adolescents) i com a generalista i normalitzadora. Però, com a contrapartida, no sembla que encara hagin adquirit la capacitat de ser viscudes per l'escola i pels altres professionals locals com a referència i recurs educatiu. Entre les seves dificultats estan:
 - Concentració de les accions en les polítiques informatives que tenen molts entrebancs per arribar als adolescents que més fàcilment desconnecten de tot.
 - Duplicació d'ofertes d'informació i orientació amb d'altres àrees de l'ajuntament.
 - Dificultats (fonamentalment per manca d'encàrrec) per treballar amb població adolescent que va quedant “al marge”, que genera tensió en les relacions amb d'altres adolescents.
 - Manca d'acceptació per part dels altres recursos de la seva capacitat per esdevenir referents d'alguns adolescents i de la seva capacitat per fer acompanyament.
- Normalment les relacions entre serveis socials i els recursos d'orientació i ocupació es basen en sistemes complexos de derivació i una relació d'oferta i demanda poc flexible, molt poc disponible en els moments

oportuns per incidir en el procés d'incorporació social dels adolescents amb els que s'està treballant.

- Les relacions entre serveis socials i joventut són molt diverses en el territori, malgrat tot, les principals dificultats neixen de la inexistència de sistemes de treball i recursos compartits.
- Uns i altres recursos tenen com a característica un gran desconeixement del que l'altre fa i una absència de sistemes de relació no compartimentats. En alguns casos, tenen visions molt diferents de les realitats adolescents, de les seves necessitats, de les formes de prestar atenció.

Tot plegat, els recursos i els professionals, comparteixen la complexitat del treball amb adolescents. Amb ells i elles no val qualsevol forma de relació, no serveix qualsevol forma d'organitzar un recurs, un servei. Tots i totes tenen la necessitat de potenciar-se mútuament quan un recurs o un professional han esdevingut referents positius per a una persona o en un grup d'adolescents.

V. ADOLESCÈNCIA INTENSA QUE ARRIBA A LA SEVA FI. ADOLESCENTS QUE ES FAN JOVES

1. Ara, ja tinc 16 anys!

Per a situar les transicions i la part dels itineraris vitals que comença al final de l'ESO es important tenir present que l'adolescència, més enllà de les característiques que la conformen con a etapa evolutiva, és fonamentalment un conjunt d'anys per a dedicar-se a ser adolescent. Haurà estat precedida de un temps "pre", d'uns moments maduratsius i de descobriment que la infància toca a la seva fi, però, endinsats a l'ESO, dedicaran el seu temps a esdevenir adolescent i ser adolescents, al final, vindran els temps "post", el pas progressiu a la joventut.

El final de l'escolarització obligatòria ve a coincidir, des d'una perspectiva més evolutiva o psicològica, amb un moment d'adolescència intensa que toca a la seva fi. En gran mesura **la nova ubicació vital que suposarà el final de l'escola, o una nova forma d'estar a l'escola, aportarà els detonants i les experiències que faran sentir al postadolescent que ha entrat en la joventut que tant anhelava.** Ha superat la mítica edat del 16 anys i, tot i no ser "major", sent que ja està situat en una altra onda.

Per als que segueixen en la secundària postobligatòria es tractarà d'una mena de prolongació, de canvi suau, del que vivien fins ara, conservant algunes parts però tendint a una vida més autònoma. Per als nois i noies que abandonen l'escola apareix un temps d'incertesa, de xoc no massa desitjat per tenir que abandonar una part de l'estatus que comportava viure d'adolescent que va l'escola. **La transició de moment és reubicació,** fins que les pressions adultes o el seu propi malestar l'obliguin primer a plantejar-se què fer amb el seu temps i, potser, després, què fer amb la seva vida. **Ni els que segueixen ni els que ja queden fora estan encara en una situació decidida ni orientada.** Tant sols podem dir que el seu món interior té un xic més d'estabilitat, però **encara seran anys de crisi i canvis fins trobar-se bé dintre de la seva pell i amb un espai, provisional però mínimament còmode, al món.**

En clau adolescent, el final de l'escola obligatòria significa (o hauria de significar si no fos perquè alguns adults viuen la postobligatòria com a simple continuació de la capa protectora de l'escola) passar a viure una adolescència que s'està acabant en un context vital nou. Un context en el que **el nucli central hauria de ser la presa de decisions, l'exercici sistemàtic de l'autonomia, la consolidació de formes més estables de ser, una nova relació amb les persones adultes que l'envolten.**

Però, aquest nou estatus progressiu és el producte de l'adolescència viscuda i de les oportunitats i imposicions que ara li comença a fer el món adult. Acompanyar postadolescències és, de fet, ajudar a reconciliar-se amb el passat, a trobar noves formes de ser definides en positiu, descobrir les noves i

inevitables demandes del món en el que estan, fer projectes personals d'incorporació al món adult.

No faré ara un resum de com són els nois i noies adolescents d'avui. En tot cas remeto al lector a d'altres resums ja citats. Situant-nos en una realitat d'adolescències múltiples, diverses, obligatòries i canviants, en una societat desigual i en canvi, voldria primer resumir –molt breument- el que significa ser adolescent a l'escola, després recordar el paper de les mirades adultes i recordar, finalment, com es diversifiquen les adolescències per poder donar compte d'algunes de les raons per les quals es diversifiquen els itineraris.

2. De l'adolescència forçosa en escoles obligatòries a la post adolescència obligada amb més escola o cercant altres móns

L'escola de secundària ha esdevingut un espai clau de les interaccions adolescents, un territori central en el qual s'aprenen i es practiquen unes o altres formes de ser adolescent, es donen unes o altres propostes i possibilitats de present i de futur per a viure l'adolescència. No es dediquen necessàriament a ser estudiants, sí que es dediquen a ser adolescents a l'escola, si més no perquè és a on passen bona part del seu temps. **L'IES esdevé un espai en el que entren en joc les homogeneïtats i les diversitats socials, les interaccions entre barris i territoris, les adscripcions i pertinences, les homogeneïtats i diversitats adolescents.** S'afirmen i es confronten en la vida quotidiana de les aules. A partir d'ella es relacionen amb el diferent (per gènere, origen, cultura, dificultat o limitació, pertinença social, etc.) i cerquen la seva idiosincràsia, construeixen les seves xarxes de relació i solidaritat emocional.

De manera especial, l'escola esdevé l'espai per a la confrontació amb els adults i, alhora, per a la possibilitat de construir una relació de proximitat i ajuda amb unes persones adultes que no són els seus pares i mares i, en principi, no tenen l'encàrrec de dedicar-se al seu control. També és un espai per a la confrontació amb les pretensions adultes, concentrades ara en les imposicions escolars, paradigma moltes vegades del marcatge que ells i elles diuen haver de suportar. També és un territori adolescent per als nois i noies amb una història escolar complicada que suma ara les seves noves inquietuds vitals. No són, però, adolescents que rebutgen estar al territori escolar, volen “viure” com els altres sense tenir que arrossegar una història negativa.

L'escola secundària ha passat a ser des de ja fa temps el territori clau per aprendre a ser i practicar les adolescències. **L'escola secundària ha passat a ser des de ja fa temps un dels territoris claus per a construir relacions d'influència en els recorreguts adolescents i en les seves transicions a la ciutadania activa.** Les “confiances” en el temps d'obligacions (d'escola i d'adolescència obligades) construïdes adequadament fan possible punts de partida més connectats per al nous temps i recorreguts.

2. La qüestió adolescent: una qüestió adulta

Bona part de la qüestió adolescent (dels problemes però també de les possibilitats) és una qüestió dels adults que estan o no estan en els escenaris adolescents. Si preguntem el professorat com definirien el seus adolescents, depenent del dia i del moment (la paciència i l'esperança educatives també s'esgoten), trobarien respostes bastant contraposades. Ens trobaríem un grup (igual passaria entre d'altres professionals) per al que els adolescents amb els que conviuen cada dia son perfectes desconeguts. Ni saben com són ni els interessa saber-ho. Inevitablement també apareixeran els que tant sols ens parlaran de problemes o, de manera més suau, es referiran a tots els "in" i "des" que acumulen (irresponsables, desmotivats, inestables, incultes, irrespectuosos, etc.).

Però, també trobarem els que reconeixen el que tenen davant: adolescents. Els que accepten que treballen, atenen, conviuen, amb personatges encantadorament insuportables. Personatges provisionals, amb grans bagatges vitals però amb rèmores derivades del moment evolutiu en el que estan. Personatges que són el que són ara, no el que seran ni el que ens agradaria que fossin. **Trobarem persones adultes que senten i accepten que poden ser útils en les vides adolescents, que tenen la capacitat de ser flexibles, d'acceptar les preguntes impertinents, de saber dubtar per poder ajudar a pensar i a ser.**

Conèixer els adolescents i els seus móns, preguntar-se com són és no imaginar la realitat i preguntar-se com ser útils en les seves vides. Es tracta d'una veritable segona etapa educativa de la vida (en un món d'aprenentatge permanent) i el seu futur és en gran mesura el conjunt d'oportunitats que ara puguin tenir, conèixer com són és conèixer com adequar les propostes que fem, com formular les respostes que donem (si no venen caldrà que hi anem, si la informació no arriba necessitem canviar-la o cercar mediadors del seu món, si accepten que tenen idees potser podem compartir valors, etc.).

Torno a repetir el que he repetit molts anys: comprendre l'adolescent no és justificar l'adolescent. Entendre el seu món és simplement reconèixer que hem de construir dinàmicament (canvien ells i canviem nosaltres) la proximitat abans de posar-nos a descriure els seus problemes.

3. Adolescències possibles que possibiliten uns o d'altres itineraris

Perquè les transicions adolescents transcorren per diferents itineraris, perquè algunes s'aturen, d'altres es desorienten, algunes aconsegueixen desenvolupar-se amb bones possibilitats d'èxit personal social, depèn de diverses variables que anirem comentant, però en bona part son el producte de les adolescències viscudes fins a aquest moment i les propostes de "joventut" que comencen a tenir valor, pes, a les seves vides. Però, **la diversitat d'itineraris és prèviament diversitat d'adolescències.**

Per entendre les adolescències cal començar per considerar-les productes contextuals. Realitats que es construeixen a partir de materials i interaccions d'un context que defineix el marc de les seves possibilitats i oportunitats adolescents. La condició adolescent és quelcom més que un grup d'edats o unes característiques evolutives. Conèixer de manera útil els seus móns comporta tenir visions bastant més polièdriques. Les seves formes de trobar sentit a la pròpia adolescència i tot el que els envolta, les seves formes d'estar en ella, d'entrar i de sortir, les seves formes de ser adolescent (d'assumir aquesta condició) són el resultat de moltes i complexes interaccions. El resultat són múltiples i diverses adolescències, amb els seus diversos móns, canviant en el temps i en el territori.

Les formes de ser adolescent, les formes d'exercir, sentir, viure i practicar la condició adolescent depenen de com es conformen els seus diferents contextos vitals. Igualment passa amb com s'acaba o com s'allarga, com es desitja arribar a la joventut o seguir vivint alguns aspectes de l'adolescència, com es viu el present o com es somnia amb el futur. En altres treballs he suggerit que això depèn de tres grups de variables¹⁰.

En primer lloc de l'extracció social. L'origen social dels pares, les realitats socioeconòmiques de la vida diària, el capital cultural al seu abast, així com la resta de components de la condició social determinen les possibilitats finals de poder arribar a ser o no un tipus o altre d'adolescent. Hi ha adolescències que només són possibles en uns barris, en unes famílies i no en unes altres. Moltes vegades, les qualificacions de "pijos" i "quillos" que els adolescents s'adjudiquen mútuament (sense que tinguin contingut homogeni) responen a ubicacions socials, de barri, de possibilitats socials quotidianes. No tots i totes poden ser el mateix i, sovint, en un món mediàtic, són conscients d'aquesta impotència i reaccionen davant d'ella. Les adolescències tenen a veure amb les oportunitats vitals. Si només és possible ser adolescent d'una determinada manera també les possibilitats de ser jove estaran acotades, les dinàmiques de futur limitades. **Les adolescències que poden ser condicionen els itineraris que poden seguir.** L'acompanyament serà, si més no a l'inici, ampliar les possibilitats de futur.

Però, amb aquests amplis límits, les adolescències són fonamentalment el producte de les interrelacions que en un determinat moment es donen a les seves vides. L'adolescència és un temps vital per a dedicar-se a aprendre i practicar l'adolescència. Per això, conèixer amb unes o altres formes de ser adolescent, amb uns o altres adolescents, suposa ser adolescent d'una o altra forma. Actuen com adolescents per interacció amb altres adolescents. Per això, fins i tot tenint en compte les limitacions o la diversitat d'estímul socials condicionants, trobem formes molt diferents de ser adolescents en funció de la composició real de les adolescències amb les quals conviu a l'escola, al temps d'oci, als espais oberts del barri.

Per a conèixer com són, necessitem saber les dinàmiques concretes de convivència, els estils de vida adolescents dominants en un entorn, en un

¹⁰ FUNES, J. (Dir.) (2004): "Arguments adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos". Fundació Jaume Bofill. Observatori Català de la Joventut.

moment concret, els processos d'interrelació, d'imitació, de confrontació que existeixen. Les seves formes de ser adolescents tenen a veure amb les seves formes de conviure entre iguals, amb els tipus d'iguals amb els que conviu a cada moment ¹¹. Anar a una o altra escola, estar en una o altra classe, moure's en un cicle o altre d'oci comporta exercitar-se i construir-se com adolescent de formes molt diferents. **El itineraris que haurem d'acompanyar tenen molt a veure amb els estils de vida.** La qüestió sembla ser la relació entre estils de vida i estils de transició. Són formes diverses, adients o no, de seguir construint una forma de ser, ara ja jove, però no la transició a un altre estil de vida. **Les adolescències que practiquen condicionen molts successos vitals significatius que passen a les seves vides. Condicionen el tipus de bricolatge vital amb el que construiran la seva joventut.**

No es pot oblidar que per conèixer el sentit del que són i el que fan necessitem saber, per exemple, com és la conformació de la població de l'institut al que acudeixen (amb independència, per exemple, que sigui públic o privat) ja que d'aquella depèn que es creï una composició o altra d'adolescències. Això serà determinant perquè apareguin unes o altres formes de ser, unes o altres interaccions. A més, ser adolescent d'una o altra forma, concretar la seva adolescència en construcció, dependrà molt del conjunt de pràctiques adolescents amb les que cadascun es trobi. N'hi ha prou amb mirar les estètiques, escoltar els seus llenguatges, considerar les relacions per a veure que, fins i tot en condicions socials similars, les formes de ser adolescent són molt diverses en cada ambient.

Les diverses composicions d'adolescències que es donen en cada context creen formes dominants i contraposades de ser adolescent en cada territori. **És com si fossin adolescents en funció del catàleg d'adolescències que hi ha disponibles. Seran joves en funció del catàleg de propostes de sortida de l'adolescència que tinguin al seu abast.** Aspectes que normalment són considerats molt propis de la idiosincràsia personal o dependents de la classe social de la família com, per exemple, l'autopercepció i l'autoestima, són molt diferents en funció de l'escola a la qual l'adolescent assisteix i a les dinàmiques de relació que es donen en ella.

Les adolescències també són el producte de les respostes que reben dels adults a les seves adolescències, dels diversos climes, dels diversos ambients creats per qui està al seu costat. **Són les persones adultes que els envolten qui amb les seves reaccions, amb les seves propostes perquè estiguin en unes o altres institucions, amb la definició implícita del que s'espera d'ells**

¹¹ En gran mesura això va ser sempre així en l'adolescència. Llegeixo aquests dies el text de S.Zweig "Memòries d'ahir" (E. Quaderns Crema 2001) en el que, reflectint la seva història escolar adolescent de finals del segle XIX, escriu: "si en una classe hi ha un col·leccionista de segells, aviat hi trobarà una dotzena de bojós com ell; si n'hi ha tres que s'encaterinen amb les ballarines, els altres també faran l'estaquirot cada dia a la porta de sortida d'artistes de l'Òpera. Tres cursos després del nostre hi havia una classe que estava obsessionada pel futbol i la d'abans que la nostra s'havia engrescat amb el socialisme i Tolstoi. Que casualment em toqués una classe de fanàtics per l'art, potser va ser decisiu en la meua vida". La gran diferència, no obstant, és que aquesta situació tenia a veure amb possibilitats minoritàries, de classe, per a poder dedicar-se a ser adolescent. Quan tots i totes han de ser adolescents la diversificació és molt major i han de conviure, relacionar-se, nous i vells adolescents, tota una generació d'edat que ja no està segregada entre els que poden sentir-se adolescents i els que han d'assumir responsabilitats adultes quan gairebé no s'ha acabat la seva infància.

i elles, estimulen, limiten, centren, converteixen en problema les seves pràctiques adolescents. D'aquestes respostes depèn el sentit i les dimensions de les confrontacions. També són elles les que provoquen o reforcen unes o altres formes d'actuar, unes o altres formes de practicar l'adolescència. Ser adolescent també és una forma de reaccionar al tracte rebut, una forma de ser en negatiu quan no es pot ser en positiu, una necessitat de diferenciar-se d'algú que és pitjor o que "té la culpa" de les pròpies dificultats.

Considerar-se, per exemple, un bon o mal estudiant no és una percepció lligada simplement a la consciència de les pròpies capacitats i les experiències acadèmiques acumulades. Depèn en bona mesura de com els escolars consideren que és la seva escola, del prestigi o de la negativitat que li atribueixen. Per què decidiran seguir o no seguir en un institut, acceptar o no un PQPI, anar a l'escola d'adults és en gran mesura (com veurem després al parlar de les diferents situacions al final de l'ESO) el producte del tracte escolar rebut i de com veuen de possible o impossible la associació de la seva vida a una determinada nova experiència d'aprenentatge. **Les respostes adultes a les adolescències conformen i reforcen identitats, defineixen i prefixen futurs, generen esdeveniments que estimulen, orienten o desvien itineraris.**

Entendre els móns adolescents, comprendre les seves transicions, suposa mantenir una forma d'observar-los que comporta no oblidar aquests tres grups de variables. Si els i les adolescents són d'una forma o altra en funció de les possibilitats que tenen de ser-ho, el que hem de sintetitzar és si les oportunitats han canviat, si es produeixen uns o altres guetos, si l'empobriment els afecta, o com els pot influir en el seu presentisme el comprovar les dificultats per a tenir futur. Si són el producte de les dinàmiques, interaccions i pràctiques adolescents que es produeix en aquests anys de la seva vida, l'estudi més important és el de les agrupacions, les relacions que es fomenten o s'impedeixen, les modes, les propostes adolescents dels coetanis que es creen i difonen i de quina manera això genera formes diverses de ser jove. Finalment, **si són en funció de les respostes que reben de les institucions adultes que els envolten, sembla important estudiar els efectes que generem, la validesa i la utilitat de les formes adultes de parar atenció als adolescents.**

4. Tenien i tenen formes pròpies de veure la vida

Aquesta proposta d'aproximació al món adolescent té, a més, una altra cara, una altra perspectiva. No es tracta de saber com són ni de sistematitzar el que diuen, pensen o fan; allò que realment importa és recollir, tant com sigui possible, els seus arguments, les seves formes de veure, sentir i interpretar el que estan vivint. Necessitem detectar com interpreten, com donen significat al que segons nosaltres descriu la seva situació. Necessitem descobrir, de forma dinàmica, quins són els arguments vitals que estan darrere dels seus comportaments. Per això parlem de descobrir i considerar els arguments adolescents, perquè per saber el que són o desitgen ser necessitem incorporar les seves mirades.

Ho resumiré fent servir un text recent, destinat justament a intentar escoltar¹²:

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

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

Si volem intuir per on transcorreran els itineraris que hem d'acompanyar haurem d'aclarir les raons, les variables, les lògiques, els impulsos i les rèmores, els climes i els contextos que poden conformar-los i determinar-los. **Les lògiques adolescents en acabar l'ESO poden tenir molt poc a veure amb les lògiques previstes als currículums.**

5. Vies, itineraris, recorreguts personals

En el debat sobre els diferents itineraris que els adolescents seguiran en acabar l'escola és important tenir present, una vegada més, la confusió interessada de la terminologia. Com diferents autors han destacat¹³ no es pot confondre “**via formativa**” amb “**itinerari**” i encara podríem afegir matisacions parlant de “**recorreguts personals**” en diferents tipus d'itinerari. Les vies formatives són les opcions educatives i formatives que determinen (legal u

¹² FUNES, J. (2007): “Jóvenes en clave joven. Resumen de argumentos para personas adultas que quieren ser útiles en sus vidas”. Ajuntament de Portugaleta. (www.kolokon.com)

¹³ Veure els diferents treballs citats del GRET

organitzativament) la forma com un adolescent està a l'escola i com es produirà la seva sortida cap a un altre recurs formatiu o cap al món laboral. Com els autors recorden, tot i que algunes normes legals parlin d'itineraris (cal recordar per exemple l'extingida Ley de Calidad) es tracta fonamentalment de la definició de les vies per on poden passar els adolescents, de quines opcions formatives han de triar obligatòriament. Les vies poden ser moltes o poques, existents o no en el territori, amb major o menor flexibilitat d'accés.

He de recordar la qüestió de les vies formatives no tant sols perquè són les propostes legals que, en un determinat moment, ordenen la circulació dels adolescents dintre del sistema escolar i les diferents propostes formatives de sortida, sinó perquè és un concepte que beu en una bona part de les concepcions de l'orientació i que, en el fons, nega l'efecte de les respostes institucionals en la construcció de les adolescències i en el disseny de les seves transicions. Com acabo de recordar, estar en un tipus o d'altre d'estudis, en un grup escolar o d'altre, determina unes relacions, unes formes de ser, unes formes de situar-se en el futur.

No cal que m'estengui ara en descriure com les vies que els sistemes educatius compartimentats descriuen queden perfectament associades a les diferents desigualtats socials. Si que vull recordar que no ha desaparegut de les visions de molts professionals que intervenen en la secundària i en els recursos relacionats amb les transicions el **concepte d'orientació com a prescripció**: els adolescents són diversos i cada via és la indicada per a cada tipologia d'adolescent. Les diferents vies (batxillerats, cicles, PQPI, formacions ocupacionals, etc.) són respostes diferenciades a adolescents que se suposen diferents.

Aquesta concepció, oblida tot el que venim dient sobre les situacions adolescents, els posicionaments canviants, l'impacte de les respostes en les formes de ser, la incertesa i provisionalitat de les decisions. Establir vies també és organitzar el funcionament escolar de manera classificatòria, en grups que reforcen identitats negatives i devaluades que es justifiquen invocant la diversitat. **El predomini de la concepció de "via" porta a la idea que la transició és escollir una o altra i, en els casos difícils, tornar a "encarrilar", a posar sobre les vies als que han descarrilat.**

Recuperar la idea d'itinerari és recordar la singularitat dels recorreguts, fins i tot dins de les vies previstes, i recordar que molts recorreguts és possible que no passin per elles. Tenir en compte els itineraris comporta considerar que els adolescents seguiran, com he comentat, processos singulars, que utilitzaran procediments diversos i, tot i tenir recorreguts similars, poden obtenir resultats diversos.

Si fins aquí havia parlat de les diferents transicions i havia posat l'accent en la idea de procés personal, està clar que no podem caure en el reduccionisme d'oblidar els recorreguts que cada adolescent fa. Les vies poden ser "amples" o "estretes" però tendeixen a limitar en excés els possibles recorreguts, a facilitar abandons i a dificultar els retorns. **Quan es parla de vies, s'orienten transicions. Quan es parla d'itineraris personalitzats es parla**

d'acompanyar processos de transició. Quan es parla de diferents transicions s'està recordant que, a més de les vies escolars, hi ha la vida i que els acompanyaments van més enllà que l'ajuda per cercar feina quan s'acaba l'escola.

Els investigadors han suggerit en algun moment que podien identificar-se un grup acotat de diversos itineraris¹⁴, o que podien establir-se alguns "indicadors" que els poden fer previsibles. Alguns professionals han pogut deduir d'aquestes propostes una mena de factors de risc en clau de prevenció per aplicar a les transicions. No és aquest el lloc per entrar a debatre la seva possibilitat i el seu sentit i, en qualsevol cas recordo el que unes pàgines abans he escrit sobre el concepte de procés. Si que és important assenyalar que, a posteriori, podem reconstruir recorreguts (difícilment preveure'ls) i que hem d'intentar esbrinar quins elements (especialment de quina forma i amb quina "combinació") semblen haver tingut **capacitat d'influir en l'orientació, la velocitat, el recorregut, les aturades i els desviaments dels diferents recorreguts de transició**, però ho hem de fer per eliminar limitacions i per construir estímuls en clau d'acompanyament, no per fer previsió o prevenció.

No cal que torni a recordar que una transició adolescent es dona en una societat concreta, en un barri (un entorn) i un context vital en el que transcorre el dia a dia. Tampoc que l'adolescència i les seves transicions es donen en una escola concreta que té un alumnat (divers, seleccionat o segregat), unes formes d'estar a l'escola i unes maneres de posar fi a l'escola. Pensant en com poder influir en allò que condiciona, estimula, fa possible, tot i que no el determina, un tipus d'itinerari, recorregut de manera personal caldria considerar el següent:

¹⁴ Veure, per exemple, la proposta de resumir en quatre itineraris formatius de l'article de *Casal, J., García, M. y Merino, R. (2007): "Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos"*. A *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007.

ELEMENTS AMB CAPACITAT D'INFLUÈNCIA EN LA CONSTRUCCIÓ D'UN ITINERARI

- Límits i estímuls derivats de la condició social: recursos de l'entorn, cultures de classe, cultures vitals dominants
- Característiques de la institució escolar: composició de l'alumnat, imatge i expectatives atribuïdes en l'entorn a l'escola, organització de l'escola, etc.
- Experiència escolar acumulada. Expectatives i vivències actuals (adolescents) envers l'escola
- Entorn familiar: recorreguts familiars viscuts, ubicació de la família envers l'escola, acords i desacords amb el dia a dia de l'escolaritat, etc.
- Expectatives adultes (dels diferents adults que envolten l'adolescent) sobre l'adolescent, els seus estudis, les seves possibilitats i el seus límits, sobre el seu futur
- Oportunitats curriculars, vies formatives accessibles
- Oportunitats educatives, formatives fora de les vies previstes
- Oportunitats personals (relacions, accés a la informació, perspectives vitals viscudes com a possibles, etc.)
- Adults disponibles, accessibles, susceptibles de poder donar suport i percebuts com a tals
- Esdeveniments vitals significatius (familiars, personals, de relació, joves, experimentals, etc.)
- Recursos per gestionar l'experimentació i convertir-la en experiència amb capacitat d'influir en el disseny o la reconducció del propi itinerari
- Recursos per donar significats a la pròpia condició jove, per situar-se en la seva joventut
- Recursos per gestionar els valors socials i personals atribuïts a les diferents formes d'estar en la societat de consum, per a fer balanç del costos i beneficis d'una forma o altra de construir-se, laboral i socialment
- Possibilitats de reconduir o reconstruir (o començar de nou) el propi itinerari

Però, treballar tenint en compte tots aquests contextos de possible influència i fer-ho en clau d'acompanyament suposa: tenir-los presents, analitzar de quina manera influeixen, descobrir com són valorats per l'adolescent, influir sobre la seva influència (reforçar-la o limitar-la) i, especialment, treballar perquè esdevinguin en el moment oportú.

VI. DEL PROCÉS ESCOLAR AL PROCÉS VITAL

Sovint, tot el que es considera dels nois i noies adolescents que acaben l'escolarització obligatòria es redueix als resultats i titulacions acadèmiques. Fins i tot quan l'any següent es parla de l'alt percentatge que no està fent formació es continua parlant del percentatge de "fracassos escolars" del final de l'ESO com a "causa". Però, la realitat és força més complexa i, especialment, dinàmica.

El que ara proposo és que, en primer lloc, considerem d'una manera adequada les dades escolars de cada generació. Després, que tinguem en compte alguns components de la interrelació entre el procés escolar, l'estat personal en acabar l'escola i les crisis d'itinerari. Finalment, els diferents aspectes derivats del procés personal i de l'escolar que cal considerar per fer possible respostes realment útils des de l'espai local.

1. Què cal analitzar d'una generació escolar¹⁵

El punt d'inici de la majoria dels estudis sobre les transicions al final de l'escola obligatòria sol ser la xifra de graduats i no graduats. Però, aquesta ja havia estat sempre una xifra enganyosa que els profunds canvis en la població adolescent escolaritzada produïts en els darrers anys han posat en entredit o, si més no, reduït la seva importància primigènia.

En alguna de les primeres propostes relacionades amb el treball en xarxa i l'acompanyament estimulades des de l'administració local¹⁶ es va posar l'èmfasi en **la complexitat de dificultats** acadèmiques, educatives i socials en les que es trobava l'alumnat de quart d'ESO. Més recentment¹⁷, en les propostes de tutoria d'acompanyament en les transicions es va haver d'emfatitzar la proporció **d'alumnat "perdut"**, ja que un grup significatiu (en algun IES un 30 %) d'alumnes estaven a les llistes però en gran mesura havien desaparegut de les aules.

Més recentment, hem pogut comprovar que, en clau de transició, cobren una significativa importància **els alumnes fora de promoció** i que en ells i elles es concentra una part significativa de les desorientacions futures. En bastants instituts la proporció d'alumnes que no estan en el curs (4rt) que els tocava per edat o que estan en 4rt però superen l'edat, oscil·la entre el 30 i el 50%.

¹⁵ Aquí fent servir l'expressió "generació escolar" per a referir-nos al conjunt d'alumnes que compliran 16 anys l'any que es considera i que, d'haver estat escolaritzats en condicions de normalitat acadèmica, estarien acabant 4rt. d'ESO.

¹⁶ Veure, per exemple les experiències per al treball educatiu en xarxa de Sant Vicent dels Horts en la dècada dels 90 (una lectura de la situació actual es pot fer a: la publicació electrònica Deprop de la Diputació de Barcelona (<http://www.deprop.net/materies.asp?numrev=26&sumari=8&seccio=0&numart=1&tema=4>)

¹⁷ Veure l'experiència de l'Ajuntament de Terrassa: "Ser jove després de l'ESO"

Aquesta significativa realitat és el producte de tres tipus de variables o circumstàncies més recents. En primer lloc, la normativa canviant sobre assignatures suspeses, promoció de curs i repetició. Però, en segon lloc, tot i la norma, la seva aplicació i els criteris de promoció són extremadament diversos entre instituts. Finalment, la composició de l'alumnat i els fluxos entre escoles (privada – pública, entre IES diferents) modifiquen l'accés a un curs o altre i les repeticions. Per exemple, una part significativa de l'alumnat que ha viscut un procés migratori quan començava la seva adolescència no ha accedit al curs que li tocava per edat o té més probabilitats de repetir.

En aquest entramat **d'alumnat desubicat** alguns abandonaran l'escola prematurament, d'altres seguiran en una escola que desitja que marxin. Molts repetiran sense que el criteri pel que ho fan sigui compartit per la família, l'adolescent i l'escola, o a partir de criteris molt dispars entre escoles. En alguns casos estaran dintre d'experiències escolars adaptades que aconseguiran que puguin fer plantejaments de futur més positius. En d'altres, la desubicació serà una continua acumulació de malestar i conflicte.

Qualsevol proposta local relacionada amb les transicions ha de començar per estudiar el perfil de la generació d'alumnes nascuts en un determinat any a partir de:

- Construir la llista generacional de cada escola (no estaria de més comparar la totalitat dels que consten escolaritzats per intentar saber quants ho fan fora del municipi), per planificar el conjunt d'actuacions i les formes diverses d'orientació i acompanyament
- Analitzar els que són a les llistes però se sap poca cosa d'on són
- Conèixer els que són de la generació però estan fora de promoció (estan fent un curs diferent del 4rt)
- Conèixer els que estan fent 4rt però d'altres generacions
- Conèixer els escolaritzats en opcions "atípiques" (diversificació curricular, escolaritzacions separades, escolaritzacions externes, etc.)
- Considerar els diferents recorreguts escolars (curs d'arribada, canvis d'escola, repeticions, etc.) dels que estan fora de promoció o de generació.

Cap grup escolar, ja tingui èxit acadèmic o diverses formes de dificultat, no representa un grup homogeni i **no existeix pitjor forma de definir l'acompanyament en les transicions que reduir-lo a dues tipologies, en funció de l'obtenció final del títol**. Els resultats, com insistiré després, són força més complexos. No estan en una situació final igual, no han viscut els mateixos itineraris escolars i no tenen els mateixos bagatges d'aprenentatge i relació, no tenen igual actitud vital ni davant del present ni del futur incert i llunyà; no tenen motivacions equivalents sobre el que cal o no cal fer quan s'acabi el curs, etc.

Tot i ser real, en una part, s'ha de tenir molta cura de no definir com a situacions de dèficit, com a personatges plens de mancances els que al final de l'escolarització obligatòria estan fora de l'itinerari escolarment previst. Poden esdevenir joves en desavantatge per construir-se determinats futurs i són joves

que tenen més altes probabilitats de viure processos d'exclusió i marginalitat. Però, la descripció de les seves realitats ha de ser més amplia i les respostes complexament diverses. **Com a proposta general, el que cal pensar no és com podem corregir itineraris negatius sinó com es pot intervenir per influir en els diferents itineraris.**

La situació en la que es troben en acabar la seva escola obligatòria també té a veure amb dimensions com la de comprovar el que poden ser i el que poden aspirar a ser. Però igualment serà determinant del que podran experimentar i viure, de les practiques vitals a les que podran accedir. Té a veure amb les possibilitats de participació social i les pertinences, amb la construcció de identitats i de sentits. L'autonomia com a fita inevitable d'un procés de transició que ha de conduir a alguna forma d'emancipació, significa -en ple desconcert adolescent- **adquirir la capacitat de donar sentit a la pròpia vida i de cercar aquest sentit amb d'altres i entre d'altres.** L'adolescència no deixa de ser un itinerari personal a la recerca de sentit i d'identitat.

2. Resultats escolars, plantejaments personals de les transicions, sentit de l'acompanyament

Una generació està a punt d'acabar l'ESO o de desaparèixer, per edat, de l'escola. Però, en fer la fotografia, convé no oblidar que aquesta té, si més no, tres dimensions i moltes llums i ombres externes. Tenint davant un adolescent en **una situació personal** (com es viu, quin grau d'autoconeixement i satisfacció té amb el que ara sent que és); en **una situació escolar** (ubicat respecte allò que per el signifiquen les diferents dinàmiques de l'escola, des de les relacions entre iguals fins a allò que espera de l'escola i viceversa); en **una situació acadèmica** (unes notes, uns títols, uns aprenentatges, unes vies de formació predefinides).

Aquesta triple situació que s'entrellaça està plena d'història (personal, social, escolar) i es projecta en el futur de manera més o menys dinàmica o estàtica (viure al dia, pensar en algun moment en el futur). Per acabar-ho de completar, el moment de transició que viu pot estar encara molt determinat pel grup d'iguals, ser molt dependent de les pressions i expectatives familiars, tenir molt a veure amb definicions de futur "positiu" socialment construïdes.

Momentàniament, el que es planteja fer l'any vinent pot tenir graus diversos de satisfacció o malestar ("m'agrada estudiar" o simplement "faré el que toqui"), d'acord o desacord entre expectatives ("és el que jo vull fer", "és el que els pares volen que faci"). Pot ser una postura relativament activa o un simple anar seguint. Pot ser la consolidació d'una ruptura amb l'escola i els aprenentatges, alliberadora per alguns, greument marginadora per d'altres.

En tots els casos el final de l'ESO comportarà recórrer una nova part de l'itinerari personal, continuar un procés amb la presa d'algunes decisions, si més no sobre el què fer els mesos següents. Un procés que en diferents moments entrarà en crisi i requerirà reorientació, en alguns casos es viurà com a opció fracassada que condueix a la desorientació. En plantejar-nos

acompanyar la construcció personal d'itineraris **intentem que aquests es produeixin dins de les seqüències socialment previstes, sense que els incidents suposin desviacions significatives i amb poques possibilitats de retorn i, també, amb un grau de conformitat personal de l'adolescent que el faci sentir-se progressivament satisfet** amb el recorregut que va prenent la seva vida.

Al final de l'escolarització obligatòria hem de tenir present que es donen, al menys quatre formes de plantejar-se el futur immediat, el nou moment vital, la transició:

1. Com a simple **continuació d'allò que s'estava fent però en una nova situació escolar**, en la mateixa o en una altra escola, en la que la condició postadolescent i jove els farà ser d'una altra manera i en la que els aprenentatges escolars poden suposar nous estímuls, l'aparició de noves contradiccions o l'agudització de les antigues. Aparentment seran subjectes menys necessitats d'acompanyament, si més no intensius i de llarga durada, o que el poden rebre en part des de la pròpia institució escolar. Tanmateix, com recordaré després, **caldrà construir abans i mantenir després una relació d'influència ja que aquesta sortida de l'escola obligatòria no és uniforme i presenta nombroses ocasions de crisi**. Especialment per què:
 - Existeix una pressió batxillerocentrista (familiar i escolar) que no sempre té en l'adolescent el mateix grau d'acceptació i d'interès (a les experiències de posta en marxa de dispositius d'acompanyament hem pogut comprovar una sensible discrepància entre els consells orientadors i les fràgils i poc definides pretensions adolescents sobre el què fer quant s'està acabant l'ESO). A més, la continuació escolar en un nou cicle molt més academicista, pot provocar l'aparició de crisis.
 - La realitat de places i d'especialitats, de batxillerats i de cicles formatius, en un territori, fa que apareguin conflictes amb alguns adolescents que no volen continuar estudiant si no és allà i allò que han escollit, o si no és en l'escola en la que continuen els seus companys.
 - És real la probabilitat que apareguin crisis adolescents intenses, o dificultats en el entorn familiar que dificultin la continuació, momentània o definitiva, del procés escolar escollit.
2. Com a **final inevitable**. L'escola s'acaba perquè –amb titulació o sense– s'ha arribat a un punt final (ningú en el seu entorn més pròxim preveu que calgui seguir, a l'esquema vital del grup familiar, en la seva lògica cultural, o en la seva realitat de pobresa i necessitats de supervivència, no està previst, no té sentit la continuïtat de la situació escolar). És un grup en el que l'accés al treball o altres formes de supervivència per a responsabilitzar-se de les necessitats del grup familiar, passa per damunt de seguir aprenent. Son nois i noies per als que **l'acompanyament suposa ajudar a descobrir que són possibles diverses formes de continuar** formant-se. Suposa facilitar suports i

reforços inexistents en el seu entorn i, el que és més important, **ajudar-los a aprendre de les experiències** laborals inevitables i sovint negatives. Cal considerar especialment:

- Les situacions de fragilitat familiar i social, les situacions de marginació i exclusió,
- Els nois noies d'algunes minories,
- Alguns dels nois i noies que han viscut un procés migratori,
- Algunes noies que acumulen en el seu entorn més d'algunes d'aquestes realitats.

En alguns casos aquest és un final en quart d'ESO, en d'altres quan s'arriba als 16 anys, independentment del curs en el que estiguin.

3. Com a **ruptura final**. En alguns casos a quart, en d'altres abans d'acabar, però amb la característica comuna que la situació en el context escolar, per raons institucionals i personals, es fa insostenible i ha d'acabar. De cap manera s'accepta més escola o s'accepta que l'alumne pugui seguir més temps a l'escola. **L'acompanyament tindrà a veure amb la "desconflictualització"**, amb el descobriment de que **pot aprendre d'una altra manera**, que en d'altres espais i amb d'altres adults pot **trobar-se millor**, que posar-se a treballar no ha de significar abandonar tot tipus de formació. Aquí també hi ha diferents grups:

- Bona part són els nois i noies que no acrediten, doncs tot i que no sempre acaben en conflicte, la seva posició per a continuar estudiant és molt fràgil, està plena de vivències negatives sobre les seves possibilitats.
- Bona part són nois i noies que desapareixen de l'escola anticipadament (absentisme intens amb conflicte, abandó definitiu abans d'hora, abandó en complir setze anys, població fora de promoció, incorporacions tardanes, etc.).

En aquest tipus de sortides, com en les anteriors, **l'acompanyament està destinat a estimular expectatives de futur**, a evitar que els seus dèficits formatius impedeixin ràpidament la mobilitat laboral i social. Igualment, pretén donar alguna estabilitat al itinerari evitant la continuació de les crisis i conflictes anteriors.

4. Com a **final en el buit** (un final que arriba inevitablement i atrapa l'adolescent sense "ganes" de fer res, tot i no haver tingut una experiència escolar desastrosa). El seu pas a la nova situació comporta un reforçament en la posició vital de que no cal pensar ni en estudiar ni en treballar. **Són adolescents desorientats, que poden caure en transicions erràtiques** si no entren en contacte amb noves informacions i estímuls quan s'acaba l'estiu i, ni que sigui per pressions familiars, han de pensar en què fer a partir d'aquell moment.

Sovint són adolescents molt ficats (de manera positiva) en la vivència de la seva adolescència, que contesten amb seriositat les lògiques adultes

sobre el sentit de la continuació dels estudis, que valoren com a més importants per a la seva vida altres formes de ser joves, que no acaben de trobar res atractiu, creatiu, vitalment interessant en les ofertes educatives postobligatòries. En d'altres casos es tracta d'adolescents amb dificultats amb la seva adolescència (en algun text els havien anomenat com a “malvivenciats”¹⁸), immersos en crisis diverses, temporals, que malgrat els resultats acadèmics correctes, la seva vida és momentàniament caòtica, poc encaixable en les vies formatives previstes. **L'acompanyament té fonamentalment la funció de construir referències adultes pròximes** destinades a la “discussió” i el contrast, des de la proximitat, d'allò que de moment desitgen fer amb la seva vida, fent possible que no tanquin masses portes, **que el desconcert no esdevingui una forma estable de vida.**

En una o altra d'aquestes situacions, els professionals de l'escola o els implicats en els recursos que tenen a veure en les transicions adolescents, hi ha un moment en que s'interroguen (o haurien d'interrogar-se) sobre **on ubicar l'adolescent els propers mesos, a partir de intentar saber on es trobarà suficientment arrelat, on tindran capacitat de retenció, on es trobarà adults amb capacitat d'establir relacions d'influència, de quina manera li servirà per continuar el seu procés formatiu, com millorarà la percepció de les seves possibilitats, etc.** Si estiguéssim davant d'una activitat orientadora de tipus “farmacològic” (quin és el producte adequat a les característiques de cada adolescent) prendríem la llista dels productes formatius o laborals disponibles i “indicariem” l'adequat.

Però, existeixen diversos problemes als que les propostes de posar en marxa dispositius que puguin fer l'acompanyament de les transicions intenten resoldre. Alguns són d'índole material (per exemple: no existeix el cicle adequat) i requereixen una tasca de planificació dels recursos necessaris i adients. Però, majoritàriament les dificultats a salvar són d'una altra índole. La principal d'elles rau en que **no sabem, o no compartim, per a què pot ser útil cada resposta** (per exemple: a qui hem de suggerir fer un PQPI i a qui anar a l'escola d'adults). És molt probable que no es tracti d'orientar a res i convingui acceptar un cert temps sabàtic però no tenim definida una forma de treball que faci possible la reactivació formativa posterior. Si el que optem és per alguna forma d'introducció en l'experimentació laboral formativa, no hem descrit per a qui és útil l'escola taller, l'aula taller, la formació ocupacional, els tallers per a la recerca d'ocupació, etc., etc.

Una o altra opció sempre toparà amb tres dificultats que cal tenir resoltes: con informar, suggerir, estimular l'adolescent abans de que “surti”, de que el seu procés s'encalli o es perdi; com garantir que en el recurs que proposem utilitzar hi haurà professionals preocupats per construir una relació d'influència; com fer de pont entre el món escolar i els nous contextos formatius o experiencials.

¹⁸ CASAL, J.; FUNES, J.; TRILLA, J.; HOMS, O. (1994 l): Èxit i fracàs escolar a Catalunya. Fundació J. Bofill. Polítiques 9. Barcelona

3. Aspectes generals de les transicions adolescents en acabar l'escola obligatòria que cal tenir presents

Crec haver insistit suficientment en que la transició no comença amb el final de l'obligatorietat d'estar a l'escola i que, en gran mesura, és a l'escola on s'estimulen, aturen i es diversifiquen els itineraris. El que, en tot cas, succeeix en acabar és que per a bastants l'escola deixa de ser la referència obligada de les seves vides. Bona part dels adults significatius de la seva vida ja no seran el mateixos, ja no estaran presents, i apareix la necessitat de traspasar confiances, referències, possibilitats d'influir a uns altres adults, uns altres professionals estaran disponibles per acompanyar un nou tram del itinerari personal. O, quan abans tot eren desconfiances, conflictes i desmotivacions, la transició suposa una nova ocasió de trobar-se l'adult estimulador que ajuda a reconduir el procés.

Estructuralment, qualsevol anàlisi o proposta relacionada amb l'acompanyament de les transicions adolescents ha de considerar si més no el següent:

- a) És necessari ocupar-se (de manera diversa) de la **totalitat de cada generació** escolar i no d'una part o dels que ja tenen dificultats. Qualsevol proposta que es faci de dispositius relacionats amb les transicions adolescents ha d'estar pensada per a tots i totes (el que no vol dir que calgui ocupar-se tothom ni amb la mateixa intensitat). Itineraris vitals que semblen orientats poden fer crisi en el moment més imprevist. Els dilemes, els desacords amb les opcions escollides no apareixen simplement quan s'acaba un curs (cal fer possible que, per exemple, l'adolescent matriculat a batxillerat conegui un professional a qui recórrer quan comprovi que aquest no és ara el seu lloc). D'alguns i algunes sabem, com s'ha resumit, que el seu itinerari està sent i seguirà sent erràtic, però, de la resta, que ara sembli estar centrat no vol dir que no pugui entrar en crisi i no necessiti tenir construïda una possibilitat d'ajuda futura.
- b) La desorientació i la dificultat per trobar sortides s'incrementa significativament amb **el nois i noies que estan fora de promoció** i que, en mig de la incompatibilitat mútua que han generat amb el seu institut, poden donar per acabada la relació en el moment en que arribin al 16 anys. Ocupar-se de la totalitat d'una generació significa ocupar-se també dels que no estan a 4rt. Les propostes d'actuació des de l'espai local no poden contemplar tant sols els resultats acadèmics o la titulació obtinguda al final de l'ESO. Han de considerar les diferents formes de posar fi a l'escolarització obligatòria, les diverses formes de conflictualització dels aprenentatges i les ganes de seguir aprenent.
- c) Influir en un adolescent en un determinat moment crític comporta **haver construït prèviament una relació d'influència**. Perquè un determinat recurs pugui influir ha de ser conegut en el "circuit" adolescent i els seus professionals identificats com a suficient pròxims i disponibles. Mentre

són a l'escola cal haver construït una primera relació, a partir de la presència informal, l'organització d'activitats o el traspàs de les confiançaes dels tutors i tutores "enrotllats" a d'altres professionals que també ho són.

- d) El **coneixement dels recursos** relacionats amb la seva futura nova realitat vital (estudiant ja no obligatori, cercador d'un espai en el món laboral, jove que se sent jove, etc.) i **dels diferents professionals** que s'ocupen dels joves i que poden facilitar-li ajuda, si cal, en algun moment de la seva nova situació, ha de produir-se **abans de que l'escola s'acosti a la seva fi**. Quan els adolescents desapareixen dels "territoris escolars" resulta especialment difícil connectar amb ells per a incorporar-los a d'altres activitats formatives o laborals.
- e) També per als adolescents que viuen diverses **situacions de dificultat** i que són objecte la intervenció d'altres professionals (serveis socials, salut, justícia, et.) i que, com a bons adolescents no ha fet la demanda i no creuen tenir problemes, **el marc normalitzador de l'acompanyament de les transicions de tothom** pot facilitar la construcció de relacions d'influència i permet que d'altres professionals ajudin de manera integradora.

La lògica del "cas", de l'adolescent al que cal atendre i fer seguiment per mandat d'uns altres adults (pares i mares, professors, etc.), és molt poc efectiva per a treballar amb adolescents. Ni demanen res, ni consideren que són un problema. Qualsevol proposta que passi per un coneixement desformalitzat previ (treball de carrer, presència en espais joves, presència a l'escola sense formar part de l'escola, accés informal a la informació o la consulta, etc.) facilita propostes d'intervenció i seguiment en moments de dificultat, necessitat i conflicte. Contràriament al que pot semblar, **no es tracta de treballar socialment amb tots els adolescents sinó de ser coneguts, referents informals, de molts adolescents per poder influir intensament en uns quants i puntualment en bastants**.

- f) El seguiment de la situació real d'una generació ha de durar un temps, si més no, **un any** després d'acabar l'escolarització obligatòria.

Malgrat que l'acompanyament ha de ser globalitzador, considerar la totalitat de la persona adolescent està clar que no serà aquesta ni la demanda ni l'actitud de l'adolescent, no vindrà demanar-nos que l'acompanyem. Sempre haurà de tenir una qüestió concreta (per exemple la recerca ambigua d'una feina ara que ja no ha d'anar a l'escola) a partir de la qual prestarem atenció i generarem confiança i disponibilitat per a ocupar-se d'altres aspectes de la seva vida. La trobada per una demanda, si ja existeix un coneixement confiat previ, pot ser una primera "excusa" per començar a fer un projecte personal. **El final de l'ESO és una bona "excusa" que justifica la construcció d'un pacte de relació i ajuda**.

VI. PLANIFICAR, DECIDIR, PRENDRE DECISIONS EN CLAU JOVE

La qüestió de les transicions hem de situar-la també en el marc del que significa l'autonomia, a la que ja m'he referit, i el procés progressiu d'anar decidint sobre la pròpia vida amb graus diversos d'emancipació. Acompanyarem progressivament la presa de decisions, però no està clar que les puguin prendre ni que les vulguin prendre, no estarà de més, però, parar-se a considerar quines són les decisions que ells i elles consideren significatives en tot aquest temps en el que a nosaltres ens preocupen fonamentalment les transicions formatives i laborals. Finalment, suggereixo que cal aclarir quin és el model jove, actual, d'orientació i decisió.

1. Ésser jove es no haver de decidir?

En els temps d'obligatòries i llargues adolescències o de l'eterna joventut, la condició jove tendeix a ser considerada per les persones adultes una barreja entre l'estat (suposadament desitjat) de felicitat irresponsable i la negació que les seves possibilitats de decisió puguin suposar alguna alteració del poder de decisió que ha d'estar sempre entre els majors. Se sol contraposar, d'una banda, **la condició adulta adornada de sensatesa** (en la lectura que de nosaltres fan els joves consideren que és equivalent a conservadorisme i submissió a diverses esclavituds) i, per una altra, **la condició jove revestida d'insensatesa** (en la lectura jove: plena de llibertat). És una barreja d'actituds adultes entre no deixar-los que decideixin moltes coses i retreure-els-hi que no es compliquin la vida. Una barreja de vivències joves entre l'aparent satisfacció de viure sense preocupacions i la dependència dels adults que comporta no poder decidir sobre la pròpia vida.

Els marges per a la decisions vénen marcats, de vegades, per la pròpia condició jove, que imposa pautes per formar part. Encara que formi part dels seus gustos i els seus estils de vida, no deixen de reconèixer la inexistència d'una línia clara entre el que veritablement els agrada, el que proven dintre dels seus assajos vitals i el que accepten com moda encara que sigui una veritable imposició. **No podem oblidar que són edats per a ser com són altres i evitar viure-les en solitud**

La gestió de la presa de decisions suposa sempre un "problema educatiu": decidir comporta, inevitablement, decidir de diferents maneres, acceptant-ne també algunes que poden resultar finalment equivocades. No és honest ni viable plantejar que decideixin només en algunes coses i que es redueixin les probabilitats de les seves decisions de tal manera que sempre prenguin les "adequades" (per als adults). **Les preocupacions adultes estan més centrades en intentar garantir un "bon final" que no en ajudar a gestionar bé el procés**, oblidant que el futur és força imprevisible, escassament motivador i que depèn de les dinàmiques i balanços del que van fent i vivint.

En un document recent fet a partir de les opinions d'un grup d'adolescents i joves als que se'ls va qüestionar la suposada felicitat de viure com a joves feliços sense complicar-se la vida decidint, sintetitzava el que ells i elles consideraven decisions singulars o significatives de la seva vida més recent¹⁹. Vaig fer un primer resum en aquest quadre

1. Decisiones relacionadas con la tarea "principal" atribuida a estas edades: estudiar	
en general	<i>"Mi decisión más importante son los estudios". "Cuando empiezas una carrera sabes cuando empiezas, pero no cuando terminas"</i>
para abandonar	<i>"Yo directamente he hecho el Grado Superior por el hecho de que me voy a tomar un año sabático, de decir, acabé segundo de Bachiller asqueadísima y de decir "no puedo más", y quería tomarme un año sabático, pero no sin hacer nada, trabajando, no estar todo el día tumbada en el sofá, trabajando y sacando algo de dinero, y luego estudiar, pero me dijo mi padre que no, que estudiaba o estudiaba. Que eligiera lo que quisiera pero que tenía que estudiar" "Mi decisión más importante fue dejar la carrera que había empezado"</i>
para cambiar	<i>"La carrera la decidí hace 4 años, pero cuando empecé a hacer Turismo lo hice porque hablé con la orientadora del instituto, y yo no sabía lo que quería hacer, y no me orientó nada bien, de hecho cuando empecé la carrera la llevé muy mal, de hecho son 3 años, voy por el quinto y me quedan dos asignaturas y me la tengo que sacar porque es concertada y entonces es bastante cara".</i>
para tomar otros rumbos	<i>"No estudiar bachillerato, porque me costó sacar nota en el último curso, y hacer un grado medio, peluquería, y no me arrepiento, porque es lo que quiero hacer, porque me gusta, y tomé la decisión por mí misma, sin pensar en nadie, porque veo que yo quiero que ése sea mi futuro, aunque sea un trabajo esclavo y me lo digan".</i>

¹⁹ FUNES, J. (2009): "Respuestas impertinentes a preguntas pertinentes sobre los jóvenes, la diversión y las drogas". Reencuentro en clave joven. Ajuntament de Portugalete. (pendent de publicació)

2. Decisiones relacionadas con la autonomía	
y el espacio propio	<i>La última decisión que he tomado hace poco es irme de casa con mi hermana.</i>
la reorientación de la vida	<i>"luego trabajar para estudiar, eso ya lo decidí un poco más con mis padres porque me importa más tener un futuro en la profesión que me gusta tener, antes que tener dinero". "Haber dejado el ciclismo, haberme ido a vivir con unos amigos, haberme puesto a trabajar como camarero, y poco más, haber reducido los vicios, y estar haciendo un grado superior". "... y luego, voy a empezar a sacarme el carnet de conducir, y eso con mi padre, que no me obliga, pero me dice que vas a tener muchas ventajas con el coche, vas a tener mucha movilidad".</i>
3. Decisiones afectivas	
de pareja	<i>"... también están las sentimentales, como si vamos a estar juntos o no.</i>
4. Decisiones relacionadas con el grupo	
en las dinámicas internas	<i>"Problemas con amigas, de apoyar a una o dejar de hablar a otra".</i>
por la "buenas" o "malas" compañías	<i>"Cuando tenía 13-14 años que andaba con unos compañeros que les gustaban bastante las drogas y así y los porrillo y tal y eran más mayores. Ya estaban pensando en otras cosas y yo me di cuenta de que no estaba del todo a gusto, me rayaba y tal con ellos y entonces decidí dejar de andar con ellos y ahora me alegra porque he visto que ellos han terminado más o menos mal ¿no? ... creo que a lo mejor si hubiera seguido con ellos, pues hubiera caído también en ese rollo y en cambio pues ahora estoy muy contento de cómo me va".</i>
5. Decisiones relacionadas con los estilos de vida jóvenes	
propuestas estéticas	<i>"Cambiar un poco de estilo de vestir, antes llevaba campanas grandes y así, y ahora aunque a veces vaya en chándal como ahora, y ahora aunque no vaya "toda así", pero a veces me pongo falda o unos pitillos vaqueros, zapatos con tacón y de punta". "Cortarme el pelo, que me costó mucho, porque para cortarme el pelo tengo un dilema muy grande".</i>
afirmaciones diferenciadoras	<i>"La otra decisión es hacerme un tatuaje" "Mi decisión más importante ha sido pensar por mi misma, el vestir por mi misma, ... apartando a un lado los cánones establecidos". "Decir: "visto como me da la gana, sin miedo a lo que te digan".</i>
6. Decisiones relacionadas con la defensa de una manera propia de ser	
	<i>"Ser fiel a mi pensamiento y el hecho de no pertenecer a un rebaño ¿no? Hacer lo que te apetezca, moverme por donde quiera, vestirme como quiera y que te de igual lo que los demás puedan decir o pensar".</i>

“Sin la trascendencia dicotómica que podemos darle los adultos, pero con una gran impregnación emocional, con momentos de tensión y angustia, su vida no deja de ser una secuencia de opciones y tensiones, de elecciones, de duelos, de pérdidas y adquisiciones. A veces, los adultos pensamos que no anda nada en juego, pero ellos sienten que les va la vida (aunque simplemente se sientan tristes y abatidos). Normalmente no se sitúan en clave de decisión, pero cuando sopesan sus decisiones, su valoración no es la nuestra (*“Para ellos mis decisiones pueden ser pequeñas, pero luego igual a la larga son importantes”*). **En la adolescencia las decisiones están singularmente ligadas al abandono de la infancia y la demostración de su adolescencia. En la juventud, a las formas de abandono de la adolescencia y a la confirmación de una manera propia de ser y de actuar”**.

En la perspectiva adulta, bona part de les decisions són considerades menors en relació amb les que es prendran després, en els anys adults. Les que considerem importants no sempre ho són per als joves i, algunes que considerem lleugeres, són viscudes com transcendents o, com a mínim, generadores d'una bona dosi de tensió vital. Si tenim en compte els afectes, les tensions, els guanys i pèrdues implicades, no es pot fer una graduació de les decisions dels anys adolescents i joves. Moltes vegades, fins i tot, la transcendència de la decisió ve determinada pel fet de ser la contrària a la qual les persones adultes que els envolten esperen i desitgen que prenguin

2. Components d'una versió jove del decidir

En el mateix treball sobre les versions joves del món jove resumia alguns dels components que els i elles atribuïen a una bona decisió, a una opció personal útil. En mig de dubtes i inestabilitats vitals assenyalaven els següents²⁰:

- Senten que és una decisió seva (*“y esa decisión la tomé yo sola”*)
- Reben diferent suports (*“Tienes gente que te anima, porque claro, con 22 años volver otra vez a empezar una carrera, por lo menos a mí me tiraba un poco para atrás”*) i no son indiferents a determinats “consells”, sempre que estiguin dintre d'un ordre (*“Yo creo que en la reflexión te ayuda alguien, pero luego la última decisión la tienes tú”*)
- Son decisions que venen precedides d'experiències viscudes com a errors (*“yo decía que no, porque no me gusta, y si no me gusta no voy a volver a cometer otra vez el error de hacer algo que no me gusta”*)
- Necessiten trobar satisfaccions en la nova situació decidida (*“Quiero hacer algo con lo que me voy a sentir satisfecha”*)
- Normalment decidir per un mateix suposa esforços diferents (*“ponerme a trabajar, pero eso ya lo decidí yo, como no estaba haciendo nada, mi madre ya pasaba de mí...”*).

²⁰ He mantingut les seves expressions originals

- Poden aparèixer confrontacions amb els pares (*“y también me enfadé con mis padres porque terminé el bachiller, y dije, me tomo un año sabático porque lo pasé muy mal el último curso, y al final me apunté a un grado superior de integrador social y, bueno, para mis padres muy bien...”*)
- També pot ocórrer que les decisions estiguin condicionades per les possibilitats que la vida de cadascú imposa, el que la vida permet fer (*“en mi casa vivimos mi madre y yo ... ahora que estoy trabajando ... ves que las cosas de casa son de dos, porque vivimos dos, y somos dos los que tenemos que llevarlo”*)

En aquest joc entre decidir, escollir, perdre, guanyar, preocupar-se lo just per a no deixar de viure, hi ha moments per a tot (*“En el momento que tienes que tomar la decisión si que te parece súper importante, igual se te va a caer el mundo encima, pero después de un tiempo lo ves como que no fue para tanto realmente, se ve con otra perspectiva”*). **Estan inevitablement experimentant amb la vida** (*“Pero es aprendizaje, ensayo-error. Y la vida es aprender”*).

3. Una proposta de models de decisió. Orientació en clau biogràfica

Quan es revisa com prenen les decisions, l'anàlisi està sovint carregat de deformacions adultes, molt centrat en un model dominant que fa temps està en crisi. El **model “dicotòmic”** basat en el “tu tries” entre diferents opcions. Potser necessitem explicitar un altre model, el de les **“afectacions o impactes vitals”**, basat en seqüències d'actes que es condicionen els uns als altres.

El primer dels models, molt proper a les teories clàssiques sobre orientació, presenta les decisions com a eleccions entre camins d'una cruïlla que, al seu torn, duen a d'altres eleccions en noves cruïlles condicionades per les decisions anteriors. Una mica així com si la vida fora un continu prendre decisions importants i del que es tractés és de disposar dels instruments adequats per a la presa de la decisió encertada.

Però, la vida dels adolescents i joves, com ja he comentat, no s'ha d'entendre com una contínua elecció de camins sinó com un procés, en zig-zag, amb més o menys ritme segons el moment, en el qual els successos, les activitats, les accions, les accions especialment decidides, ho van reorientant. Quan són del mateix sentit de la marxa fan que la seva proposta de futur, immediat o a mitjà termini, se situï en un determinat horitzó, condicionen el “focus”, limiten o amplien els graus de visió, acoten els pols de la brúixola. Quan són contradictoris desenfoquen, mouen, fragmenten i el procés es torna erràtic. Algunes accions, algunes experiències, algunes decisions, algunes vivències, tenen major impacte en aquest procés. Unes altres, tan sols són crosses que posen bastides a un recorregut que no s'altera massa. Totes, dilueixen la seva influència, es contraresten o es reforcen al llarg de bastants anys d'adolescència i joventut (*“Yo creo que la gran mayoría de decisiones de toda tu vida se suelen tomar en plan en la juventud”; “con el transcurso de los años esos pilares vayan sujetando nuestra vida”; “y mientras vas construyendo la cimentación, ... , puedes experimentar y seguir subiendo”*).

Hem de passar d'orientacions basades en els resultats d'una etapa i l'intent de fer pronòstic del que pot passar en el futur, a pensar en com ajudar en la presa de decisions. **Si estem acompanyant processos vitals, personals, en temps de transició, convé recordar que el que correspon fer és "orientació en clau biogràfica"**. Ajudem a gestionar, superar si és el cas, les experiències anteriors (singularment les escolars), facilitem l'adaptació als nous contextos vitals i educatius, proporcionem l'accés a les eines necessàries per resoldre els nous i els vells conflictes.

VII. COM S'ACOMPANYEN ALGUNES TRANSICIONS ADOLESCENTS DES DE RECURSOS LOCALS

1. Resum d'idees per a practicar

És molt probable que més d'un lector o lectora, en arribar a aquest punt del text, es faci la gran pregunta de “*i tot això com es fa?*”. I la pregunta no té fàcil resposta no tant perquè el que portem dit fins ara sigui complex i variable, sinó perquè estem parlant de formes de treballar que afecten a diferents professionals, en diferents recursos i serveis. Tanmateix, la pròpia contradicció deixa en evidència el que he estat repetint des de bon començament: **acompanyar és una forma d'atendre que ha de ser respectuosa amb un conjunt de criteris.**

Diria que el que realment és important ja està dit. Les pàgines que segueixen són “idees exemple” que no proposades a seguir. Suggestions concretes més concrecions a aplicar al peu de la lletra. Propostes referides fonamentalment a les transicions que es produeixen quan s'acaba el temps d'escola i la seva centralitat. Però, voldria insistir que es tracta d'actuacions en les que l'única peça clau és **que els diferents professional que intervenen apliquin els criteris** que fins aquí he resumit.

Fins aquí he volgut recordar que:

1. Treballem amb itineraris biogràfics sotmesos ara, al final de l'escola obligatòria i en plena adolescència, a noves transicions.
2. De fet, hauríem de parlar de recorreguts personals en els que es donen un conjunt de processos de canvi, influenciables per la presència adulta.
3. Acompanyar és estar accessible i disponible al costat d'una persona per fer junts un recorregut.
4. Aquesta forma de treballar neix fonamentalment del dret de les persones a rebre un tipus d'atenció eficient i les transicions poden ser difícils o erràtiques sense oferir la possibilitat de “companyia”.
5. No hi ha acompanyament sense “referent”, sense una figura professional que cada persona identifica com especial i específicament dedicada a treballar, de manera concreta, amb ella.
6. Malgrat aquest criteris, el conjunt de recursos que s'ocupen dels adolescents a l'espai local no funcionen tenint-los en compte.

7. Es tracta d'adolescents que aspiren a ser joves, immersos en múltiples experiències i vivències que estan substituint la centralitat escolar. La condició adolescent determina formes de treballar i, especialment, obliga descobrir els seus arguments, les seves perspectives.
8. Ara, quan s'acaba l'escola, la interrelació entre el procés escolar i el vital cobra un sentit diferent. No hi ha prou amb analitzar els resultats finals de l'ESO per considerar què fer. Necessitem tenir en compte els diferents contextos vitals que ara es generen.
9. També hem recordat les possibilitats i les crisis de la influència adulta en les seves vides, allò que no es possible si no es compleixen de terminades formes d'organitzar les respostes, els recursos.
10. Les formes, els components, els detonants de la presa de decisions dels adolescents i joves necessiten "orientacions contextualitzades en la biografia jove".

Ara, tornarem als recursos locals relacionats amb les transicions. Recordarem en primer lloc quines son les necessitats a atendre. Després, resumirem algunes de les actuacions locals més habituals i el seu sentit. Passaré després a suggerir formes de construir dispositius que permetin acompanyar les transicions i, finalment, intentaré reflectir com s'acompanya en aquest marc. Tot i així vull recordar que aquest no és un text per a definir com han de ser les formes organitzatives per donar resposta local a les transicions escolars. Aquest un text destinat a reflexionar sobre com practicar l'acompanyament de l'adolescent, singularment en el moment en el que es produeix el final de l'escola.

2. Objectius, necessitats, fragilitats a atendre

Si sotmetem a revisió el que s'està fent des de serveis socials, promoció econòmica (o serveis similars relacionats amb l'educació), recursos destinats a seguir l'escolarització en un altre context, accions d'orientació en els propis instituts i d'altres recursos o serveis similars implicats o implicables en les transicions i proposem formes de treballar que responguin al que aquí s'està descrivint, caldrà començar per prendre nota de les necessitats a les que, tots plegats, han de donar resposta. Qualsevol proposta d'actuació nova o de modificar les actuals, ha de tenir en compte quines són les **principals necessitats socioeducatives** que ara presenta la nova situació vital de l'adolescent aspirant a jove; considerar quines podrà cobrir; valorar des de quin recurs o actuació serà més adient fer-ho. Entre les principals necessitats d'aquest moment adolescent hem de senyalar:

- a) Accedir a informacions mobilitzadores per a la presa de decisions
- b) Coneixement pròxim i atractiu de contextos, experiències, activitats joves

- c) Fer possible en algun moment una presa de consciència sobre la nova situació de la seva vida (de la seva condició jove)
- d) Reconeixement de professionals adults pròxims (o de mediadors joves) que poden ser en algun moment una referència per a les seves noves experiències vitals joves
- e) Accés fàcil a una relació personal i singularitzada d'ajuda i acompanyament
- f) Accedir a noves experiències i oportunitats formatives i laborals
- g) Accedir a formes d'ajuda per fer balanç de les experiències viscudes

3. Les actuacions locals i el seu sentit

Quan s'analitza allò que estan fent els diferents recursos, més enllà de que es dupliquin les accions o de que les formes de treballar siguin poc compatibles, s'observa que, parcialment o totalment, estan donant resposta a algunes de les necessitats assenyalades. **Responen a pretensions d'ubicar a l'adolescent en la condició jove; a diverses propostes d'orientació abans o després d'abandonar l'escola; a oferir alternatives educatives; a resoldre el fracàs d'aprenentatges interioritzat; a conèixer el món laboral; a tenir experiències joves diferents; a tenir experiències laborals; a oferir graus diversos de seguiment, tutoria o acompanyament.**

D'allò que s'està fent es pot deduir una bona llista del que cal fer, veient les duplicitats i els vuits i permetent construir criteris compartits. Per a facilitar-ho, he resumit en un quadre aquestes accions, amb les corresponents explicacions i exemples

QUÈ FAN I QUÈ PODEN FER ELS DIFERENTS RECURSOS LOCALS QUE TENEN INCIDÈNCIA SOBRE LES TRANSICIONS ADOLESCENTS

(Una llista no exhaustiva de tot allò que un recurs o altre intenta fer, ho ha fet en algun moment, amb recursos, intensitat i èxit diferent. Que pot servir per pensar en què fer per acompanyar de manera intensa les transicions)

ACCIÓ	DESCRIPCIÓ	EXEMPLES
1. Accions informatives relacionades amb la condició jove	<p>Activitats destinades a facilitar informació “juvenil” als adolescents. Informacions destinades a conèixer diferents aspectes de la condició jove, activitats i recursos relacionades amb els seus móns.</p> <p>Pretenen eixamplar les seves perspectives adolescents del món jove en el que comencen a endinsar-se. Facilitar-los perspectives diverses, no limitades per la seva condició social o per l'adopció momentània d'un estil de vida.</p>	<p>Facilitar l'accés als punts (presencials o virtuals) d'informació juvenils.</p> <p>Tallers relacionats amb l'univers digital.</p> <p>Activitats paraescolars relacionades amb la producció cultural jove</p> <p>Etc.</p>
2. Accions informatives puntuals relacionades amb l'orientació educativa-laboral	<p>Activitats destinades a descobrir les diferents opcions educatives i vitals que poden considerar-se en acabar l'ESO.</p> <p>Pretenen evitar que la conflictualització de la seva escolarització suposi la desconexió de tota proposta educativa o tota possibilitat de retorn a un procés formatiu amb un altre format.</p> <p>Pretenen evitar continuacions automàtiques en les opcions més escolars, com ara el batxillerat, per desconeixement suficientment positiu d'altres opcions.</p>	<p>Tallers d'orientació educativa i de les diferents possibilitats formatives.</p> <p>Activitats de coneixement del contingut i característiques formatives dels cicles.</p> <p>Coneixement de formacions relacionades amb pràctiques concretes de treball.</p> <p>Etc.</p>

3. Accions puntuals destinades a “vendre” alternatives per al curs vinent	<p>Activitats destinades a fer descobrir el veritable “contingut” de propostes d’activitat quan acabi l’escola, destinades a evitar que es quedin sense fer res, sense sentir-se mínimament atrets per no res.</p> <p>Son accions destinades a “inocular” interessos i neguits que evitin consolidar estats “abúlics” que poden condicionar durant un temps la vida adolescent sense escola (sense horaris ni “obligacions”).</p>	<p>“Tastet” d’oficis. Visites a diferents recursos formatius de l’entorn. Activitats per a tenir coneixement de “professions singulars”, especialment per als que tenen un entorn social limitador per imaginar el futur. Intercanvi d’experiències amb antics companys que ara són a una aula taller o a un PQPI. Etc.</p>
4. Accions destinades als coneixement de recursos formatiu- laborals	<p>Destinades a fer conèixer les activitats que els permetran preparar-se millor per començar a accedir al mercat laboral.</p> <p>Son accions destinades a comprovar les condicions formatives que les diferents oportunitats d’accedir a una feina els exigiran.</p> <p>Activitats destinades a comprovar la poca “empleabilitat” que tenen.</p>	<p>Tallers de recerca de feina Tallers per a comprovar els requisits reals que plantegen algunes ocupacions. Espais de treball per a contrastar les primeres experiències de recerca o d’ocupació. Etc.</p>
5. Accions destinades al coneixement de recursos i oportunitats juvenils	<p>Activitats destinades al coneixement dels diferents recursos (esportius, culturals, d’oci, de comunicació, etc.) que existeixen en el territori.</p> <p>Pretenen posar en relació els diferent àmbits de vida jove.</p> <p>Estimulen un posicionament actiu del noi o la noia que surten de la seva adolescència en tots els àmbit i no només en el formatiu o el laboral.</p>	<p>Activitats de Casal de Joves fetes a l’IES Activitats “escolars” desenvolupades a espais juvenils. Corresponsals juvenils als IES Mediadors juvenils Etc.</p>
6. Accions estructurades, de més llarga durada destinades a orientar-se formativa o laboralment	<p>Activitats que van més enllà de la informació, l’estímul o l’orientació puntuals i responen a pactes i acords de ajuda en procés de presa de decisions sobre què fer i com aconseguir arribar a la fita prevista.</p> <p>Pretenen donar contingut a un procés d’acompanyament en els aspectes més relacionats amb la transició al mon del treball.</p>	<p>Propostes d’orientació personalitzada, de to jove, en un recurs municipal.</p>

7. Accions formatives destinades a la “reparació” educativa	<p>Activitats pensades per a aquells nois i noies que no només han acabat l'escola sense la titulació adequada sinó que la seva història escolar els ha deixat una profunda empremta d'inutilitat davant de qualsevol aprenentatge i de negativitat respecte a si mateixos i les seves capacitats.</p> <p>Pretenen “cicatritzar” les ferides educatives acumulades i ajudar a adquirir consciència del bagatge personal positiu que si tenen i de les mancances que poden resoldre.</p>	<p>Escoles taller Aules taller Espais formatius semilaborals centrats en l'adquisició de competències i habilitat estructurals per a funcionar en la societat actual Etc.</p>
8. Accions formatives professionalitzadores. Formació ocupacional	<p>Activitats de formació associades directament a l'exercici d'una activitat laboral.</p> <p>La seva pretensió és facilitar una formació directament associada a una pràctica professional</p>	<p>Formació ocupacional amb seguiment tutorial</p>
9. Experiències d'ocupació	<p>Activitats que no només permeten accedir a una ocupació sinó aprendre de l'experiència.</p> <p>Són ocupacions amb diferents graus de seguiment sobre el seu desenvolupament i les valoracions que fa el jove del que està vivint</p>	<p>Mediacions laborals. Suport personalitzat per accedir al treball. Suport per poder fer balanç del que està passant. Etc.</p>
10. Activitats juvenils d'oci i ocupació del temps amb manteniment de contacte d'influència	<p>Activitats juvenils diverses però que inclouen la presència d'adult referents que estimulen i donen suport.</p> <p>Pretenen facilitar referents als joves en contextos de no control ni pretensió educativa directa</p>	<p>Presència de professionals amb voluntat i encàrrec educatiu en els recursos i activitats juvenils Etc.</p>
11. Tutorització prolongada en el temps	<p>Són activitats de formació i experiència en les que s'ha incorporat la tutoria com a element estructural, o activitats basades en la trobada periòdica per a donar suport a projectes personals o grupals de transició.</p> <p>Estan dissenyades per a poder mostrar al jove una forma de suport útil en el seu itinerari</p>	<p>Introducció de figures professionals, presents en les diferents activitats formatives, laborals o joves, que tenen l'encàrrec del seguiment i que són conegudes per l'adolescent com a disponibles</p>

12. Seguiment de diferents aspectes de la seva vida	Activitats previstes a diferents recursos (no formatius ni laborals) que treballen amb adolescents diferents aspectes de la seva vida i que, també, consideren les transicions que apareixen en acabar l'ESO	Terapeutes que tenen en compte els aspectes formatius Dinamitzadors del lleure que també pensen el que l'adolescent farà de la seva vida Estructura de treball en xarxa per a ocupar-se dels adolescents Etc.
13. Possibilitat d'esdevenir referent per un temps	Formes de connectar i acollir en diferents serveis que ofereixen i possibiliten ajuda en clau d'acompanyament més enllà de la definició estricta de les seves competències	
14. Acompanyament		

4. Pensar en el “dispositiu” de transició

Però, si tornéssim a llegir ara les pàgines de l'apartat quart d'aquest text se'ns faria present de nou la necessitat de proposar alguna forma de caminar cap a propostes locals d'acompanyament. Cada municipi i cada realitat local són un món, però per a poder treballar en clau d'acompanyament les transicions adolescents cal endegar si més no un “dispositiu” integrador que el faci possible

La paraula “dispositiu” indica un **conjunt d'actuacions de diferents àrees, serveis o recursos, interconnectades i integradores, que actuen sobre una determinada població** (en aquest cas els nois i noies adolescents de les generacions que cada any haurien d'acabar l'escola obligatòria) **amb una filosofia comuna i unes pràctiques professionals similars**, en aquest cas compartint les idees claus de l'acompanyament.

No significa mai la creació d'un recurs o estructura orgànica integrada per professionals que es dediquen única i exclusivament al dispositiu. Fins i tot podríem dir que va en contra de la pròpia filosofia d'actuar per a que tots els recursos implicats acompanyin. Si que sembla necessari que algun professional sigui el responsable funcional del conjunt i es dediqui a la seva implantació i seguiment. **Si que és imprescindible que cada recurs o servei (des de serveis socials a joventut) incorpori la preocupació per la transició i l'acompanyament formi part de les claus de treball professional** (en ajuntaments grans potser cal que en cada servei n'hi hagi un referent del programa de transicions).

En moltes situacions, no es tracta de fer més feines sinó de fer-les d'una altra manera o de noves formes de treballar que faciliten les tasques habituals pròpies d'un recurs o servei. Es tracta de:

- deixar fixat que una part de la càrrega de feina dels professionals dels diferents recursos estigui destinada a les transicions adolescents,
- acceptar que en alguns aspectes aquesta feina es fa a partir de l'institut (de la presència a l'IES i del treball conjunt amb l'IES)
- tenir present al conjunt de recursos que fan accions amb adolescents que habitualment es tenen en compte quan es parla de transicions (per exemple a joventut)
- revisar les formes de treballar considerant els aspectes relacionats amb l'acompanyament.

Normalment, un “dispositiu”, hauria d'estar conformat per:

- Un “programa” o proposta bàsica d'actuació en les transicions (una versió divulgable entre els adolescents i una per als professionals).
- Unes formes organitzatives d'acció, reflexió i coordinació
- Una estructura d'intercanvi, difusió i formació permanent.

5. Elaborar una proposta per treballar les transicions als instituts

He comentat que cada institut és un món i he deixat clar que tot el que no sigui començar a treballar abans de que es desconnectin de l'escola està condemnat al fracàs. Per això estem parlant contínuament dels recursos locals, no dels municipals, del conjunt de recursos professionals que atenen adolescents en un territori. La primera part a implicar en una proposta d'acompanyament és cada IES. No es tracta de cap manera de suplir les seves obligacions d'orientar l'alumnat, de fer el seu seguiment educatiu sinó d'ajudar-li a que sigui possible i de fer conjuntament l'acompanyament de diferents "trams" dels itineraris adolescents. En una segona fase (o simultàniament si ja existeix alguna estructura de treball compartit) haurem de treballar per implicar altres recursos d'atenció a l'adolescència (singularment salut), per construir un veritable sistema de treball en xarxa que vagi més enllà de les transicions escolars.

Si mantinguéssim els criteris i condicionants generals d'aquestes transicions, després d'haver implicat l'equip docent de l'IES i una vegada aclarit qui entomarà a la institució escolar aquestes tasques, el primer que cal posar-se a fer és "**Pla bàsic d'acompanyament de cada generació**" que ha de contenir, si més no, el següent:

1. Anàlisi i primer estudi de les condicions educatives i acadèmiques de la generació. Construcció de la base de dades de seguiment.
2. Anàlisi i valoració de les condicions educatives i acadèmiques de l'alumnat de generacions anteriors que encara roman a l'escola.
3. Planificació de les primeres activitats de contacte entre l'alumnat i els diferents professionals que assumiran l'acompanyament (activitats destinades tant a plantejar el que significa arribar al final de l'escola obligatòria com a una nova situació vital; igualment destinades a que coneguin els professionals que s'ocupen dels joves al municipi).
4. Conjunt d'activitats "orientadores" (municipals, escolars, generals) a posar en marxa. Calendari d'aplicació. Professionals de la comissió que han d'intervenir.
5. Gestió dels "casos" o situacions atípiques. Professionals que assumeixen el seguiment inicial.
6. Activitat de "retorn" del conjunt d'accions, destinada a fitxar la referència per al temps postescola.
7. Elaboració dels "consells orientadors" i guiatge de la presa de decisions. Supervisió de les accions a endegar per l'alumne.
8. Adjudicació de referents per al seguiment

9. Control de la materialització de les decisions i manteniment de la referència professional després de l'estiu
10. Panificació del seguiment anual.

Una vegada constituït l'equip que intervé a cada institut i acordat el programa de treball fins al juny, hi ha inicialment dos elements importants a planificar adequadament:

- El primer, el constitueix el procés de donar-se a conèixer, de passar a ser coneguts pels nois i noies de la generació amb la que es treballa. Normalment semblen resultar útils dos procediments: l'elaboració d'algun material gràfic i/o de suport digital que permeti un primer coneixement i una forma de saber com localitzar a les persones que s'ocupen d'ells i elles²¹, i la presència sistemàtica en les diferents activitats (s'ha de pactar qui les fa i qui està present) per a ser coneguts i per a que descobreixen l'estil i el tipus d'ajuda que cada professional i recurs pot facilitar.
- El segon, consisteix en dissenyar alguns tipus d'activitat, a fer cap al final del primer trimestre, que estigui relacionada amb la seva condició adolescent i que permeti endegar uns primers debats a la tutoria, no centrats en els estudis ni encara amb el futur (en algunes experiències hem utilitzat una petita enquesta amb un format que permetia donar-los la paraula i demostrar el nostre interès pel seu món).

Com he dit al definir un dispositiu, a la majoria d'ajuntaments, per al treball amb els IES, no es tracta de crear noves activitats sinó més aviat d'adequar bona part del que s'està fent, tenint en compte les realitats adolescents i les formes de treball conjunt. Però, **cada recurs o servei caldrà que tingui present que, si aconseguix esdevenir una bona referència, veurà incrementada la seva activitat i haurà d'adoptar unes formes d'atenció més flexibles.** Alguns recursos, especialment aquells que tenen a veure amb els que no es graduen però volen seguir en una situació d'aprenentatge, hauran de trobar formes flexibles d'accés i propostes personalitzades que es puguin endegar en diferents moments del curs.

Tornem a repetir que l'actuació com a tal ha d'estar pensada per al conjunt de la generació doncs, acabada l'escola, les situacions i les necessitats poden canviar. A més, **la construcció de referències la fem introduint plantejaments sobre el món jove en el que entren i no tant sols sobre el que pensen fer l'any vinent.** Progressivament, però, conforme avança el curs i s'introdueix la necessitat de començar a prendre decisions sobre el seu futur immediat, algunes actuacions han de dissenyar-se per a grups reduïts, per a grups als que cal suggerir estímuls i propostes concretes. Tanmateix, caldrà

²¹ Es tracta de posar a disposició de tots els nois i noies materials (en suport paper, web, etc.) en el quals s'identifiqui a cadascuna de les persones, el sentit que per als joves té el seu treball, a on es troben habitualment, les diferents maneres de contactar (telèfon, e-mail, etc.).

actuar amb cura doncs encara ningú té clar com s'arribarà al juny i les actituds i percepcions sobre la seva realitat sovint no coincideixen amb les de l'orientador, les dels professors, les de la família. Es tracta de dissenyar activitats aplicant-les amb el màxim d'estímul personalitzats.

A títol d'exemple, utilitzarem un quadre d'actuacions pensat per a un institut concret. En el que es poden veure els objectius, les actuacions a desenvolupar, algunes de les activitats proposades així com el o la professional, del grup de treball compost per treballar a aquell IES, que s'havia de fer responsable (els textos en cursiva són títols d'activitats pensades específicament a partir dels recursos i l'experiència de l'equip). Com es pot veure, tot ha estat pensat i discutit per al conjunt i per als tres grups que componen la població en situació de probable dificultat per a obtenir el títol de graduat. Tot i que des de l'inici al final del curs les coses poden canviar, convé planificar actuacions pensades per als que tot i la nostra feina poden desaparèixer abans d'acabar l'escolarització, per als que més aviat sembla que s'inclinaran per sortir de l'escolarització més formalitzada i per als que caldrà plantejar una proposta de recuperació per a obtenir el graduat en millors condicions i recuperar una via de continuïtat formativa.

		CONJUNT D'ALUMNAT DE 4rt.	POBLACIÓ QUE NO ES PREVISIBLE QUE GRADUÏ O ESTÀ FORA DE PROMOCIÓ		
			Semi-absentistes A punt de desaparèixer del centre	A iniciar un procés d'aproximació al món laboral	Possibles repetidors
OBJECTIUS		Construir contactes bàsics amb els professionals de l'administració local que s'ocupen dels joves	Construir contactes útils. Situar el joves en la situació activa d'un procés d'incorporació social	Construir contactes que permetin fer l'acompanyament en la incorporació. Accedir a informacions i estímuls per la continuació de la formació i l'experimentació laboral	Facilitar l'acreditació. Mantenir en el sistema escolar
TIPUS DE PROPOSTES D'INTERVENCIÓ I PROFESSIONALS QUE HAURIEN D'OCCUPAR-SE'N	Tutors, coordinació pedagògica, orientadors, etc.	Organització i manteniment del procés d'orientació	Reconnectar amb els alumnes perduts. Fer de pont amb l'educador social	Utilitzar la capacitat d'influència educativa adquirida en l'escolarització per orientar i per reforçar l'acció dels altres professionals	Disseny d'un format curricular atractiu per repetir
	Coordinador de l'equip de transició	Radiografia individualitzada de la situació Disseny del sistema de seguiment de les generacions		Planificació de l'oferta de "pgs" i similars. Ajust de calendaris	
	Actuacions conjuntes	<i>"El meu present, el meu futur"</i>	<i>L'any vinent què?"</i>	<i>L'any vinent què?" "La dificultat de trobar un curro"</i>	<i>L'any vinent què?" "Recuperar el que no sé"</i>
	Professionals de formació-ocupació		Cercar activitats i recursos per ubicar els connectats i als quals cal oferir una activitat	<i>"Conèixer altres formes de seguir aprenent" "Cercar feina" "Les dificultats laborals"</i>	
	Professionals de serveis socials		Entrevista individual amb els reconnectats. Fer de pont amb ocupació	Construcció de processos d'acompanyament grupal i individual compartits amb ocupació	
	Professionals de joventut	<i>"Ser jove avui"</i>		<i>"Tot no és l'escola"</i> Acompanyament complementaris o substitutius	<i>"Tot no és l'escola"</i> Estímul per a la incorporació les activitats joves

5. Diferents models, diferents exemples d'acompanyament en l'adolescència

Si acompanyar és una forma de treballar professionalment que s'aplica a diferents situacions i contextos, sembla clar que (sense canviar el sentit) hi poden haver diferents pràctiques. De fet, podríem conformar quelcom semblant a diferents models o escenaris de pràctica de l'acompanyament. Simplificant, podríem identificar els següents:

1. Un **model bàsic**, caracteritzat per:

- la referència del professional està basada en una relació educativa que es construeix a partir de la presència del noi o la noia en una institució,
- les persones adultes tenen disponibilitat per si cal reforçar o ampliar l'acompanyament bàsic que es proporciona a tothom,
- aquests professionals estan presents en els moments oportuns i miren d'aprofitar-los,
- entre les feines professionals i en els objectius de la institució està subministrar orientacions (formatives, laborals, educatives, vitals, etc.),
- els professionals i la institució també són un incordi que estimula l'avenç vital més elemental.

L'exemple més clar d'aquest tipus d'acompanyament és el que hauria de ser una tutoria escolar, si més no, en el segon cicle de l'ESO.

2. Un **model de tipus indirecte**, caracteritzat per:

- basar-se en una relació construïda a partir del "deixar-se caure", del aparèixer pel recurs,
- que acudeixen cercant aparentment informació,
- que a poc que es treballi amb ells i elles potser estan disposats a acceptar algunes orientacions
- tendeixen a estar en situacions fràgils i potser tenen necessitats de major suport,
- sembla que la principal necessitat no expressada però latent i que caldrà que surti ha de ser el connectar-los de manera adient amb un recurs formatiu-laboral adequat

Aquest tipus d'acompanyament es pot construir especialment en els serveis d'orientació o informació, en els serveis culturals per a joves.

3. Un **model obert, informal, complex**, caracteritzat per:

- una relació que s'estableix sense que hi hagi demanda i encara menys relacionada directament amb la formació i l'ocupació, vénen conduïts, casi obligats, comencen a la defensiva,
- sovint s'intervé, s'intenta treballar perquè la condició adolescent genera tensió en alguna institució (a l'escola, a la família),
- existeix una primera urgència professional que és demostrar a l'adolescent que es pot estar de la seva part, que se l'escolta, seguida de la necessitat de cercar territoris per trobar-se, doncs la relació de despatx esdevindrà impossible,
- la qüestió formatiu-laboral apareixerà en algun moment, estimulada pel procés de treball educatiu.

L'exemple més pròxim a aquest model és l'acompanyament educatiu que ha de construir-se en els serveis socials.

4. Un **model oportunista**, caracteritzat per:

- una relació que es construeix a partir d'una intervenció puntual (de diferents professionals) determinada per una actuació concreta (medicació, gestió d'una prestació, sortida de la presó, etc.), en una situació de conflicte o de crisi (de la justícia a la salut mental),
- la reorientació formatiu-laboral apareix (a la persona o al professional) com a part de la solució als problemes dominants en aquest moments
- la referència inicial està en un servei especialitzat, però probablement no s'ha de mantenir en ell i ha de construir-se una nova en un recurs més normalitzador.

Models d'aquest estil són (haurien de ser) els que es construeixen en recursos d'atenció als problemes derivats de drogues, de salut mental, etc.

En qualsevol d'aquests contextos **és possible fer acompanyament si la pròpia actuació professional està pensada amb aquestes claus, si no es tracta de recursos compartimentats, pensats des de les competències de cadascú, d'estructures que tant sols permeten "derivar" a qui inevitablement s'anirà a la deriva.** A més, en el context de final d'escola que ens ocupa, són professionals que tenen en compte la condició adolescent i jove, que situen les claus del que pot significar en les seves vides aquesta transició.

Totes aquestes formes de concretar l'acompanyament en diferents entorns de pràctica professional signifiquen, en definitiva, **una forma de ser tutor que acompanya, una forma d'exercir les professions socials des del respecte, el acord i el pacte, una forma de escoltar el adolescents més enllà de l'oferta d'activitats, una forma de gestionar els conflictes, els incidents vitals, com a oportunitats educatives,** com a esdeveniments que poden tenir sentit en un recorregut, en un procés més ampli.

6. Exemples per a pensar pràctiques

Podem fer ara l'exercici d'imaginar-nos com un d'aquests professionals que, en moments, ocasions, activitats diferents, té l'encàrrec i la voluntat professional d'influir sobre aquest nois i noies que, en un institut concret, encaren la primavera del que pot ser el seu últim any com a escolars a la força. Intenta posar en marxa algunes de les activitats i propostes que hem comentat i ... com ho viuen ells i elles? Podem imaginar algunes de les seves vivències i expressions i pensar el que hauríem de fer:

- *Per què vull saber què es això de promoció econòmica o de la formació ocupacional?* El que faran no forma part del seu horitzó, però hem d'organitzar visites a recursos, activitats de recerques d'informació, induir preocupacions, descobriments d'itineraris.
- *Per què si estan esperant que marxi de l'escola es preocupen ara del que farà després de l'estiu?* Fa temps que la incompatibilitat amb la institució escolar està enquistada, però un tutor nou, un professional que ha aparegut per l'escola li fa comprovar que no té sentit sentir-se un desastre i lamentar-se.
- *Jo vull passar-m'ho bé per què s'entesten en parlar-me del futur?* Està feliç amb la seva adolescència i tot plegat entén que el futur és una simple continuació, sigui on sigui. El descobriment d'altres activitats i formes de ser jove li fa pensar en fer nous plans de futur immediat.
- *Els "tios" que expliquen tot allò que fan pels joves semblen enrotllats malgrat ser de l'ajuntament.* Les diferents formes d'entrar en contacte, demostrant interès pel seu món, li fan comprovar que pot ser en algun moment val la pena anar a parlar amb nosaltres o comprovar, com a mínim, què li podem oferir.
- *L'he de suportar (per culpa de la mare, del jutge, del profe, etc.) però sembla que té interès pel que em passa.* La relació amb un professional que passava per l'escola però no era de l'escola li ha estat imposada, però la cura en l'acollida i en la oferta i negociació del que cal fer ha aconseguit una primera "seducció" que pot convertir-se en una relació d'influència.
- *No ser per què s'entesta en dir-me que en no sé quines aules taller podré aprendre si jo ja no vull estudiar.* Des de la proposta d'un recurs formatiu diferent, lligat amb la possibilitat de fer quelcom bé, intentem fer-li recuperar confiança, posant-nos nosaltres com a avaluadors de que sembla impossible.
- *El curro aquest és una mica heavy però l'educadora m'està ajudant a veure com em puc preparar per cercar-ne un altre.* Ja s'ha buscat una feina, potser tot just complir 16 anys sense acabar l'escola, però en

haver construït una relació anterior podem interessar-nos per com li van les coses i aprofitar la duresa de la primera experiència per establir algun pacte de suport.

- *Etc.*

Podríem seguir amb **una llarga llista del que poden sentir i pensar i del que la nostra actuació pot modificar**. Ho deixo obert pensant que aquest text pot ser útil per a la reflexió i el debat. Torno a assenyalar que el final de l'ESO que s'aproxima és una magnífica excusa per posar les bases de la possibilitat d'acompanyar. Poden aparèixer suficients dificultats com perquè sigui raonable una oferta indefinida d'ajuda.

El que comencem fent és generar oportunitats de coneixement i relació per a "justificar" el tornar a aparèixer en les seves vides o perquè els sigui fàcil aparèixer per les nostres "ofertes". El seguiment d'una generació no és la tutela universal sinó la construcció d'oportunitats d'influència per a tothom, de disponibilitat per a graus diversos d'acompanyament davant de la imprevisibilitat dels seus itineraris. Ara passen de l'escola obligatòria a d'altres contextos en els que s'ha de fer possible que, si cal i volen, puguin recórrer a un referent adult pròxim i positiu.

VIII. ENCARA FALTA

He arribat al final del text però el lector segur que té la sensació de que la proposta de reflexió i debat l'ha conduït a nous indrets, interconnectats amb el que significa ser adolescent i jove i amb molts altres aspectes del que significa prestar atenció a les seves persones, a les seves vides. La primera de les mancances ens conduiria a allò que, directament o indirectament, he citat del treball en xarxa. La lògica de l'acompanyament i la del treball amb adolescents condueixen a recordar que totes les formes de treballar les transicions que he suggerit depenen de que en el territori un conjunt de professionals i de recursos funcionin en xarxa adolescent, de manera que sigui possible la construcció flexible de referències. Per a no allargar més el text invito al lector o lectora a mirar algun resum recent sobre el tema²².

Queda un altre gran capítol que potser algú torbarà a faltar: el que té a veure amb la construcció de confiança en alguns adults dels adolescents. Es fien dels adults? L'acompanyament i la possibilitat d'influència es basen en formes sensates de esdevenir persones adultes de les que els nois i noies adolescents poden fiar-se i això ens obligaria a aprofundir la nostra reflexió sobre les formes concretes de fer-ho possible. La reflexió hauria de continuar resumint alguns apunts sobre el que significa ser adult proper i positiu en diferents llocs de presència adolescent. Després hauríem de parlar sobre les "tutories" diverses que sabem que funcionen. tampoc hauríem d'oblidar com va variant la confiança en les persones adultes amb l'edat i amb els diferents canvis socials que afecten profundament els adolescents.

Finalment, una part del que he escrit fins ara pot quedar invalidada, o pot estar conformada per altres variables, si analitzem a fons les noves realitats juvenils d'un món canviant, digital, multimèdia, en xarxa, fet de diàspores diverses. Per dir-lo amb el concepte de moda: com són, com canvien les realitats juvenils en la societat líquida²³. Com tot això afecta a la reflexió sobre les transicions. Reflexionar sobre algunes de les incerteses metodològiques i tècniques que apareixen en considerar els adolescents i joves com a subjectes de la societat de la comunicació, singularment el que té a veure a les vides virtuals i a l'ús de contextos "tecnològics" en la construcció d'itineraris.

²² Veure, per exemple: "Trabajar en y con la comunidad". A BONALS, J., SÁNCHEZ-CANO, J. (2008): "Manual de Asesoramiento Psicopedagógico". Ed. Graó. Barcelona

²³ Veure una reflexió singular sobre aquestes qüestions i la joventut a: BAUMAN, Z. (2008): "Una nova escena del drama entre vell i jove". Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. (www.gencat.cat/joventut/observatori)