

JAUME FUNES **QUIÉREME** **CUANDO MENOS** **ME LO MEREZCA...** **PORQUE ES** **CUANDO MÁS** **LO NECESITO**

**UNA GUÍA PARA PADRES Y MAESTROS
DE ADOLESCENTES**



PAIDÓS

Índice

Portada

Sinopsis

Portadilla

Dedicatoria

Introducción: Ahora también te necesito

Te desesperas, pero lo haces bien

Olvida los manuales de autoayuda

La incertidumbre rejuvenece la madurez

Un amor todavía más incondicional y necesario

Recordemos primero lo que hay que esperar de ellos y ellas y lo que no

Una propuesta de pedagogía y ética adolescente

De la escuela a la salud, o viceversa

Resumen, testimonio, testamento

I. El trabajo de convivir con adolescentes

A. Parece que ha entrado en otra dimensión

De quién estamos hablando

El triángulo de las adaptaciones adolescentes

Un cuerpo con piezas que no encajan

Adolescentes por dentro

Inevitablemente, son una combinación de diferencias

Un apunte sobre la identidad

Los adolescentes de la sociedad digital

B. Desconciertos, hostilidades y angustias

Movedores de sillas y tranquilidades adultas

Las miradas que acogen

Un largo catálogo de lecturas opuestas

El discurso oficial sobre el adolescente y su educación

Queremos confiar en que se portarán bien

- Todo es condicional. Todo condiciona. Todo está en obras
- C. Pero ¿cómo se educa a estos adolescentes?
- Razones para intervenir en las vidas adolescentes
 - Algunas necesidades adolescentes
 - Pero ¿qué es normal?
 - Los cinco verbos que hay que conjugar para comprender al adolescente
 - Sobre las preguntas de despacho y del sofá de casa
 - Cuatro formas de generar influencia educativa
 - Educar significa acompañar
 - Los adultos que necesitan y aceptan deben ser cercanos y positivos
 - La adolescencia ya no es una etapa educativa para la tutela
- D. No es cuestión de psicología, sino de valores
- Cómo aparece la ética
 - Las preguntas y la felicidad
 - Sugerencias éticas para las vidas en digital
- E. Los adolescentes de las otras familias

II. Propuestas para gestionar algunas preocupaciones

- A. Cuando la protección ya no sirve y tienen que aprender a gestionar los riesgos
- Breve resumen de lo que hemos leído hasta ahora
 - Pongamos orden en nuestras preocupaciones
 - El adolescente arriesgado
 - Del derecho a arriesgarse al derecho a protegerse
 - Conocer los placeres, los riesgos, el coste de las decisiones
- B. La escuela inevitable, a veces incompatible
- Adolescentes en la escuela
 - Adolescentes que crecen y aulas en cambio permanente
 - Títulos, sabiduría o felicidad. Una elección difícil
 - Aprender en una escuela adolescente
 - Nadie tiene claras las razones para asistir a clase
- C. Al final, tienen que ser personas «equilibradas»
- Preocuparse por la salud mental
 - Cuando parece que tienen problemas y no sabemos qué hacer
 - Soy un desastre, pero no estoy loco
 - Algunas ideas sobre lo que vale la pena hacer
- D. De la abulia social a la «radikalidad»
- Los retos de educar para entender el mundo y no abandonar la voluntad de cambiarlo

¿Cómo querríamos que fuesen cuando sean jóvenes?

Epílogo: de los encantos a las necesidades

Notas

Créditos

Gracias por adquirir este eBook

Visita Planetadelibros.com y descubre
una
nueva forma de disfrutar de la lectura

**¡Regístrate y accede a contenidos
exclusivos!**

Primeros capítulos
Fragmentos de próximas publicaciones
Clubs de lectura con los autores
Concursos, sorteos y promociones
Participa en presentaciones de libros

PlanetadeLibros

Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:



Explora

Descubre

Comparte

Sinopsis

Este libro nos habla de las principales incertezas educativas que solemos tener tanto padres como maestros respecto a la sobreprotección, el papel de la escuela, el equilibrio emocional y la comprensión de la sociedad. Intenta resumir criterios y reflexionar para ayudarnos a convivir activa y positivamente con nuestros adolescentes. Un libro que, sin querer aleccionar, nos inspira y permite escuchar su verdadera voz.

JAUME FUNES

QUIÉREME

CUANDO MENOS

ME LO MEREZCA...

PORQUE ES

CUANDO MÁS

LO NECESITO

**UNA GUÍA PARA PADRES Y MAESTROS
DE ADOLESCENTES**

PAIDÓS Divulgación

*A todos los chicos y chicas adolescentes con los que he
compartido cuatro largas décadas de adolescencia.
Gracias por ayudarme a descubrir que la vida
siempre tiene alguna novedad interesante.*

*A Adriana, la nieta ya adolescente.
Mi influencer actual.
Con el deseo de que llegue a ser una joven maravillosa
y moderadamente responsable.*

Introducción:

Ahora también te necesito

Te desesperas, pero lo haces bien

Hasta ahora has sido una madre, un padre razonable. Desde que tu hijo o tu hija aparecieron en tu vida, han pasado años y les has cuidado. No sin dificultades, pero con muchos momentos de infinita satisfacción, has sido una fuente permanente de seguridad, has hecho posible la vivencia constante de sentirse queridos, has representado la principal fuente de estímulos y oportunidades educativas de su vida. Ahora, a punto de entrar en su plenitud o sin acabar de salir de eso que llaman *adolescencia*, te sientes extraño. Parece que ya no ejerces ninguno de esos papeles que te hacían sentir buen padre, buena madre. Pero, aunque no lo parezca, todo eso continúa igual.

También es verdad que ahora casi todo es (al menos en las formas) totalmente distinto. Conviene que seamos conscientes de que la tensión o la frustración educativa que nos invade de vez en cuando casi nunca equivale a estar haciéndolo mal o a habernos equivocado antes. Igualmente debemos descubrir que ahora convivimos con personajes contradictorios (en permanente contradicción personal) y todo puede ser cara o cruz o las dos cosas a la vez.

Es posible que seas un lector que ha abierto estas páginas no porque seas madre o padre, sino estimulado por tus inquietudes profesionales, como educador o educadora, como profe de adolescentes. Porque hace años que estás con ellos y ellas y quieres contrastar, actualizar tu «saber estar» al lado de los adolescentes. O porque te estrenas en el aula o en otro espacio educativo y no quieres empezar haciendo caso al catastrofismo de los profesionales quemados que te alertan sobre la agobiante inutilidad de tu tarea. Espero que esta lectura te sirva, al menos, para reforzar tu convencimiento de que toda persona adulta que se acerca a la vida de un adolescente puede llegar a ser una oportunidad educativa significativa. En parte, todos nosotros somos como los adultos significativos que estuvieron a nuestro lado cuando éramos adolescentes descubridores de la vida.

Olvida los manuales de autoayuda

En educación, los manuales de recetas o de autoayuda no son muy útiles. Todos los niños necesitan adultos abiertos que, equivocándose, van descubriendo cómo pueden hacerlo bien. Educar sí comporta pararse a mirarlos, descubrir sus motivos de alegría y sus sufrimientos, encontrar sus argumentos, intentar hallar respuestas desde nuestra propia humanidad de adultos con capacidades y competencias limitadas. Siempre he desconfiado de los que etiquetan y recetan. Educar sin gritar, a partir de la autoestima, en plena naturaleza, en armonía familiar, poniendo normas y más normas, etcétera. No existe un manual de buen padre o buena madre, y todo el mundo lo es en la medida en que no «pasa» de sus hijos y se para a pensar cómo puede hacerlo mejor, a recordar que sus vidas adultas y las de sus hijos están unidas.

Un manual que explicase cómo ser un buen padre para conseguir un buen adolescente sería un auténtico superventas. Obviamente, este libro no lo es. Pero tampoco lo he escrito para decirle al lector que esté tranquilo, que, haga lo que haga, todo irá bien. No. No vale cualquier manera de educar a los adolescentes, y algunas formas de hacerlo (más que no hacerlo) generan desastres.

Tampoco quiero, de ninguna manera, que consideres estas páginas como una especie de protocolo para evaluarte, para saber si formas parte del grupo de los buenos padres. Es absurdo que te haga recomendaciones sin tener presente que no se educa igual el viernes saturado que el martes relajado. Sin recordar que para mantener la calma es necesario haber tenido un día con el estrés bajo mínimos. Sin considerar que, tal vez, el día que nuestro adolescente entra en crisis nosotros ya llevábamos unos cuantos días en esa situación. Pero tampoco quiero renunciar a explicarte que nosotros somos los adultos y los que, inevitablemente, debemos intentar mantener o crear los momentos de calma, reconstruir las relaciones... al tiempo que descubrimos la cara positiva de su nueva manera de ser.

La incertidumbre rejuvenece la madurez

Si tienes un adolescente (o unos cuantos, en casa o en clase) en tu vida, tienes un inquietador constante. Su vitalidad cotidiana cambiante, sus inseguridades permanentes, experimentaciones, interrogaciones y contradicciones hacen que tu vida «madura» pase a tener altas dosis de incertidumbre apasionada. Es razonable que te preguntes si lo estás haciendo bien, que intentes encontrar nuevas fórmulas, que te protejas de las preocupaciones utilizando las recetas que hasta ahora te servían, que te cueste no angustiarte por posibles problemas futuros, aunque nada indica que tenga que ser así.

Ahora educas adolescentes dinámicos y que se transforman, pero además tienes que hacerlo en un mundo aceleradamente cambiante. Cada generación de adolescentes se ha dedicado a hacer de adolescente en un entorno dominado por la necesidad de ruptura con el mundo de sus adultos. Todos los padres, las madres, los educadores actuales pueden recordar su adolescencia como una maravillosa etapa de tensiones múltiples (estéticas, musicales, ideológicas, etcétera) con los adultos de su entorno. Sin embargo, hoy vivimos rupturas más aceleradas en un mundo más acelerado en el cual, muchas veces, tenemos que educar sin conocer buena parte de los mundos que descubren nuestros adolescentes. No es lo mismo, por ejemplo, educar la sexualidad de quien ha visto revistas de señoras y señores que la de quien a los quince años ya tiene un imaginario sexual con algunas dosis de vídeos porno. No es lo mismo educar en valores a partir de tus modelos adultos que tener en cuenta las contradicciones y las oposiciones de valores que pueden encontrar, con un simple clic, en un mundo digital y en red.

Hoy en día, nosotros educamos también descubriendo, probando, tanteando. Como hacen ellos y ellas para conocer el mundo en el que se encuentran o en el que quieren llegar a encontrarse. Lo que no podemos hacer es dejarnos dominar por el miedo a lo desconocido. Intentar construir mundos acotados que mantengan a nuestros hijos e hijas a salvo de influencias descontroladas. Nosotros, personas adultas, somos para ellos y ellas el mundo seguro, pero no el mundo cerrado de antes. Somos una especie de seguridad abierta de adultos que siempre estarán disponibles si aparecen las crisis (una especie de refugio de serenidad al que se puede regresar), dispuestos a dejarse enseñar por ellos si hace falta, que podemos aportar ideas y emociones para interpretar lo que descubren y viven. Adultos del grupo familiar entre otros adultos. Más angustiados unos, más contextualizadores otros. Todos formando una especie de red de disponibilidades.

Un amor todavía más incondicional y necesario

«A lo mejor no me lo merezco, pero justo ahora necesito que me quieras.» Esta idea que da origen al título[1] del libro pretende recordar justamente la ambivalencia de la relación de las personas adultas con los y las adolescentes. La tendencia de algunos adultos (de todo el mundo en algún momento) consiste en pensar que ya son mayores y, vista la propensión a la «bronca» que suelen manifestar, hay que dejarlos crecer sin intromisiones, sin que alteren nuestra vida porque ya «madurarán». Al mismo tiempo que intentamos no pasar de ellos, tenemos que recordar y descubrir que bajo la dureza expresiva emiten mensajes ocultos para seguir sintiéndose queridos, para conservar de maneras distintas a las de la infancia la seguridad de quien sabe (a pesar de las rupturas necesarias) que tiene adultos disponibles, en la proximidad adecuada.

Como recordaremos en diferentes momentos a lo largo del texto, somos adultos que intentan ser útiles en las vidas de unos personajes que se repiten continuamente «Lo sé todo, tranquilo, que yo controlo, a mí no me pasará». Y, para conseguirlo, tendremos que asumir que los ayudamos a aprender sin tener que reconocer previamente que no saben y sin que, cuando han aprendido, lo reconozcan y nos den de manera explícita la razón o las gracias. No todo el mundo acepta este ir pasando por la trastienda, ayudar a descubrir de manera callada, dejar que te enseñen lo que tú también descubriste hace décadas.

No siempre somos conscientes de la batalla que mantienen para demostrar que son ellos y ellas, singulares y únicos, y no el niño o niña que eran bajo nuestra tutela. Encontrar su forma de ser libres sin sentir en ningún momento que están solos. Vivir la adolescencia es aventurarse sin sentir en ningún momento que tus adultos te han dejado solo. También en la adolescencia, educar es querer incondicionalmente, en medio de rebotes permanentes, a pesar de que te piden con tono de provocación y con gritos de silencio que no les dejes, que todavía te necesitan.

Recordemos primero lo que hay que esperar de ellos y ellas y lo que no

Este libro se puede leer en cualquier orden. Algunas ideas clave se encontrarán sistemáticamente repetidas y aplicadas a situaciones diversas. El libro se divide en dos grandes partes. La primera intenta resumir reflexiones y criterios para convivir de manera activa y positiva con los chicos y chicas adolescentes. La segunda es una aplicación práctica a cuatro grandes preocupaciones adultas. No son las únicas, pero en mi opinión sí las que acumulan más incertidumbres educativas.

Las primeras páginas intentan resumir las adolescencias. Son una propuesta para ponernos de acuerdo en el tema, no atribuir al hecho de ser adolescentes aquello que no tiene nada que ver con ellos y ellas, no olvidar en qué etapa apasionante se encuentran. Una propuesta para acordar lo que podemos esperar de ellos y ellas y lo que, en esta etapa de su vida, es simplemente imposible. Como nos recuerdan a menudo que son adolescentes, se resumirá lo que verdaderamente es fruto de su condición y lo que no pasa de intento justificativo de su conducta por sí cuela. Ello responde a la idea de saber leer las adolescencias y adivinar los porqués de sus comportamientos. No se ha escrito para que sepas más, sino para que puedas comprenderlos mejor. Resume el principio educativo de que hay que comprender su lógica, sus argumentos, sin que esa comprensión signifique justificar, dar por bueno lo que hacen.

El segundo capítulo está destinado a hablar de nosotros, de las personas adultas en relación con los adolescentes. Resume los desconciertos educativos que nos provocan, pero también las hostilidades que generan. Intenta poner orden en las tensiones y las reacciones adultas, siempre más próximas a ver problemas que conductas de afirmación adolescente. Dado que es imposible hablar de adolescentes sin referirnos a las angustias adultas, se incluye un primer apunte sobre los riesgos y la pasión por experimentar.

Una propuesta de pedagogía y ética adolescente

Una vez aclarado parcialmente quiénes son y dónde nos situamos, intento resumir la «pedagogía» adolescente, la educación en clave adolescente, las reglas elementales de las relaciones de influencia. En este capítulo intento recopilar y poner en orden lo que he aprendido en cuatro largas décadas educando a adolescentes, estando a su lado, pero también como padre de adolescentes y ahora abuelo de adolescentes. No. No propongo recetas. Solo ordeno lo que, sintetizando, me ha sido útil y lo que sé que tiene una alta probabilidad de arruinar adolescencias.

Acabo este grupo de capítulos hablando de ética. En mi opinión, uno de nuestros errores al pensar en cómo educar a los adolescentes consiste en considerar que se trata tan solo de pedagogía o de psicología. Sin embargo, no es posible educar a adolescentes que sueñan permanentemente con ser felices sin valores. Como no es fácil hacerlo, he escrito sobre la ética evolutiva. Sobre cómo se puede ayudar a descubrir, por ejemplo, que la felicidad propia depende de la felicidad de los demás.

Como los grupos familiares son muy diversos, he dedicado unas páginas (una especie de apéndice) a las situaciones adolescentes de chicos y chicas en familias no heteroparentales. Incluyo un pequeño apunte sobre las adolescencias y las rupturas. He intentado resumir las tensiones de identidad adolescentes cuando las filiaciones son de origen adoptivo.

De la escuela a la salud, o viceversa

La segunda parte del libro la conforman cuatro capítulos de «consejos aplicados». Intento facilitar al lector sugerencias en relación con cuatro grandes preocupaciones adultas. En primer lugar, volvemos a la gestión de los riesgos, a cómo educar para ser persona en una sociedad de riesgo, en un momento de la vida en que intentar proteger sirve de muy poco.

En nuestro imaginario adulto domina la idea de que el buen adolescente es el buen estudiante. Más allá de las preocupaciones por la continuidad de los estudios, por los títulos o por la construcción del futuro, a todos nos preocupa (debería preocuparnos) que sean adolescentes cultos. Pero tendremos que resolver la cuestión de por qué hay que ir al instituto cuando la vida tiene otros atractivos.

No he querido huir de la salud mental. Más allá de la obsesión (entre profesionales, pero también entre padres y madres) por considerar todo comportamiento extraño (¿qué no es extraño para los adultos en plena adolescencia?) como una patología, he querido compartir las preocupaciones por los adolescentes que sufren y hacen sufrir. He intentado resumir las ayudas útiles y las esperas necesarias, las dificultades objetivas para ayudar a adolescentes que no quieren ser ayudados y afirman no tener ningún problema.

Dado que todo buen adolescente hace preguntas impertinentes y no podemos dejarlos sin respuestas, dedico las últimas páginas a cómo conseguir que se interesen por el mundo en el que viven. No basta con que aprendan a vivir entre riesgos, que sean razonablemente cultos, que estén moderadamente equilibrados. Tenemos que hacer posible que la adolescencia no sea el tiempo para consolidarse como seres dependientes del mercado, fieles a diferentes dogmas, ajenos a cómo se organiza la sociedad.

Resumen, testimonio, testamento

Este libro no es una pequeña enciclopedia sobre la adolescencia. Sí que se puede considerar un resumen personal sobre lo que considero más importante, y que puede resultar útil a los adultos que rodean al adolescente. Desde que publiqué, en 1981, *Psicología del preadolescente*^[2] hasta *Educación de adolescentes... sense perdre la calma*,^[3] de 2016, he escrito centenares de artículos y otros libros relacionados con los diferentes mundos adolescentes. Ahora intento hacer un resumen que sea moderadamente útil, que mantenga despierta la necesidad de construir miradas en positivo y que adapte la comprensión educativa de la adolescencia a un mundo en cambio permanente, en el que los chicos y chicas adolescentes ocupan las primeras posiciones renovadoras.

Aunque los cite pocas veces, estas páginas resumen voces adolescentes. Como siempre, he escrito estando a su lado, observando, escuchando, preguntando. Doy testimonio de sus capacidades, de sus angustias, de sus incomprensiones. Sugiero cómo deberíamos ser y estar los adultos que reclaman por dentro y rechazan por fuera. Este libro intenta buscar siempre sus perspectivas (para asumirlas y ampliarlas). Como decía el gran amigo desaparecido Carles Capdevila: «Funes invita a pensar, antes y después, sobre la relación con los adolescentes de casa. Inspira en lugar de aleccionar. Y combina las ganas de entenderlos con la necesidad de ser exigentes con ellos, pero a la vez autocríticos con la oferta que les brinda la sociedad, el instituto y la familia».^[4]

Estas páginas también pueden ser consideradas algo parecido a un testamento personal. Convertirse en una especie de referente intelectual sobre los adolescentes también es peligroso. Es bueno dejar paso a otras miradas. Como yo mismo escribía en la columna quincenal «Criatures»^[5] del suplemento del periódico *Ara*, «Siento el peligro de convertirme en el experto eterno que acaba traicionando sus propios principios, que olvida el peligro de la edad. Los adolescentes no necesitan la vieja mirada asustada que un día u otro aparecerá, sino la de quien transmite con los ojos una esperanza permanente. No quiero provocar angustias sobre la novedad, sobre el mundo aceleradamente cambiante en el que están inmersos, solo porque se me ha agotado la dosis de curiosidad. Necesitan adultos que ayuden a construir seguridades entre las olas que van y vienen. Es muy fácil leer, pensar, argumentar —a menudo inconscientemente— utilizando la experiencia adulta. Pero dar consejos nunca puede ser pretender que el adolescente asuma sin discutir tus propios argumentos cargados de sabiduría vetusta. No quiero consumir ningún deseo de saber, impedir ninguna pregunta impertinente,

fundamentar ningún dogma. Ellos y ellas necesitan adultos que puedan envejecer con la duda, que no repartan inseguridades».

En alguna ocasión me han preguntado cómo era posible que hiciese más de cuarenta años que soportaba a adolescentes. Tengo que decir que con ellos y ellas he vivido dramas e impotencias, pero he aprendido de ellos y ellas cada día. Desde antes de la dura época de la heroína hasta el acelerado mundo de internet, siempre he tenido que descubrir y renovar mi forma de ver la propia vida como una manera de descubrir la suya. Si vivir con un adolescente siempre es «entretenido», trabajar con ellos y ellas siempre es estar de permanente actualidad. Creo que este será mi último libro sobre los encantadoramente insoportables adolescentes.

I. El trabajo de convivir con adolescentes

A. Parece que ha entrado en otra dimensión

La llegada a la adolescencia es el resultado de dos grupos de fuerzas que comienzan a agitar al niño o niña que, a sus once o doce años, vive feliz en la madurez infantil. El primer grupo lo compone la inevitable entrada en la pubertad biológica. Igual que nosotros, ellos y ellas también crecen. El segundo grupo está conformado por un conjunto de presiones del entorno que le impulsan a entrar en otra etapa de la vida, a empezar a comportarse (hacer, probar, expresarse, demostrar) como un adolescente, a abandonar el tiempo de la infancia.

No es lo mismo la pubertad que la adolescencia. La primera es inevitable, ha existido siempre, en todo el mundo, y tiene un conjunto de características bastante comunes (en cada entorno). La principal tarea educativa con la pubertad consiste en ayudar a gestionar los cambios biológicos que los hacen sentirse mal en su piel.

La segunda, la adolescencia, es un invento bastante moderno. Aunque ahora, entre nosotros, la mayoría de los padres, madres o profesores han tenido adolescencia (a veces lo olvidan), tiene poco menos de tres décadas como fenómeno obligatorio para todo el mundo. Ahora podemos decir que entre la primavera de primero de secundaria y, como mínimo, la primavera del primer año de estudios posobligatorios (bachillerato, ciclos, etcétera), nuestros hijos no tienen más preocupación vital que dedicarse a ser adolescentes. La principal tarea educativa consistirá en ayudarlos a aprender a serlo y a gestionar su adolescencia.

De quién estamos hablando

Un invento social

Antes, mucho antes, cuando el autor de este texto era joven, la adolescencia de la mayoría no pasaba de ser un tiempo para descubrir que el cuerpo cambiaba y adaptarse a las nuevas responsabilidades del adulto joven. En muchos barrios consistía en barrer un taller unas semanas, como joven aprendiz, o en asumir en casa el cuidado de los hermanos más pequeños. Solo algunos y algunas, en determinados grupos y clases sociales, han tenido siempre adolescencia, tiempo de la vida para transitar con calma entre la infancia y la vida adulta. Hoy, en muchos lugares del planeta, todavía se trata de una etapa imposible.

Es un ciclo vital que solo se hace real en determinadas sociedades y en diferentes momentos históricos. Entre nosotros se convierte en una etapa universal y obligatoria cuando la economía lo permite. Es el resultado de los cambios tecnológicos o de las crisis económicas que hacen innecesaria la mano de obra de determinada edad. No necesitamos jóvenes de catorce años (edad de inicio de la vida laboral aquí hace cuarenta años) para producir, nos sobran jóvenes de todas las edades en una sociedad con altas tasas de desempleo. La adolescencia se generaliza cuando la demografía y las expectativas de vida alteran todos los ciclos. Aparecen nuevos ciclos vitales cuando la vida deja de ser un tiempo para crecer y aprender, un tiempo para producir y un tiempo para descansar.

Hago esta pequeña referencia a la sociología de la adolescencia porque, a pesar de haber pasado a ser obligatoria, los adultos todavía no sabemos qué hacer con ella. Nos ha quedado una especie de tiempo muerto entre la infancia y la eterna juventud que no sabemos cómo llenar o que vivimos en permanente contradicción educativa. En cualquier caso, todas nuestras preocupaciones podrían resumirse en encontrar respuestas a la pregunta de cómo continuar educando en un ciclo vital socialmente inventado.

¿Ser adolescente o prepararse para el futuro?

La adolescencia es un tiempo evolutivo, cambiante por dentro y por fuera, que los adultos todavía intentamos considerar como provisional, como una enfermedad inevitable que se acabará con la adquisición de una buena dosis de cordura y madurez.

Nuestra confusión es evidente cuando decidimos a qué edad pueden ir a prisión, cuándo pueden beber, cuándo votar, tener hijos, carnet, etcétera.

Muchas personas adultas todavía se preguntan para qué sirve la adolescencia. ¿Cuáles son sus tareas? Mientras nosotros intentamos aclararnos, ellos y ellas dirán que se trata de dedicarse a ser adolescentes. Nosotros, como máximo, después de más de tres décadas de adolescencia universal y obligatoria, la única definición que conseguimos es que se trata de un tiempo en el que tienen que dedicarse a estudiar o a prepararse para el futuro. Para ellos y ellas, con gusto o a regañadientes, con momentos en los que sienten y viven de todo, la adolescencia son años de la vida para dedicarse felizmente a ser adolescentes.

Buena parte de nuestras dificultades con los adolescentes tiene su origen en ese vacío o en ese desacuerdo. Nosotros no sabemos qué hacer con ellos y ellas (o lo que acabamos proponiéndoles procede de visiones adultas desfasadas), mientras que por su parte hace tiempo que saben de qué va el tema, dominan la condición adolescente. Con mucha facilidad tendemos a ver siempre dificultades y problemas, fenómenos de desafección social o de conflicto. Como reacción saben muy bien cómo preocuparnos, cómo utilizar nuestro desconcierto. Puesto que no sabemos qué podemos esperar y qué debemos exigir, todo nos parece un problema antes de tiempo. Pero la adolescencia no es otra cosa que un tiempo vital socialmente construido entre el final de las etapas infantiles y la entrada en la juventud, en el que chocan frontalmente nuestras prisas por que «maduren» con su lentitud vital feliz («¡Ay, mamá, déjame en paz!»).

Un tiempo de oportunidades significativas

Pero no simplifiquemos las cosas. Estamos hablando de unos chicos y chicas sometidos a unas transformaciones biológicas (desde las hormonas circulando a su aire hasta el desarrollo corporal) que son una fuente importante de malestares y necesidades de adaptación. Sometidos, igualmente, a la necesidad de aclararse sobre su nuevo lugar en la vida y en la sociedad que los llevará a probar, buscar, experimentar, demostrar su existencia. Cambian por dentro y por fuera, y tienen que encontrar una síntesis para sentirse definidos y cómodos consigo mismos, consigo mismas. Estamos ante unos años de transformación personal y social en los que los adultos continuamos siendo imprescindibles.

La adolescencia ya no es una etapa a la espera de... No es un tiempo de transición. Ya es un ciclo vital significativo, determinante desde los puntos de vista personal y social, para el cual los adultos tenemos que definir las oportunidades que deberíamos poner a su

alcance. Un ejemplo: la escolarización obligatoria entre los catorce y los dieciséis años no es (tal vez en su día, en parte, sí) una respuesta a la falta de necesidad de mano de obra de estas edades, sino la conquista de un conjunto de oportunidades educativas similares para todos. Es un error pensar que la adolescencia es un tiempo que conviene que pase rápidamente, sin demasiadas experiencias negativas. Es un tiempo para adquirir capacidades determinantes para el futuro, tener experiencias enriquecedoras, relaciones sociales diversas, y acabar sintiéndose seguro consigo mismo con el apoyo de diversos adultos.

La culpa es de la posadolescencia

Acabo de describir la adolescencia como un tiempo, un conjunto de años, para poder dedicarse a ser adolescente entre dos primaveras. Pero ¿no deberíamos colocar algunas primaveras más? Dos son las preguntas finales más frecuentes que me hacen los padres y madres que acuden a mis charlas. Por un lado, si no creo que la adolescencia cada vez se avanza más. Por otro, si, dada mi experiencia, puedo aclarar cuándo acaba realmente este período. Las dos preguntas surgen de voces un poco asustadas o bastante cansadas de peleas.

Definir el tiempo de una realidad tan poliédrica como esto que genéricamente titulamos adolescencia no deja de ser una trampa. Para ser un poco rigurosos, tenemos que relacionar dos componentes: el desarrollo que pone en marcha la pubertad y la existencia real de prácticas, de conductas adolescentes, vividas entre adolescentes. De todos modos, lo que las preguntas constatan es cómo, con frecuencia, podemos ver a niños (de distinta edad y condición) que actúan o utilizan lenguajes y estéticas propias de adolescentes. Igualmente, conviene recordar que es bastante habitual que chicos y chicas de edades jóvenes continúen en casa, alargando unos comportamientos que tenían a los dieciséis o diecisiete años.

Tampoco quiero entrar aquí en discusiones académicas. Sin haber profundizado todavía en el análisis de los componentes de la condición adolescente, intentemos acotar aquellos aspectos que tienen que ver con las preocupaciones educativas (cuándo tratarlos como adolescentes, cuándo y cómo hay que forzar que abandonen la etapa). Empezaré por el final, por la necesidad de propuestas que posibiliten la salida de la adolescencia. Desafortunadamente, buena parte de las lecturas que se difunden en la sociedad adulta están contaminadas por la realidad contradictoria de los jóvenes que no acaban de dejarla. Los que no salen del todo de esta etapa condicionan en negativo nuestras visiones de los que empiezan.

Los posadolescentes y los pospadres

En 1985, cuando las primeras crisis industriales hacen que la adolescencia en Europa pase a ser una etapa vital obligatoria, la periodista francesa Christiane Collange escribió *Yo, tu madre*,^[6] el *best-seller* del momento. Se trata de una larga carta a un hijo que no acaba de marcharse de casa y sigue comportándose como cuando era un estudiante de secundaria. Comienza diciendo «Tened piedad de los padres» y acaba suplicando: «¡Por favor, date prisa en madurar!». Había comenzado a existir aquello que pronto denominaríamos *posadolesencia*. En unos casos nacía la preocupación familiar por el estado vital de unos hijos que no podían marcharse fácilmente de casa. En otros casos, el enfado adulto porque no podían liberarse de unos jóvenes que casi consideraban la casa como una pensión barata de la cual no valía la pena marcharse.

Algunas décadas después es obvio que la situación resulta mucho más grave, que los condicionantes económicos impiden toda emancipación precoz y que, cuando los recursos pueden existir, la marcha del hogar familiar no se produce para no perder el nivel de vida. Veinticinco años después, otro narrador, el italiano Michele Serra, escribió *Los cansados*,^[7] una especie de relato sobre el hijo joven, el sofá y las redes sociales a partir del cual se habla de los «pospadres», que ahora tienen que ocuparse de generaciones etiquetadas ofensivamente como «ni-nis» o desinteresadas por un mundo que no parece el suyo.

Evidentemente, no es lo mismo el alargamiento de la adolescencia para el chico o chica de una familia con recursos económicos y culturales que para el de una familia con pocos recursos, que necesita contribuir a la mejora de las condiciones vitales de todos y al que le urge dejar de ser un eterno estudiante. No tiene las mismas implicaciones personales y familiares.

Avancemos la juventud

En general, podemos decir que la adolescencia desde el punto de vista más psicológico y con sus componentes emocionales básicos está acabada en torno a los dieciocho años. Ya no consideraremos, por ejemplo, que se enfrentan a los padres porque necesitan afirmarse. En todo caso lo harán porque consideran que nadie tiene que meterse en sus vidas. Ya no decimos que salen para beber, empiezan a aprender que salir es una forma de ser y de relacionarse, y puede que beban.

Pero si la adolescencia real ha sido una etapa en la que no ha sido posible aprender y practicar la autonomía, si no ha sido un tiempo para empezar a ejercer la

responsabilidad, la condición adolescente puede acabar alargándose indefinidamente. Sí. Existe la posadolescencia, igual que después vendrá la juventud y el joven adulto y el adulto joven y... el jubilado joven en una sociedad que persigue la eterna juventud y que tiene el poder concentrado en manos adultas, muy adultas.

No es bueno tener muchos años de adolescencia. Ellos y ellas también se cansan. Pero intentar evitarlo significa educar a adolescentes que aprenden a decidir; que asumen, en el grado en que pueden, su adolescencia. Tenemos que pensar también formas familiares para que puedan buscar y practicar una nueva manera de ser cuando comprueban que la adolescencia se acaba. Esto significa asumir y facilitar todas las experiencias posibles (de formación, de trabajo, de relaciones sociales) con una buena dosis de emancipación. No alargemos la adolescencia, avancemos la juventud.

Lo que no es válido es contemplar a los adolescentes con la perspectiva de los adultos cansados o desesperados porque, al no encontrar salidas o haberse acomodado, el hijo ha pasado a ser un eterno adolescente que «pasa» de todo. No podemos mirar al personaje de quince años con la preocupación o el enfado que provoca el joven de veinte que, a ojos de sus adultos, no madura, no hace nada de provecho.

Una aceleración de mercado

Nos ha quedado pendiente la pregunta de si la adolescencia se está avanzando. Tenemos que decir que globalmente no, entre otras razones porque el dinamismo biológico de la pubertad no está empezando a producirse antes. Esto no quita que, en una sociedad globalizada, hiperconectada, la difusión de determinados comportamientos adolescentes entre los niños no tenga un gran impacto y pasen a ser imitados parcialmente. Podemos encontrar perfectamente a niños y niñas de diez años con una estética o un lenguaje aparentemente propios de adolescentes. Justo cuando escribo esto, mi nieta ha acabado la primaria (esto significa que estoy a punto de ser abuelo de adolescente). Ya se mueve en la pantalla de su móvil intentando ser *youtuber* mientras me explica sus colonias y lo extraño que le ha parecido el mundo del instituto del que le ha hablado su compañera de acampada, un poco más mayor, ya preadolescente.

Este avance en las formas es en muchos casos el producto de una penetración mercantil. Tenemos un ejemplo en los fans infantiles y preadolescentes de diferentes ídolos musicales diseñados especialmente para este público.^[8] Debemos tener cuidado de no provocar avances y facilitar que vivan con intensidad el tiempo de madurez infantil, especialmente calmado, muy predispuestos a los aprendizajes y dominados por actitudes de gran confianza en las personas adultas. Necesitan ser niños y no recibir otras

presiones para cambiar, no avanzar la adolescencia social. Tenemos que garantizar la infancia mientras su reloj biológico y el de sus coetáneos, sus compañeros de vida, no les impulse, inevitablemente, a entrar de manera progresiva en otra etapa evolutiva.

Una propuesta para los chicos de entre doce y dieciocho años

Aunque tenemos adolescentes sempiternos y preadolescentes avanzados, para poder acotar y definir adecuadamente la singularidad de la educación de los adolescentes que tratamos en este libro diré que, fundamentalmente, hablo de chicos y chicas de entre doce y dieciocho años (intensamente, entre los trece y los diecisiete). Es un conjunto de años en los que la mayoría de los chicos y chicas habrá empezado o estará viviendo su condición adolescente y, finalmente, se irá planteando cómo dejarla. Dentro de este grupo de edades, cada chico o chica va a su ritmo y se sitúa en uno u otro estadio de la etapa, con independencia de la edad real, en función de sus experiencias y sus relaciones, y de los grupos adolescentes entre los cuales se construye.

No obstante, dado que aquí nos estamos planteando cómo educarlos, cómo atenderlos adecuadamente, no podemos hablar de todo el tiempo adolescente en conjunto. No podemos considerarlo un período único, ya que ni sus necesidades de atención y ayuda son las mismas ni ellos y ellas aceptarían una atención similar para todas estas edades o grupos de edad.

Más adelante hablaremos de las reglas comunes para ocuparse de la adolescencia de manera sensata, pero siempre debemos diferenciar tres grupos, tres tiempos adolescentes:

1. Los chicos y chicas que caminan de manera errática entre las transformaciones de la preadolescencia, que se están haciendo adolescentes (doce, trece, en parte catorce años). Buena parte de lo que hacen y necesitan tiene que ver con los nuevos cambios (biológicos y sociales) que viven y la complejidad de la adaptación a ellos. Es, tal vez, el tiempo más delicado, dado que las respuestas que ahora reciben suelen ser muy determinantes de cómo vivirán su adolescencia.
2. Los y las adolescentes en estado puro (catorce en parte, quince, dieciséis y en algunos casos diecisiete años) que son, se sienten y actúan como verdaderos adolescentes. La atención que necesitan tiene que ver con cómo ayudarlos a vivir de manera positiva y activa este tiempo de sus vidas, sin negativizarlo, sin querer acelerarlo.
3. El tiempo de la posadolescencia (diecisiete, dieciocho años...). Está presidido por el deseo de ser joven (dejar de ser considerado adolescente) y poder actuar sin

dependen. Como he explicado, la atención tiene que ver con el estímulo y la ayuda para ir centrando su vida y poder dejar de sentirse y ser considerado adolescente.

El triángulo de las adaptaciones adolescentes

Para intentar entender qué son y qué hacen, para tratar de estar a su lado con la distancia próxima adecuada, tenemos que considerar que ahora nuestros hijos (nuestros alumnos) son el resultado de un triple proceso adaptativo. Cuando nos preguntamos qué les pasa o por qué contestan de una determinada manera, cuando dudamos de si una respuesta será adecuada, cuando nos quedamos desconcertados porque no hay manera de saber qué tiempo emocional habrá cuando lleguemos a casa o cuando empecemos una actividad en el aula, debemos tener en cuenta lo que podríamos denominar *triángulo adolescente*.

En uno de los vértices se encuentran todas las transformaciones orgánicas, fisiológicas, de la pubertad. De ellas depende buena parte del nuevo funcionamiento de las emociones, de sus estados de ánimo. Igualmente, condicionan su nueva imagen, su caótica forma de presentarse en el espacio público con un cuerpo descontrolado. Por este motivo dedicaremos unas primeras páginas a resituar la pubertad hoy. Ya hace décadas que se puede comprobar que en una casa hay un adolescente porque el sofá tiene una parte más hundida que el resto.

Sin embargo, como también he destacado ya, otro vértice del triángulo lo conforman las presiones y las expectativas sociales sobre lo que significa ser adolescente. Ya no se espera de ellos y ellas lo mismo que cuando eran niños. Podemos observar, cuando se les pregunta sobre las ventajas y los inconvenientes de ser adolescente, cómo algunos responden que cuando eran pequeños no tenían que decidir nada, no corrían el riesgo de equivocarse. Se ve claramente en el comportamiento escolar diferenciado entre los niños y niñas. Casi siempre, ellas lo hacen bien por la presión familiar de ser buenas estudiantes y sacar buenas notas. Presión que los niños no viven de manera similar.

La presión por ser adolescente de una manera u otra también tiene que ver con un mundo totalmente comunicado y con las dinámicas del mercado. Ser adolescente significa ser como las imágenes adolescentes que aparecen en una determinada pantalla, la propuesta de una *youtuber* o la definición de una marca. Ser adolescente también, y especialmente, es ser como los iguales, como los adolescentes y los jóvenes de una generación dicen (practican) que tiene que ser un adolescente. Encontramos, por ejemplo, que una chica todavía no tiene un especial interés por tener relaciones sexuales, pero tiende a buscarlas porque sus compañeras presumen de adolescencia por haberlas tenido. Por eso, al final de este capítulo hablaremos de cómo practican el hecho de ser adolescentes.

La tercera punta del triángulo adaptativo está formada por su permanente necesidad de aclararse. En medio de las dos necesidades adaptativas de las que acabamos de hablar tienen que responder (sentir que van encontrando respuestas) a la pregunta vital de quiénes son, que harán con su vida, cómo encontrarán su lugar particular en el mundo. Conviene tener presente que buena parte de sus conductas son «aclaratorias». Están destinadas a demostrar que existen y a intentar encontrar —mediante prueba y error— una manera de ser.

El adolescente que queremos educar está (feliz, desconcertado y, a veces, sufriendo un singular malestar) en el centro de este triángulo. No importa demasiado aclarar a cada momento si son las hormonas, la presión de los iguales o su necesidad de existir y ser visto la que da sentido a cada comportamiento. Basta con que intentemos tener en cuenta con nuestras respuestas que tenemos delante a un adolescente «maravilloso», que todo su mundo tendrá que ser leído (no justificado), en primer lugar, como expresión de su adolescencia.

Un cuerpo con piezas que no encajan

Todavía hoy, la expresión más habitual para definir que la hija ha dejado la infancia consiste en afirmar: «En casa ya tengo una mujer». Resulta mucho menos habitual considerar que el hijo se ha hecho mayor porque tiene poluciones nocturnas o porque aparecen manifestaciones externas de su maduración reproductiva. En su caso tendemos a decir, por ejemplo, que ha pasado de etapa porque ha crecido mucho («Ha dado el estirón»). Un día u otro, para ellos y ellas, llega la pubertad. No podemos hacer nada para acelerarla o frenarla (salvo que tengan problemas con la alimentación o que alguna pretensión fuera de lugar en cuanto a su rendimiento deportivo la altere). Solo nos queda una gran tarea: ayudarlos a vivir el conjunto de transformaciones con la máxima normalidad posible, a encajar las piezas de un cuerpo permanentemente desajustado.

Normalizar los ritmos

La primera de las normalidades que hay que construir es la de los ritmos. Ayudar a construir la normalidad de quien tiene un desarrollo acelerado y la del que va más lento y será de los últimos en ser visualizado por su físico como adolescente. No es fácil porque los ritmos biológicos y los sociales no van sincronizados. Tenemos a la chica totalmente púber en sexto de primaria que funciona todavía con la lógica de los niños de su grupo. Y tenemos al alumno de segundo de ESO, adolescente entre adolescentes, pero con cuerpo de niño.

La extrañeza siempre es doble. La de quien ya tiene el pecho formado cuando las compañeras todavía no tienen y la de quien querría tenerlo porque las compañeras ya tienen y los compañeros las miran más. La de quien presume de buen tipo entre sujetos desgarrados, la de quien físicamente todavía es escuálido y queda a la sombra de todas las miradas.

A veces resulta muy útil una actividad escolar tan simple en primero de ESO como aplicar la estadística, sus curvas de distribución y normalidad en la clase, trabajar esta realidad suya en alguna de las actividades académicas. En casa o fuera, siempre ayuda al adolescente poco púber o demasiado púber conocer las experiencias de sus adultos y cómo les fue eso de crecer, de cambiar, lenta o rápidamente. Normalmente basta con dejar caer una palabra tranquilizadora cuando expresan, con más o menos rabia, sus desacuerdos con el físico. Como mínimo, no deben ser sus adultos quienes se desesperen

por el retraso o se asusten por avances todavía no deseados. Del mismo modo, es preciso dejar que con el vestuario o el «adorno» personal intenten aparecer como eso que físicamente todavía no son, pero socialmente sí.

Mandar sobre las hormonas

Construir las vivencias de normalidad con las hormonas ya no es tan sencillo. Los cambios hormonales significan una revolución total de todo el sistema de comunicación interna del cuerpo, incluyendo todo lo que tiene que ver con el sistema nervioso (también en pleno desarrollo todavía en la adolescencia). De una parte de las hormonas dependerá la progresiva puesta en marcha del sistema reproductor y la aparición de todos los signos sexuales externos. Pero no se trata de un sistema que se pone en marcha en su totalidad a la vez, sino de un mecanismo de relojería fina que va encontrando sus ajustes progresivamente.

Por ello conviene no exasperarse, porque al principio parece que estén cansados todo el día. Cuando trabajaba en un antiguo colegio de primaria (séptimo y octavo de EGB), una de las compañeras siempre decía que notaba que empezaba la adolescencia de los alumnos cuando «oía pies arrastrándose por los pasillos». No hay que alterarse porque en medio del cansancio se muestren hiperactivos y los que acabemos cansados seamos nosotros, los adultos. Muchos de los horarios y las jornadas continuas, por ejemplo, de los primeros cursos de la educación secundaria no tienen en cuenta esta realidad.

Más allá de los impactos mucho más significativos en sus estados de ánimo de las experiencias y las prácticas adolescentes, también el caos hormonal genera alegrías, tristezas y atolondramientos que no se pueden abordar desde el simple razonamiento para que pongan orden. Pero el alboroto biológico de su mundo nos puede servir para empezar a ayudarlos en la introspección, en la discriminación de unos estados de ánimo significativamente nuevos para ellos y ellas. En algún momento, por ejemplo, tienen que recibir respuestas que ayuden a dar contenido al «Estoy muy enfadado» o al «Todo es un desastre».

Tanto entre las chicas como entre los chicos, todavía sigue siendo muy necesario normalizar la menstruación. Hablar del tema de manera simple y diáfana (en especial, hacer que los chicos hablen) antes de que aparezca. Ayudar a la chica para que no tenga ninguna connotación extraña tener la regla y que la gestión de los malestares posibles no suponga una singularidad particular entre otros aspectos de su salud.

Me gusta porque tengo un cuerpo que me gusta

El último paquete de vivencias normalizadoras tiene que ver con cómo ayudar a convivir con un cuerpo nuevo cada día. Recuperaremos el tema cuando hablemos de la identidad, pero empecemos teniendo presente que el conjunto de cambios desordenados y descompensados de su cuerpo comporta una adaptación progresiva que no es fácil de hacer. Con el caos del cuerpo se mezclan las dificultades por reconocerse a sí mismos en los deseos y las pretensiones sobre la propia imagen, las presiones sociales por ser y aparecer con un cuerpo determinado. Por ejemplo, una mayoría de la multitud de regímenes alimentarios que seguimos en la edad adulta tienen su origen en los desacuerdos con el propio cuerpo de la pubertad y la adolescencia.

No nos engañemos. Resulta complicado aceptar que no tienes las curvas de la forma y en el sitio adecuados cuando la moda es mini (o al contrario) y cuando algunas de tus compañeras ya parecen perfectas y seductoras modelos. No queda más remedio que repetir en los momentos más inverosímiles que todo es provisional, que todo cambiará, que su figura (singular y única) no es ni puede ser la de ahora, que los componentes de la propia imagen (de la imagen que proyectan de sí mismos, de sí mismas) son bastantes más que los que proyecta su cuerpo.

En una sociedad de la imagen basada en la estética es muy fácil depositar en la propia figura los diferentes malestares. Por eso podemos encontrarnos con que muchas adolescentes (también algunos chicos) canalizan esos malestares de su condición adolescente hacia el cuerpo, ya sea con la alimentación o dañándolo. Suman los desacuerdos con el cuerpo y los desacuerdos vitales de todo tipo. Muchas veces nos encontramos con chicas que pueden ser etiquetadas como pacientes de trastornos alimentarios, pero que en realidad tienen adolescencias complicadas momentáneamente, que descargan sus malestares en su cuerpo (incluido también el malestar de no tener el cuerpo deseado).

No todo son desacuerdos. También crecen y, poco a poco, el adolescente acaba teniendo un cuerpo bonito, proyecta una imagen de la cual él o ella se siente orgulloso u orgullosa, que genera envidias incluso entre adultos. La adolescencia se convierte en la edad de los espejos (y ahora de los *selfies*), el tiempo de Narciso, el dios que se ahoga intentando besar su propia imagen reflejada en un lago. La reconciliación con la propia imagen llegará por haberlos ayudado a esperar, por destacar lo que tienen de especial, de singular y único, a pesar de su desesperación.

Adolescentes por dentro

Ya está todo en marcha. Ya tenemos la casa invadida por la adolescencia o, si es nuestra profesión, hemos asumido que el alumno que tenemos en clase es inevitablemente un personaje adolescente. A lo mejor ahora toca calma y podemos resituarnos hasta que llegue la siguiente tormenta. ¿Qué tipo de personaje es este con el que tenemos que convivir?

Si algo los define es que se trata de sujetos inmersos en una etapa clave de transformación, de ensayos y tanteos, siempre vivida con una gran intensidad. Inmersos en un cambio permanente en el que desde el punto de vista educativo no resulta muy razonable pedir estabilidad, efectos inmediatos y aparentes de nuestra acción, de nuestros «consejos». Están deconstruyendo al niño que eran hasta ahora y ensayan para descubrir lo que desean ser probando, practicando. Y, además, todo ello mezclado, sin que se pueda separar el amor, de aprobar las mates, de los horarios, de la preocupación por la identidad.

Aparquemos por ahora los aspectos más sociales. Aquella punta del triángulo adaptativo que tiene que ver con la obligación de ser como la sociedad prescribe que debe ser un adolescente. Vamos al personaje que se encuentra en el medio, que tiene que encontrar su lugar entre el «Ya no soy un niño» y el «Todavía no sé qué soy». Intentemos pensar cómo son por dentro. Intentemos tener presente que son niños y niñas convirtiéndose en adolescentes.

Ser adolescente significa muchas cosas más, pero para disponer de un esquema que nos permita situar los entusiasmos y las dificultades de cada día podemos acordar que suele significar estar definido por cuatro grandes características:

1. Dedicarse a la confrontación con los adultos.
2. Situar en primer lugar la solidaridad de los iguales.
3. Vivir en estados emocionales imprevisibles.
4. Necesitar descubrir, experimentar.

La afición permanente por el rebote

Solo de vez en cuando me he encontrado con un adolescente que no practique su deporte

favorito: «el rebote» («Hoy me he rebotado con la profe», «Estoy rebotado con mi padre»). Si la pretensión de toda conducta adolescente consiste en demostrar que ya no son niños y que ya son distintos, que existen y son omniscientes y omnipotentes, su principal mecanismo de afirmación es oponerse a los adultos.

Puesto que la adolescencia no anula las diferentes personalidades, esta oposición puede adoptar muchas formas, desde las más ariscas hasta las imperceptibles. Cada chico o chica (de maneras diferentes ellos y ellas) puede tener sus propias formas de demostrar a los adultos que existe.

De hecho, tanto en el espacio familiar como en el instituto o en la sociedad, hablar de adolescentes es hablar de conflictos. Esta faceta suya parece dominarlo todo cuando, ni mucho menos, debería ser la principal preocupación educativa. Como destacaré en el capítulo sobre las «reglas educativas», es un gran error confundir conflictos con problemas, centrar las tensiones y las respuestas sociales en las confrontaciones y no en las soledades o las dificultades silenciosas.

No obstante, en el día a día, la primera pregunta que se hace cualquier padre o madre de adolescentes es si lo está haciendo bien, puesto que se pasa el día peleándose con su hijo o hija. Seguramente, el profesor que no está acostumbrado dudará de su pedagogía al ver las tensiones y las provocaciones cotidianas del aula.

En todos los espacios de reflexión y formación en los que he intervenido en estas décadas siempre he recordado tres hechos inevitables:

1. Convivir con adolescentes y tener conflictos es inevitable.
2. Que sea inevitable tener conflictos no significa que haya que pelearse por todo.
3. El problema casi siempre radica en las respuestas. No valen todas, y tenemos que aprender y aplicar las correspondientes estrategias antes de responder.

No se puede vivir sin conflictos

El conflicto y la confrontación forman parte de la relación adolescente-adulto. Nosotros siempre somos la pared (el frontón) que necesitan para que regrese la pelota que lanzan. Necesitan cuestionar permanentemente cualquier propuesta adulta y, si hace falta, inventarse una confrontación que demuestre su nueva identidad en construcción. Cuando se llega a casa, uno tiene que estar preparado para asumir que lo más probable es que aparezca la correspondiente dosis de búsqueda del conflicto afirmativo. Un profesional de la educación puede pensar que le pagan solo por enseñar. Se equivoca. Una parte de

su sueldo está destinada a aguantar y gestionar «rebotes».

He explicado y escrito centenares de veces la anécdota familiar del adolescente de catorce años peleándose con los padres, no se sabe muy bien por qué (pocas veces queda claro por qué nos peleamos), que en un determinado momento dice: «¡Con vosotros no se puede vivir, me lo prohibís todo!». Y cuando los padres le hacen ver que últimamente no le han prohibido nada, que no tienen conciencia de esa limitación permanente, el adolescente responde: «¡Da igual, pero lo pensáis!». No podemos huir del conflicto.

Un conflicto siempre es una confrontación entre dos visiones o dos pretensiones. El profesor quiere dar la clase y ellos no están por la labor. Los padres queremos tranquilidad y ahora ellos están por la aceleración y el descontrol. Siempre es una lectura contraria de la realidad. Se sienten dominadores y nosotros los vemos inmaduros. Están en el presente y nosotros intentamos que tengan en cuenta el futuro.

No se pueden suprimir los conflictos, y no es necesario hacerlo. Debemos tener presente que una chica no puede llegar tarde a casa si no tiene una hora de llegada. Tan importante como aprender a regular su tiempo es poder discutir la norma que lo impone. Practicar la adolescencia es, ante todo, intentar sacar de quicio a los adultos. Molestan, tal vez mucho (también depende de la personalidad de los adultos), pero los conflictos forman parte del entretenimiento básico de una vida con adolescentes. Nos hacen enfadar, nos desequilibran, pero los conflictos no deben considerarse un problema.

Necesitan oponerse, negarnos para afirmarse, atacarnos para sentirse seguros, oponerse para ser. Contradicen lo que decimos y lo que somos para demostrar que son diferentes. Aunque no lo queramos, aunque intentemos evitar el cuerpo a cuerpo, siempre encuentran la ocasión.

Tiene que quedar claro que, normalmente, no se trata de una confrontación personal con nosotros, sino con las figuras y los papeles adultos que representamos. Como repetiré en diferentes momentos, pocos minutos después de una dura pelea pueden buscar la complicidad, el buen rollo o algún tipo de ayuda en sus dificultades.

Tampoco dura cien años. Normalmente, el número de conflictos relacionados con la afirmación va descendiendo a medida que se estabiliza su mundo adolescente. Tampoco hay que olvidar que, por mucho que estén permanentemente presentes, no todo son conflictos. Ya he dicho que los chicos y chicas adolescentes tienen dos caras, como las monedas. El problema es que, con frecuencia, la cara amable toca fuera de casa o con las personas que apenas se ocupan de ellos. Muchas confrontaciones las tienen justamente con las personas que más están a su lado. Cuando una madre se encuentra con una amiga

que le explica maravillas de su hijo, le está diciendo la verdad (aunque tenga ganas de enviarlo unos días a su casa para que la amiga compruebe las «bondades»). No son solo una colección de conflictos aunque su gestión gaste una enorme cantidad de nuestras energías.

Los padres rallador y los profesores normativos

Seleccionar por qué vale la pena pelearse responde a la necesidad de no dejar de «rallar», pero es preciso evitar convertirse en un rallador. Dicho de otra manera, toda nuestra relación adulta con los adolescentes no puede pasar por relaciones de conflicto. Además, ellos y ellas necesitan afirmarse en la confrontación, pero nosotros, adultos supuestamente seguros, no. Podemos seleccionar aquello por lo que vale la pena pelearse cada día.

Una jornada de convivencia con adolescentes supone innumerables ocasiones para la confrontación. En casa, desde que se levantan hasta que se acuestan, aparecen mil ocasiones de conflicto: hace rato que ha sonado el despertador y siguen en la cama; salen de casa en pleno invierno con ropa de algodón y en verano con botas militares; los calzoncillos o la ropa interior decoran media habitación; los libros están tirados por todas partes; hace media hora que han acabado las clases y no llegan. La comida espera, fría, a que acaben de hablar en la esquina de casa o dejen el móvil. La misma secuencia podría observarse en muchos momentos durante una clase: justo cuando pedimos silencio y atención tienen una irrefrenable necesidad de intervenir; cuando llega el plazo para entregar un trabajo defienden que han tenido poco tiempo para hacerlo; advertimos al alumno que ya no tiene excusas para su comportamiento y los demás salen en su defensa, etcétera.

Si podemos hacer una pequeña y tranquila reflexión, descubriremos que muchas de las «peleas» suelen ser por cuestiones objetivamente poco importantes. Solo en un pequeño número de ocasiones valía la pena enfrentarse al adolescente (por conducta inaceptable, por la vulneración de una norma, por el trato inadecuado a otras personas...). Es posible que todo aquello por lo que decidimos entrar en conflicto con el adolescente sea importante, pero una cosa segura es que todo a la vez no puede ser importante. En cualquier caso, es posible que lo sea para nosotros y no para ellos. Necesitan poco para andar siempre a la greña. Somos nosotros, los adultos, quienes debemos entender que eso no nos lleva a ninguna parte, solo al agotamiento y a un clima de tensión permanente. Es preciso seleccionar los conflictos, evitar las pequeñas discusiones si no queremos perder nuestra capacidad de influencia en las dificultades importantes. Si toda norma es una ocasión de conflicto, debemos aceptar tener solo las necesarias, aquellas

que nos permitirán mantener la verdadera influencia educativa.

El gran riesgo es convertirnos en adultos con los que no consultarán una dificultad o una preocupación, dejar de ser adultos disponibles, educadores con capacidad de influencia en decisiones más trascendentales. No podemos ponerlo todo en el mismo saco: los calcetines tirados por la habitación no pueden ser un impedimento para abordar el alcohol del fin de semana; la necesidad de leer para descubrir otros mundos no puede quedar anulada por la batalla de los deberes. La confrontación permanente nos impedirá convertirnos en el adulto cercano y positivo que necesitan tanto o más que el adulto frontón.

Pueden convertirse en provocadores permanentes. Son un poco como aquella vieja figura del torero (o del participante en un encierro) que pone un llamativo trapo rojo delante del toro. La diferencia, sin embargo, es que nosotros somos adultos que pueden resistir la provocación, que tratan de no sentirse implicados en todas las idas y venidas. No tenemos que ser animales desbocados que embisten con el furor del que se siente contradicho por sistema.

Existen conflictos que no debemos evitar: los que los ayudan a descubrir los límites, los suyos y los de la sociedad en la que tienen que vivir. No se trata de evitar cualquier enfrentamiento. Aunque a nosotros no nos gusten, ellos los necesitan. Son conflictos que nacen de su relación con adultos educadores con criterios, valores, ética respecto a la vida y a las personas, y eso, a veces, supone enfrentamientos. En cualquier caso, el problema es descubrir y seleccionar cuántos y cuáles. No existe una lista que determine los que son importantes. No podemos evitar la complejidad de educar sujetos que adquieren autonomía y que descubren y aprenden poco a poco y por su cuenta, poniendo en crisis buena parte de nuestras propuestas.

Ni código penal ni manual de urbanidad

Eso de las estrategias tiene que ver con el hecho de saber «respirar» profundamente, saber contar hasta tres... o hasta trescientos. Saber esperar el momento oportuno. Buscar una respuesta que verdaderamente ayude a descubrir por qué no aceptan una conducta, una actuación. De manera permanente, para diferentes situaciones educativas, repetiré que con los adolescentes no sirve cualquier respuesta, que a veces las reacciones sancionadoras por sistema nos complican la vida y convierten lo que solo era un conflicto en un verdadero problema.

La búsqueda de las respuestas adecuadas tiene que ver con acuerdos en el núcleo familiar o en el grupo educativo de la institución. Si la vida familiar está basada en una

pareja, el adolescente tendrá la suerte de que los dos miembros no suelen ser del mismo «horóscopo» y tienen momentos y niveles de tolerancia distintos que no plantean al adolescente una homogeneidad adulta monolítica a la cual tiene la sensación de que debe someterse. Esto significa tener en cuenta, también, que no todo el mundo resiste igual, que hay momentos en los que el adulto calmado debe sustituir al que está a punto de perder los estribos, que repartimos los papeles en la gestión de los conflictos sin pretender nunca que todo esté escrito y definido.

Las respuestas tienen que ver, en primer lugar, con cómo aprendemos a mantener la calma, a no sentirnos interpelados directamente como personas («¡Me ha faltado al respeto!»), recordando que se están enfrentando al adulto que representamos. Hay que aprender a controlar las reacciones (el día que se puede...). Igualmente, debemos llegar a algunos acuerdos sobre aquello que siempre necesita una respuesta y aquello a lo que tal vez no hay que dar importancia o dejarlo para otro momento, o en qué momentos sí y en cuáles no. Tenemos que aprender a hacer síntesis sobre las reacciones necesarias entre las visiones más ácratas y las defensoras de la norma permanente (saber encontrar un camino flexible entre lo de «¡Claro, como le dejas hacer todo lo que quiere!» y el «¿Qué se ha creído, que esta casa es una pensión sin normas?»).

Las respuestas también tienen su momento adecuado. Basta con que el padre o madre, la persona adulta, recuerde su propia adolescencia. Cuando llegaban tarde a casa, ¿en qué ocupaban el tiempo del recorrido de regreso? Pues en pensarse la «moto» que te iban a vender, la argumentación que darían al llegar. ¿De qué servirá, entonces, exigir explicaciones en ese instante? Ya encontraremos un momento más adecuado para hablar de horarios. Un alumno molesta subrepticamente en clase tratando de desestabilizarnos. Responder de inmediato logrará demostrar ante los compañeros que lo ha conseguido; hablar con él a solas, al acabar la clase, le demostrará nuestra preocupación sin seguir su juego. Algunas situaciones necesitan una respuesta inmediata, pero muchas otras no.

Casi siempre, lo que más cuesta es aceptar que la respuesta a los conflictos no sea medida, que esté prevista y que se aplique siempre. No poder utilizar con los adolescentes una especie de código penal de infracciones y sanciones. Sin embargo, tenemos que asumir la relatividad de los conflictos, la necesidad de considerar a cada chico o chica y, lo que es más importante, el contexto y la situación. Podemos encontrarnos con que cuando intentamos dejar claro que una determinada conducta no es aceptable, el chico o chica nos conteste que solo nos preocupamos, por ejemplo, por los horarios o los deberes mientras ellos se sienten muy agobiados por otras cosas importantes de la vida.

A pesar de las tensiones, del sufrimiento que nos generan las confrontaciones, ellos y ellas saben muy bien que la mayoría de las veces las chispas saltan por tozudeces mutuas (conviene recordar que una discusión con un adolescente puede ser eterna; él o ella siempre queda por encima, como el aceite, y al cabo de un rato ya no sabemos ni de qué estamos discutiendo). Al final, lo que verdaderamente les preocupa es que la situación acabe generando desconfianza. Que después de la batalla dejemos de confiar en ellos.

Primero, los amigos. La solidaridad emocional

No hay adolescencia sin grupo. Ocuparse de los adolescentes es ocuparse de sus grupos, conocer los diversos estilos de vida, los componentes que hacen atractivo un grupo del que se puede formar parte. Ser adolescente es afirmarse y definirse por interacción con los iguales. La tendencia familiar a pensar que nuestro hijo es bueno, pero los demás lo pueden echar a perder cobra ahora todo su sentido. Preocuparse por el hijo parece que tenga que ser preocuparse por las «malas» compañías.

La cuestión del adolescente y sus grupos tiene que ser considerada desde tres perspectivas complementarias. Por un lado, el sentido de su necesidad de vida grupal. Por otro, la dimensión digital de sus relaciones y pertenencias colectivas, el grupo como redes *online*. Finalmente, los grupos adolescentes como formas de practicar la adolescencia, de ser adolescente de manera distinta. Ahora resumiremos solo el primer aspecto. De los otros dos hablaremos cuando comentemos cómo es la adolescencia de la sociedad de la información y cómo se construye la diversidad adolescente, por qué los adolescentes son diferentes.

Existen dos reglas educativas permanentes: 1) si un adolescente tiene que escoger entre lo que dice un adulto y lo que dice su grupo, siempre escogerá la propuesta del segundo; 2) educar adolescentes siempre significa pensar en cómo influimos en sus grupos.

¿Por qué esta especie de «dependencia» grupal? El personaje en total transformación que acabamos de describir está convencido de la imposibilidad de que un adulto le entienda. ¿Cuántas veces oímos eso de «Tú no me entiendes»? Están convencidos de que solo aquellos que están viviendo lo mismo los pueden entender. Por eso buscan la compañía de los iguales como una especie de solidaridad emocional entre quienes comparten los mismos desconciertos y entusiasmos similares.

Con grados diversos de «popularidad» o aislamiento (también hay adolescentes con pocos amigos que viven la adolescencia con normalidad), el adolescente pasa a ser, en gran medida, lo que es en grupo. Ser aceptado es en buena parte ser, y ser rechazado puede convertirse en no ser, no ser nada. No podemos aspirar a suprimir esa influencia,

sino a trabajar para compensarla, para diversificarla.

Educar a grupos

Cuando, como padres y madres, nos preocupan las relaciones de los hijos adolescentes (de manera razonable y no por alarmas derivadas de percepciones negativas sin fundamento), debemos intentar realizar tres acciones:

1. Intentar saber de manera habitual cómo van las vidas de sus compañeros y compañeras. Quiero recordar que, en muchos casos, podemos ser «amigos» de los amigos de nuestros hijos, y sería maravilloso que los padres de los amigos fuesen amigos de nuestros hijos. Aguantar que pasen por casa (dejarla de vez en cuando en sus manos a pesar de la desesperación al volver), establecer diálogos informales, intentar manifestar interés por lo que hacen, dejar caer comentarios indirectos interesados y no alarmados acerca de sus mundos, etcétera (hasta que alguien del grupo le diga al hijo aquello de «Tu madre es muy enrollada...»).
2. Estimular que tengan grupos diversos y actividades que los lleven a mantener múltiples relaciones. La mayoría de las veces no sirve ni es práctico intentar que dejen un grupo poco positivo. La estrategia más inteligente consiste en estimular otras relaciones que lleven a sustituir un grupo por otro. Un grupo de deporte puede completar o sustituir a uno de diversión, o las dificultades de relación en el instituto se pueden compensar con un grupo de creación o de música. Los adolescentes son enormemente diversos y deben tener relaciones de grupo muy diversas.
3. Contrarrestar de manera indirecta algunas de sus influencias. No podemos «aconsejar» que dejen un grupo, pero podemos ayudar (en casa, en la escuela, en el tiempo libre) a que descubran sus dependencias respecto al grupo. Por muy importante que sea la influencia grupal, todo adolescente presume de ser él mismo y un personaje único, odia (formalmente) que le condicionen. Trabajar lo que en el argot pedagógico se conoce como *presión de conformidad* significa ayudarle, de diversas maneras, a que sea él o ella quien actúe libremente, sin que tenga la vivencia de ser infiel al grupo, que rompa aspectos básicos de su pertenencia. El discurso de fondo es: pertenecer a un grupo no significa nunca comportarse totalmente como el grupo propone; eres del grupo, pero no dejas de ser tú.

Descubrir la adolescencia en compañía

Cuando un adolescente tiene dudas, incertidumbres, desconocimientos, en primer lugar intentará encontrar las respuestas solo (por eso, como repetiré con frecuencia, es tan importante ayudarle a que aprenda a pensar y a buscar de manera crítica sus propias

respuestas). Después tiende a consultar con los amigos, los grupos de iguales, para aprovechar sus teóricas vivencias, fruto de sus distintas experiencias subjetivas (por eso es tan importante estimular los saberes del grupo, facilitar que aprendan juntos; cuanto menos «analfabeto vital» sea el grupo, más posibilidades tenemos de que el hijo aprenda).

Si las incertidumbres continúan, el adolescente busca indirectamente el saber o la opinión adulta. Pregunta de manera perifrástica (siempre es otro quien tiene problemas) a los adultos cercanos (tutores, educadores, padres). No podemos intentar que nos consulte a nosotros primero. Lo que vale la pena es conseguir que a su alrededor tenga adultos positivos y accesibles, y que los padres (como indicaremos más adelante) aprendan a contestar hábilmente cuando pregunten (que normalmente es cuando nosotros estamos menos disponibles).

El grupo, los grupos, son agrupaciones de personajes que comparten la misma condición adolescente, que están en sintonía vital. Sirven para descubrir juntos la adolescencia, para ir poniéndola en práctica, para experimentar sin la angustia de la soledad. La adolescencia es fundamentalmente una etapa de cooperación emocional en la que descubrir qué viven y cómo se sienten los demás («Quién es como yo»), saber lo que dicen sobre lo que siento («Soy raro o soy normal») y recibir la aceptación de los demás («Somos adolescentes») supone la piedra angular de sus vivencias. No podemos olvidar que son edades para ser como son otros y hay que evitar vivirlas en soledad. Necesitan hacer lo que hacen otros para integrarse en un grupo, para poder ser sintiéndose aceptados.

Un estado emocional de intensidad descontrolada

Desde el punto de vista emocional, convivir con un adolescente es como estar permanentemente dentro de una ducha escocesa (que alterna agua caliente y fría). Sus estados emocionales son habitualmente imprevisibles. A lo largo del tiempo he aprendido a intuirlos, pero nunca sé con certeza si toca tempestad o calma. Además, cuando todo está tranquilo y disfrutas del momento, cualquier chispa enciende el ambiente. En medio de una bronca aparece inesperadamente la calma. Cuando todavía no nos hemos recuperado, ellos parecen felices y nos dicen aquello de «¡Tampoco había para tanto!». Ellos y ellas soportan con aparente tranquilidad los cambios de temperatura. Nosotros, ya mayores, necesitamos más tiempo.

Podríamos decir que la adolescencia no deja de ser una especie de fase emocional, un contexto vital de sentimientos y afectos. Cualquier preocupación educativa debe tener en

cuenta que las emociones lo impregnan todo, ya sea cuando se sienten incomprendidos como cuando se comen el mundo. Una actitud adulta de comprensión de su mundo podría traducirse como: descubren que valoramos lo que sienten. Consideramos importante lo que expresan, no lo trivializamos, los ayudamos a que den salida a sus vivencias.

Pero atención, no podemos medir la gravedad o la importancia de lo que les pasa por la espectacularidad de sus expresiones. Se puede llorar mucho por un pequeño incidente (una mirada no recibida, un rechazo no esperado) y no parecer afectados por un hecho importante. Tenemos que aprender a descubrir lo que no expresan y a realizar la valoración adecuada de la espectacularidad de algunas de sus reacciones. Tampoco debemos comparar la intensidad con la que viven lo que ocurre en sus vidas con lo que ocurre en las nuestras.

Sentirse aceptado, rechazado, mirado, querido, enamorados por primera vez, hartos de un cuerpo imperfecto, fracasados ante metas imposibles, tiene poco que ver con cómo se siente un adulto en circunstancias similares. Aunque a nosotros nos parezcan sainetes, para ellos y ellas son auténticos dramas. No debemos confundir ayudarlos a contextualizar y relativizar el conflicto con el hecho de relativizar delante de ellos la importancia de lo que viven y sienten.

A pesar de su demostración de fortaleza y seguridad, son sujetos vulnerables y desprotegidos. Les pasa como a algunos crustáceos que pierden la concha protectora (las seguridades de la infancia) y deben construirse un hogar personal nuevo. Dejan de ser y todavía no son, su tiempo adolescente es una permanente construcción de lo que tratan de ser en medio de un estado permanente de fragilidad. Se supone que nosotros, sus adultos, ponemos la calma y la estabilidad.

Tiempo de primeras veces

Si imaginamos que tenemos que hacer un viaje a lugares desconocidos y atractivos sin llevar guías ni equipaje, podremos entender cómo se encuentra un adolescente cuando se aventura a recorrer la adolescencia. La superación de su infancia convierte en obsoleto buena parte del material vital con el que se situaba en la vida. Conductas, hábitos, adaptaciones, razones, intereses que hasta la llegada de la adolescencia ordenaban su existencia dejan de ser válidos. Son de un tiempo que quieren dejar atrás. Emprenden un viaje desconocido en una nueva etapa vital que ya no definirán los adultos, llena de descubrimientos y necesitada de herramientas para saber gestionarlos.

La intensidad vital de los estados emocionales proviene, en parte, de la novedad de todo

lo que llega. Su adolescencia está llena de «primeras veces», de la emoción contradictoria de lo que desconocen pero desean que llegue. Son vidas permanentemente alteradas por las primeras experiencias.

Por la atracción contradictoria que sienten permanentemente hacia lo que todavía no han hecho o no han probado. Por la angustia de conocer lo que aún no han conocido, lo que no han previsto, lo que no está permitido.

Hay sentimientos que perciben por primera vez. En ellas más que en ellos aparecen los «problemas del corazón», «los amores». En ambos sexos, el núcleo de sus tensiones interiores será la sexualidad. Como dinamismo interior nuevo, en tensión, al que se suman potentes influencias externas que impulsan a la prueba anticipada. Buena parte de las tensiones adolescentes tienen que ver con el desconcierto que supone sentirse activamente sexuado, atraídos por el otro como persona con una condición sexual. Descubren y tienen que gestionar nuevas sensaciones, nuevos placeres.

Las relaciones sexuales pueden significar un rito de paso, una de las principales experiencias que conseguir, un deseo que se convierte en aprendizaje, una experiencia personal que llega en su proceso de descubrimiento. En cualquier caso, será siempre una fuente de emociones, tensiones, angustias y satisfacciones.

Tiempo de felicidades

Sin embargo, no debemos caer en la trampa de las angustias y los problemas. Los chicos y chicas adolescentes tienen, mayoritariamente y la mayor parte del tiempo, una vida bastante dominada por la felicidad. En su mayoría insisten en que la adolescencia es una etapa para vivir y ser feliz. El adolescente es fundamentalmente un «vividor», un personaje que quiere vivir con intensidad. Quiere vivir la vida que está descubriendo y quiere hacerlo *a tope*, sin que nadie se la complique y, todavía menos, le recuerde el futuro lejano.

Uno de los efectos de esta tendencia a la intensidad vital es la urgencia de vivir al día, sin perder el instante. La adolescencia se presenta como una extraordinaria oportunidad, como una etapa que hay que aprovechar porque pronto desaparecerá. La concreción de esta vida nueva adolescente pasa por verbos como *divertirse*, *pasarlo bien* y *disfrutar*, con contenidos que no son iguales para todos.

El atractivo y la proximidad de los quince y dieciséis años y el ocio juvenil dominante hacen que uno de los conflictos típicos en todas las familias sea la batalla por empezar a salir (soy mayor, al otro le dejan). En plena adolescencia, la felicidad es «salir», más

concretamente ir «de farra»; en algunos casos, a bares o discotecas.

Buena parte de la diversión, de la satisfacción, tiene mucho que ver con las compañías. No existe satisfacción si no se está con los amigos. Mayoritariamente se trata de vivir en relación, de conocer gente, de hacer cosas juntos. No podríamos decir, a excepción de algunos momentos, que el adolescente es un personaje que disfruta de la soledad. La diversión es hacer y conservar amigos.

Volveremos a hablar de este tema. Ahora convendría tener claro que no podemos ser identificados como las personas que se oponen a su felicidad, como viejos censores que recuerdan continuamente que la vida también es dura. Para ellos y ellas, los adultos nos hemos olvidado de cuando éramos jóvenes y, además, queremos frustrar su necesidad de disfrutar. Resulta difícil de conjugar, de aplicar, pero los adultos somos parte del principio de realidad, que pone las dosis de realismo necesarias, los criterios y algunos límites para gestionar la nueva felicidad.

Necesitan descubrir, experimentar

Cuando de repente empiezan las «aventuras» en su vida, a salir de la calma y el orden que mayoritariamente han presidido buena parte de su infancia, los adultos empezamos a sufrir de una manera singular («¡Ay, ay, que se echará a perder!», «Tantos esfuerzos para educar y que ahora se pierda todo»). Desearíamos evitar experimentaciones y desorden. Querríamos tener garantías de que todo acabará pronto y bien. Justamente por eso, porque ahora nos invade una cierta dosis de angustia, he dedicado uno de los capítulos «prácticos» de la segunda parte del libro a hablar de la educación para gestionar los riesgos.

De momento, quedémonos con dos ideas, dos datos incuestionables: ellos y ellas son en la medida en que se arriesgan; nosotros no podemos construir campanas de cristal protector a su alrededor. Aceptémoslo con una dosis razonable de tranquilidad: la adolescencia es un tiempo de experimentación y descubrimiento. No se puede pasar (no es bueno) de las seguridades infantiles al conservadurismo adulto sin una adolescencia descubridora.

Entre las definiciones más sugerentes de la condición adolescente que he encontrado en mi vida profesional siempre he destacado la de aquel chico que se describía como un «explorador reprimido». Creo que es una metáfora que resume perfectamente buena parte de los principales componentes de lo que, para gran cantidad de chicos y chicas, supone vivir la adolescencia. Son exploradores activos, descubridores de mundos desconocidos que no esperan que los adultos abramos poco a poco la puerta de acceso.

Casi de repente sienten que la realidad que los rodea es desconocida y atractiva, cobra interés y tiene todos los atractivos de lo desconocido.

Pero es una exploración marcada por la presencia de personajes adultos que se ponen nerviosos con los tanteos, que tienden a impedir el descubrimiento («Cuidado, por aquí no; esto, de ninguna manera, espera»). Nosotros formamos parte de la prevención y ellos y ellas perciben que deseamos conseguir una aceptación pasiva de nuestros consejos, de nuestra experiencia. Somos adultos que querríamos prepararlos antes de que empiecen a probar.

Son y tienen que ser exploradores (de muchos tipos y con miedos e inmersiones muy diferentes) que, por un lado, descubren que la vida tiene más escenarios que los de su infancia y quieren mirar, descubrir más, quieren conocer lo que es desconocido (el mundo, la vida, todo); por otro lado, lo desconocido es su propia realidad interior, de lo que se trata es de sentir y vivir lo que no se ha vivido todavía. Son las vivencias y los sentimientos los que son desconocidos, y desean tenerlos. En muchos casos, tan solo se trata de descubrir una nueva perspectiva, otra dimensión de la vida que ya tienen.

Entre desconocimientos y dudas tantean y prueban. Siempre es un posicionamiento activo. Aunque sientan ansiedad, su estado no deja de tener la ventaja de poder aprender muchas cosas todavía, y consideran que no es demasiado problemático equivocarse. Como veremos después cuando hablemos del riesgo, a pesar de la incertidumbre creen que pueden aprender «la lección», que su edad todavía les permite cometer errores.

Inevitablemente, son una combinación de diferencias

Hasta ahora hemos resumido cómo son «por dentro» nuestros hijos, nuestros alumnos adolescentes; hemos revisado la condición evolutiva de la adolescencia; hemos descrito una parte de las características del proceso de dejar la infancia y pasar a dedicarse de lleno a ejercer la adolescencia. Sin embargo, resulta que no existe la adolescencia, sino que siempre estaremos delante de adolescentes diferentes que forman parte de grupos adolescentes diversos.

Hemos descrito la melodía musical de fondo que comparten, con intensidades, tonos y ritmos distintos. Pero ya he avisado en las primeras páginas de que la adolescencia es una etapa social, un tiempo de la vida, un ciclo vital que determinadas sociedades crean, hacen posible. Por eso, la adolescencia es, especialmente, una realidad social. Como mínimo, toda una cara de la moneda adolescente guardará relación con los entornos sociales en los que un chico, una chica, tiene que ser adolescente, ejercer su adolescencia.

Sin embargo, antes de fijarnos en nuestro adolescente social, debo advertir de que todos nuestros adolescentes ya eran antes niños y niñas singulares. Tenían su personalidad, sus maneras de ser. A pesar de la profunda homogeneización que produce el ejercicio de la adolescencia entre colegas adolescentes, su carácter no desaparece. Las crisis adolescentes lo trastocan todo, pero no crean una persona nueva. Por eso, por ejemplo, los personajes tímidos y los extrovertidos gestionan de manera diferente las nuevas relaciones. Algunos ya estaban descontrolados y ahora se adentran en los «peligros» con más seguridad aparente. Otros continúan igual de miedosos a pesar de sentirse inevitablemente impulsados a experimentar.

También debo advertir, aunque no hemos llegado al capítulo de las «reglas» educativas, que no nacen adolescentes. Ya hace unos cuantos años que los educamos. Llegan a la adolescencia con un recorrido personal (una historia vital y un bagaje educativo), un recorrido familiar y un recorrido escolar.

El buen adolescente solo crece entre adolescentes diversos

Como madres o padres lectores de este libro podemos cuestionarnos si nuestro hijo se parece o no al personaje que hasta ahora hemos descrito en estas páginas. Es perfectamente posible que solo coincida con una pequeña parte de la descripción (sin

embargo, hay que prestar atención porque muchas manifestaciones podrían quedar escondidas o puede que estemos un poco perdidos y no seamos capaces de darnos cuenta, por ejemplo, de que la hija ya no es tan pequeña y está perdidamente enamorada).

Es posible que para la mayoría esa no sea la duda. Nos va bien el retrato robot. Especialmente en los primeros meses de cambio, seguro que nos preguntamos qué adolescente llegará a ser nuestro hijo. Vemos lo que le rodea y deseáramos saber en qué tipo de persona se convertirá entre las diversas adolescencias con las que convive. Seguro que ya empezamos a pensar cómo podríamos evitar su inmersión entre algunas que no consideramos muy convenientes. Si somos profesionales de la educación es prácticamente imposible no ver cada día la diversidad adolescente. Un aula, un grupo de ocio adolescente, son por definición un cuadro de diversidades, a no ser que la población del aula o del grupo se haya seleccionado previamente y predomine un tipo de adolescente.

Tanto en casa como en el instituto, el riesgo más importante consiste en llegar a pensar que lo mejor es la uniformidad y que la convivencia entre adolescentes diversos dificulta que sean «buenos adolescentes». Si propongo reflexionar en las siguientes páginas sobre la diversidad social de los adolescentes no es porque sea un aspecto teórico inevitable de este período que todo buen manual debe abordar, sino porque la diversidad de adolescencias es clave en su educación, en su construcción como personas. Después de cuatro largas décadas dedicadas a esta etapa debo afirmar taxativamente que para tener una buena adolescencia, para ser personas suficientemente equilibradas (en lo personal y en lo social), necesitan descubrir y practicar la adolescencia entre una diversidad de adolescencias.

Conocer los entornos, los climas

Para saber, descubrir, cómo es un adolescente, cómo son los adolescentes, no basta con describir un grupo de edad o considerar, como hemos hecho, las variables de su condición evolutiva. Necesitamos muchas más consideraciones y perspectivas. Sus maneras de encontrar sentido a la propia adolescencia y a todo lo que la rodea, de estar en ella y de ponerla en práctica, de entrar y abandonarla algún día, de ser adolescentes y demostrarlo son el resultado de influencias, relaciones, interacciones numerosas y complejas.

Son el producto de una época concreta. Se desarrollan en barrios, en territorios, en institutos, en ambientes distintos. Se fuman un porro, pongamos por caso, no solo porque

quieran experimentar, sino también (probablemente) porque hacerlo representa, entre un determinado tipo de adolescentes, una forma de demostrar que ya lo son. Además, es posible que entre su grupo se haya convertido en una forma de diversión de fin de semana que «libera el estrés» del resto de los días. Incluso es posible que figure entre los que comparten que es una especie de lucha joven contra la explotación de las compañías de tabaco o una forma interesada de hacer la revolución. Viven sus adolescencias en una sucesión de climas, ambientes y relaciones diversas y cambiantes, y es imprescindible conocer todo ese contexto para poder conocerlos.

Lo que son y lo que intentan ser solo se entiende sabiendo cómo son los mercadillos cercanos a su casa, los rincones del barrio donde se reúnen, los bares en los que les permiten estar, la discoteca que empieza a atraerlos. Además, como analizaremos más adelante, hoy son en función de las redes en las que interactúan, de los *youtubers* que siguen, de los vídeos que publican, de la música que comparten, de lo que descubren de un mundo global que les llega permanentemente a sus «pantallas», de las partes de este mundo con las que conectan de verdad.

Estilos de vida jóvenes

También debemos situar la adolescencia entre los movimientos juveniles de cada momento. Hablar de adolescentes es hablar de los jóvenes que intentarán ser más adelante, a los que ya intentan imitar. Ser adolescentes también es ir tanteando un estilo de vida. Por eso nos interesa descubrir sus músicas, sus lenguajes, sus estéticas, sus «culturas» (las explicaciones de la felicidad, de los desacuerdos sociales, las lecturas del mundo, las explicaciones de la vida, etcétera). Por eso, en diferentes momentos, se habla de la adolescencia en relación con los movimientos juveniles, las tribus urbanas, los grupos o las «bandas» de moda.

Una parte significativa de las lecturas que los adultos hacemos de los adolescentes guarda relación con los fenómenos juveniles que vemos en los diferentes medios de comunicación. Una parte muy significativa de lo que intentan ser está relacionada con los grupos juveniles de cada generación, de la cual quieren sentir que forman parte. La sociología y la antropología de la juventud han ido describiendo periódicamente nuevas «generaciones». Generación X, Y... En los últimos años hablamos de la generación Z, y como se ha acabado el abecedario, ya definen la generación Alfa. Más allá del debate académico sobre qué conforma una generación juvenil diversa y cambiante, lo que quiero destacar es la atracción que ejercen sobre los adolescentes las músicas, las estéticas, las formas de diversión y las formas juveniles de interpretar el mundo. Aspiran a ser como determinados jóvenes.

El teatro de la adolescencia

Puede parecer exagerado, pero, hasta cierto punto, cada adolescente es un mundo. Cada grupo es una especie de universo adolescente único, conformado por personajes que conocemos globalmente, pero con mezclas y combinaciones que cada vez conforman grupos adolescentes singulares. No podemos pensar solo en clave psicológica. Las formas de ser, de ejercer la condición adolescente, dependen de cómo conforman diferentes contextos vitales a su alrededor. Dependen en gran manera de nuestras «ofertas» adultas.

Son diferentes y necesitan ser diferentes. Pero ¿por qué debe interesarnos la diversidad y por qué debemos intentar facilitarla? En algunos textos en lo que he hablado sobre su mundo utilicé el símil teatral para intentar explicar por qué y cómo se produce la diversidad. Imaginemos un escenario en el cual debe ponerse en escena la obra de la adolescencia, y tiene que representarla un grupo de actores noveles que no tienen ni idea del tema (chicos y chicas que dejan su infancia y todavía no saben dónde demonios están). Los actores noveles tienen que aprender a representar sus papeles hasta meterse tanto en ellos que el personaje acabe siendo su auténtica forma de ser.

Este escenario en el que deben empezar a representar su nuevo papel adolescente se estructurará en tres grandes dimensiones: los actores disponibles o la condición social; las relaciones entre estos actores o las dinámicas de convivencia entre los diversos chicos y chicas y, finalmente, el clima teatral que los adultos crean en su voluntad de dirigir la adolescencia o las respuestas que los nuevos adolescentes reciben de sus adultos. Son como pueden ser, como son los compañeros y las compañeras en el día a día, en función de cómo les tratan los diferentes adultos. La adolescencia acaba siendo una cuestión de justicia social, una realidad que tiene que ver con la convivencia y un producto de las habilidades y las paciencias de cada sociedad para atender a sus adolescentes.

Son como pueden ser

El origen social familiar, las realidades socioeconómicas de la vida diaria, el capital cultural (explicaciones del mundo, acceso a preocupaciones científicas, preguntas sobre el sentido de la existencia, ideas sobre las otras personas, propuestas sobre cómo organizar la sociedad o cómo convivir, etcétera) que la familia y el entorno ponen a su alcance y, además, otros componentes de la condición social, como la capacidad de consumo o las posibilidades de vivir mucho tiempo sin tener que aportar recursos para apoyar la economía familiar determinarán quiénes serán los actores presentes en cada

escena, cuáles serán los personajes decisivos, las pretensiones y las exigencias que determinarán el guion, los límites en la propia conducta adolescente (en la representación) que habrá que respetar.

La condición social determina qué clase de adolescente se puede llegar a representar, a ser; qué adolescencias entrarán en relación y cuáles se ignorarán siempre. No todas las adolescencias están disponibles para todo el mundo. En todos los barrios no se puede ser adolescente de la misma manera. Cada barrio, cada realidad familiar y social tienen su «catálogo» de adolescencias posibles. Cada entorno, también, tiene sus posibles relaciones entre ellas. En todos los barrios se puede ser, de una u otra manera, pijo. Pero no es lo mismo ser pijo de mercadillo que de *outlet* de marca.

Cada entorno social propone una adolescencia u otra. Las grandes dificultades educativas siempre me las he encontrado cuando la oferta es muy restrictiva. Cuando — en entornos de muchos recursos y en entornos empobrecidos— prácticamente solo hay un modelo, la forma de ser adolescente es casi única, todo presiona o recuerda que solo se puede ser de una manera.

Tenemos ejemplos de esta dimensión en los adolescentes desencajados, desconcertados, porque deben responder al modelo de éxito escolar que domina en su entorno familiar y del cual no son capaces de salir. Ocurre lo mismo con los chicos de entornos muy formales, de éxito social, que optan por buscar la compañía de chicos de entornos marginales como manera de liberarse y no ser el adolescente que la familia le obliga a ser. De manera similar, encontramos chicos y chicas que desearían ejercer de adolescentes estudiosos, pero en cuyo entorno dominan formas de ser adolescente superviviente. O cuando un adolescente con familia de origen migrante comprueba las fuertes limitaciones para poder llegar a ser adolescente como la mayoría de los chicos y chicas que le rodean.

Son como pueden practicar ser

Compuesta la escena de una u otra manera, con unos actores disponibles, con unos decorados sociales diferentes, con unos límites y unas expectativas, aparecen unas dinámicas u otras entre los actores, unas relaciones u otras entre adolescentes que van construyendo colectivamente el relato de su condición adolescente. Con los actores socialmente disponibles se construyen unos papeles, unas formas de actuar, de hacer de adolescentes, de practicar la adolescencia.

Unas formas son dominantes, otras rechazadas, a unas se les da más valor, otras pasan a ser secundarias. Un actor no interviene si no hay alguien que le dé pie o le permita la

entrada en un diálogo o en un silencio. Las adolescencias son el producto de las interrelaciones que se producen en un determinado momento en sus vidas. Convivir con unas formas u otras de ser adolescente supone ser adolescente de una manera u otra. Son adolescentes en función de las adolescencias con las que se relacionan.

No siempre somos conscientes de la necesidad que tienen de relacionarse y convivir con diversas maneras de ser adolescente para poder ir ensayando, probando, tratando de descubrir cuál es la suya, con qué forma de ser adolescente se sienten cómodos. Como veremos más adelante, una de las cuestiones centrales de la adolescencia es la construcción de eso que denominamos *identidad*, que en este momento pasa por definirse de alguna manera como adolescente singular, diferente. Para hacerlo utilizan los materiales y las prácticas que tienen a su alcance. Por imitación o por afirmación opuesta, se definen en función de los mundos adolescentes en los que conviven.

Es la convivencia con adolescencias diversas, poder practicar e imitar múltiples formas adolescentes, lo que permite normalizar la adolescencia. Las dificultades aparecen más fácilmente cuando las posibilidades de ser adolescente diferente están limitadas y, especialmente, cuando se intentan impedir las relaciones entre formas diferentes de ser adolescentes, entre prácticas diversas de la adolescencia, cuando se seleccionan o se separan las adolescencias con las cuales el hijo, el alumno, debe convivir.

El ejemplo más significativo lo tenemos en la escuela secundaria. La forma más sensata de educar, de educar enseñando, sería que en las aulas de un instituto estuviesen sentadas las diversas adolescencias del barrio o, al menos, una parte significativa. Un centro de jóvenes funciona en la medida en que un conjunto diverso de adolescentes lo utiliza como lugar de encuentro. Poder relacionarse con diversas adolescencias, de diversos chicos y chicas, permite practicar de manera provisional, elegir, optar por las ventajas de ser de una manera u otra, resistir a las presiones de conformidad de las que ya hemos hablado.

Si en la adolescencia el verdadero sujeto educativo es el grupo, la forma más positiva de educar es que los grupos sean diversos y se pueda pasar de unos a otros. Serán jóvenes de una manera u otra en función de las posibilidades y de la diversidad de prácticas adolescentes que pongamos a su alcance.

Son como les dejamos ser

Finalmente, la escena teatral también depende del director, del clima que los adultos creen a su alrededor. El escenario vital no deja de ser un clima en el que se interpreta con mayor facilidad, dificultad, resistencia o crisis. Las adolescencias son el producto de

diversos climas, de diversos ambientes creados por las personas adultas que están a su lado. Son los adultos que los rodean quienes estimulan, limitan, ayudan o dificultan que las actuaciones se vayan centrando, ordenando con alguna pauta. Somos nosotros, sus adultos, los que provocamos o reforzamos unas formas de actuar, de practicar la adolescencia. Los chicos y chicas adolescentes también son un producto nuestro, derivado de nuestras relaciones con ellos y ellas, de nuestras respuestas a sus actuaciones. No son solo como tienen posibilidades de ser, también hacen de adolescentes en función de cómo se los trata.

Las diversas formas de ser adolescente también son el resultado del estilo de relaciones que genera cada institución, de los grupos que propicia, de las diversidades y las homogeneidades que organiza. Son adolescentes de una manera u otra en función de cómo son tratados por las instituciones de las que forman parte. Así, por ejemplo, las formas de organizar el instituto, el grado de democracia o las prácticas participativas que existen suponen diferentes formas de socialización, de relación, de convivencia o de conflicto. Conseguir que se interesen por ir a clase guarda relación, como veremos más adelante, con si pueden considerar que la escuela, en parte, también es suya.

El alumnado adolescente, que ha hecho de la escuela su principal hábitat (van a la escuela fundamentalmente para practicar su adolescencia) incluso cuando las cosas no le van bien, utiliza la vida escolar cotidiana como almacén de repertorios de conducta. Se afirma y se diferencia, se siente de una forma u otra en función de las dinámicas y las experiencias escolares. Las prácticas adolescentes se ven especialmente afectadas, por ejemplo, por las agrupaciones escolares, por cómo se conforman los grupos en clase y las relaciones entre grupos que se derivan. Así, los sujetos agrupados, vividos y tratados como negativos, como problemáticos, al no tener a su alcance interacciones y resultados positivos, agudizan su afirmación en negativo. En ocasiones, los conflictos escolares no son otra cosa que la necesidad de confrontación con los que son identificados como escolarmente positivos.

Ser adolescente es una forma de reaccionar al trato recibido, una manera de ser en negativo cuando no se puede ser en positivo, una necesidad de diferenciarse de alguien que es peor o que «tiene la culpa» de las propias dificultades. La identidad adolescente que están formando se construirá en función de las respuestas que reciban, de cómo etiquetemos los adultos sus dificultades, de la esperanza en las posibilidades de cambio que demos. No están predestinados. Saldrán de sus crisis adolescentes en función de cómo actuemos para que lleguen a ser aquel adolescente que estamos dispuestos a ayudar a que lleguen a ser, sin anticiparnos a fijarlos en sus descontroles y sus errores provisionales.

Un apunte sobre la identidad

La mayoría de los manuales de psicología del adolescente hacen hincapié en la llamada cuestión de la *identidad*, en el hecho de que su principal preocupación vital sea aclararse sobre quiénes son. Diríamos que el tiempo adolescente está marcado, de alguna manera, por la necesidad de poder responderse preguntas como «¿Quién soy yo?», «¿Como quién soy yo?», «¿Cómo me gustaría ser?», «¿Qué voy a hacer con mi vida?» y similares. Que está asociado a preguntas del tipo «¿Cómo me ven los demás?» y a experiencias de autoconocimiento y autoestima. No se trata, sin embargo, de un interrogatorio racional permanente, sino de un conjunto de sentimientos, vivencias, actitudes, y también reflexiones, que intentan ir reduciendo los parámetros de la incertidumbre de los cambios y del desconocimiento de uno mismo. Ellos y ellas dicen, más o menos, que la adolescencia es «la etapa en la que uno elige cómo quiere ser».

Ser, demostrar, diferenciarse

Cuando hemos hablado de sus conductas, de su comportamiento, ya hemos hablado de identidad. Desde las reflexiones sobre la pubertad hasta sus relaciones de grupo hemos estado hablando de identidad. De manera indefinida, impulsa buena parte de lo que hacen o dejan de hacer. Por eso siempre debemos recordar que buena parte de sus conductas están al servicio de demostrar que existen. Actúan de forma aparatosa para afirmar que existen y para que el resto (especialmente los adultos) tomen conciencia de su existencia. Sirve de muy poco vestirse de manera singular o adornarse la cabeza con un tupé personal si después nadie te mira, si no provocas el comentario, el miedo o la preocupación de alguien.

En la búsqueda de su identidad singular actúan para demostrar que de ningún modo son como nosotros, los adultos. Bajo ningún concepto quieren ser como nosotros («No voy a desperdiciar mi vida trabajando como tú»). Su identidad ahora es una identidad adolescente que, además, afirman que no abandonarán nunca. De hecho, cuando llegan a la juventud tienen la sensación de que pueden perder su manera de ser, sus principios generacionales.

Recordemos que también actúan para diferenciarse entre ellos, entre ellas. Actúan para tener una forma de ser singular («la mía») que, como hemos visto cuando hablábamos de los grupos, comparten con otros («los que son como yo») y contrasta con la de otros

(«los que no son como yo»). La construcción de la identidad no deja de ser un proceso continuo para no acabar diluyéndose en la masa, para no ser neutralizado por las formas de ser adultas, para formar parte de grupos singularmente definidos.

El problema añadido de las sociedades en crisis

He querido hacer un breve apunte separado sobre el tema de la identidad adolescente porque reaparece en el debate público y en las reflexiones educativas cada vez que tenemos una dificultad social singular. Se habla con mucha facilidad de dificultades para construir la identidad. Sin embargo, es preciso tener mucho cuidado con las lecturas sociales de esta cuestión y, especialmente, con la educación de la identidad en los adolescentes.

De hecho, el análisis que se debe realizar es casi siempre el contrario. Son las sociedades en crisis las que se comportan como los adolescentes. Cuando todo cambia de forma acelerada, cuando el panorama humano de cualquier ciudad es pura mezcla, cuando las explicaciones de lo que sucede son múltiples, buscan seguridades identitarias. Tienden a girar en torno a una definición clara de qué es correcto y aceptable, un dogma político o religioso en el que creer, alguna bandera que aglutine, una adscripción definida de amigos y enemigos, etcétera.

No podemos colocar en la adolescencia lo que son dificultades de las sociedades adultas. En cambio, tenemos que ayudarlos a construirse entre la suma de las incertidumbres de su momento vital y las de la sociedad en la que deben vivir. Por ello destinaremos una parte del libro a hablar de ética entre adolescentes y de educarlos para comprender el mundo. Dejaremos claro que es en la adolescencia cuando se consolida la posibilidad de pensar, de dudar, de buscar respuestas.

Advertiremos sobre la diferencia que hay, por ejemplo, entre considerar que «No son como yo» y pensar que «No son de los míos». Además, tampoco podemos dejar de lado que algunos componentes de la identidad o algunas formas de construirla deben ser tan nuevas como el mundo dinámico en el que vivimos todos. A continuación recordaremos, por ejemplo, que buena parte de la identidad adolescente es digital.

Muchas, cambiantes, en construcción común

Tratándose de adolescentes del siglo XXI, en una sociedad mestiza e interrelacionada, nos equivocamos cuando seguimos nuestras inseguridades y deseos e intentamos proponer formas de ser sólidas, únicas, no contaminadas. Ayudemos a los adolescentes a aclararse

y encontrar sus maneras de ser ahora y en el futuro cuando los eduquemos para que:

1. Descubran que practican, tienen múltiples identidades a la vez. Son muchas cosas simultáneamente. Se pueden definir de múltiples formas. Como jóvenes de un determinado estilo, como seguidores de un grupo musical o de un equipo deportivo, como estudiantes, como interesados en un ideario político o religioso. El error es querer definirse solo por una, hacer de una supuesta identidad el centro de su dinamismo vital.
2. Puedan descubrir que su identidad irá cambiando. Primero abandonan la que tenían como niños. Ya no son atractivas las características que hasta ahora los definían. Poco a poco construyen la identidad adolescente y, a pesar de los malestares, se sienten orgullosos de su nueva condición. Acaban razonablemente felices con el cóctel de formas de ser que los hace sentirse felizmente únicos. Cuando empiece la transición juvenil volverán (no sin duelos) a cambiar y a conformar nuevas maneras de ser sin perder lo que consideran básico. La maduración siguiente tendrá que conservar autenticidades y evitar pasar a ser un adulto acomodaticio y sin una manera de ser propia.
3. Eviten reducir la identidad a una cuestión de pertenencia. Actuar aceptando y excluyendo. Ayudarlos a descubrir que no se trata de ser aceptado en un grupo ya definido que reparte «carnés» de pertenencia. No se trata de intentar ser como mi grupo ha definido que se debe ser y conseguir ser aceptado. Ayudar a construir la propia definición de manera activa con otros, sabiendo que el grupo será el resultado de una mezcla surgida del conjunto. La exclusión aparece cuando un adolescente percibe que deben dejarle pertenecer, y no podrá hacer nada para definir la forma común, compartida, de ser adolescente. La «tribu» ya está definida y no puede ser construida entre todos.

Los adolescentes de la sociedad digital

Si acabamos de recordar que las adolescencias son un producto de cada sociedad y de cada momento histórico, no tiene sentido olvidar que, entre grandes desigualdades y diferencias, nuestros adolescentes viven en una sociedad que definimos genéricamente como de la información o informacional. Dicho de una manera más simple: tenemos que empezar a aceptar que hoy no se puede ser adolescente sin utilizar un *smartphone* (o como se llame el aparato que hace poco se llamaba *móvil* y en el futuro próximo no sabemos qué será ni cómo se llamará).

Ver a adolescentes es ver pantallas. La razón más probable por la que un grupo de adolescentes diversos se encuentran juntos en una esquina es que hay wifi potente gratis. Entran en la adolescencia, van al instituto y reclaman tener móvil. A la lista de conflictos que hemos descrito, hace tiempo que añadimos la relación con estos aparatos. No nos queda más remedio que mirar y ver la vida digital de los adolescentes, considerarlos también en digital.

Toda novedad es siempre una alarma

Una vez más, sin embargo, debemos aprender a no verter sobre los adolescentes los desconciertos que nos provocan los cambios acelerados, y entre ellos los que tienen que ver con el mundo digital. Es muy diferente pensar en los problemas de las pantallas entre los adolescentes que pensar en cómo se dedican a ser adolescentes entre pantallas. A lo largo de los años de dedicación profesional he descubierto una regla que parece seguir siendo invariable: toda novedad social cuando cae en manos de los adolescentes se convierte en una emergencia adulta. Ha ido ocurriendo, por ejemplo, con todas las novedades que la sociedad digital introdujo en nuestras vidas.

De hecho, buena parte de los padres y madres que hoy son prácticamente adictos al WhatsApp pusieron el grito en el cielo hace unos años cuando descubrieron a sus hijos creando sus propias redes de comunicación, totalmente opacas para los adultos. La respuesta a esta nueva dimensión de la sociedad tampoco debería variar: cuando la realidad cambia, antes y ahora, necesitaban y necesitamos recuperar la calma, no añorar el pasado y pensar cómo se educa en un nuevo contexto.

Por contraposición a las miradas hostiles, conservadoras, histéricas antes de tiempo, anticipadoras de todo tipo de problemas ante cualquier nueva realidad en la que se meten

los y las adolescentes, tenemos que observar su mundo digital a partir de una serie de criterios sensatos y próximos. Siempre se trata de adolescentes, sin adjetivos añadidos. De chicos y chicas a los que hay que prestar atención, de los que hay que ocuparse, pase por donde pase su vida. No tiene sentido pensar primero en si serán o no adictos a las pantallas. Antes hay que garantizar que en sus vidas hay más mundo que las pantallas o si los conectan con mundos suficientemente diversos. No tiene sentido pedir que, antes que nada, algún miembro de la policía les alerte de los peligros de internet cuando todavía no les hemos educado para que sepan moverse por la red. No podemos hablar de los peligros de los aparatos en lugar de pensar cómo continuar educando en medio de su presencia.

Ser adolescente entre pantallas

El entorno digital es fundamentalmente un contexto vital nuevo y dominante en el que se encuentran sumergidos de maneras diversas, sin olvidar que también en el mundo de las tecnologías de la comunicación los adolescentes tienen variadas formas de estar y de utilizarlas. Son adolescentes diversos que hacen usos muy distintos de las redes, pero que siempre están sumergidos en ellas. No las utilizan, están dentro. Además, tampoco es posible ser el mismo adolescente digital en todos los entornos, en todas las situaciones sociales. Tener un aparato u otro, tener o no conexión potente, hacer un uso sencillo o complejo, dependen de los recursos económicos y sociales del entorno de cada adolescencia.

Tenemos que situar al adolescente, con sus tendencias experimentadoras y su frágil dependencia del mercado, en una sociedad que, entre otras cosas, posee tres grandes características altamente simbióticas con la adolescencia que hemos descrito:

1. Cualquier información, dato o saber está (o puede estar) digitalizado.
2. Las informaciones (la creación y la difusión) y las relaciones humanas se mueven con una lógica de red.
3. Las informaciones siempre son multimedia, multicanal o, como se dice ahora, *transmedia*.

Pensar, aprender, entender en digital

Situados los adolescentes en estos territorios, convendría pensar cómo les afectan. No podemos mantener la idea simple de que se trata de aprender a relacionarse con las «nuevas» (hace tiempo que son viejas) tecnologías. Hace tiempo que este mundo es, en parte, un nuevo entorno vital (no nos imaginamos viviendo sin una parte significativa)

que modifica permanentemente la relación con lo que sabemos o deberíamos saber, que supone maneras totalmente diferentes de enseñar y de aprender, que ha creado formas de relación mucho más complejas. Los chicos y chicas adolescentes crecen activamente (entre grandes desigualdades y diferencias) dentro de este mundo.

Considerar a los adolescentes en clave digital significa tener en cuenta, en primer lugar, cómo piensan, razonan, aprenden, entienden la realidad (todo pasa por algún «Google»). Después, descubrir cómo les afecta en sus relaciones la vida en red (siempre quedan *online*, primero hay que «declararse» en Instagram). Finalmente, en qué medida pasa a ser diferente la construcción de la identidad de la que acabamos de hablar (cuántos «Me gusta» se necesitan para ser alguien).

Profundizaremos en el tema cuando hablemos de la escuela y los adolescentes. Ahora destacaremos que la dimensión digital en su conjunto ha cambiado una parte singular de diferentes aspectos del razonamiento, de las diferentes inteligencias. Razonan, piensan con impulsos y procesos que, en parte, ya no son los de sus profesores o sus padres, situados en gran medida en la dimensión analógica, en formas de pensar secuenciales. En el instituto nos encontraremos a menudo no con un problema de adolescencia sino con un problema de docencia: no tener en cuenta cómo se enseña, cómo se educa a los adolescentes en esta sociedad.

Avanzo que los retos educativos no guardan relación con si saben o no saben, sino con si logramos que conserven el deseo de saber. Cuando todo se puede encontrar en algún banco de datos de Google, la dificultad radica en tener ganas de buscar, saber cómo hacerlo y saber utilizar la información. Debemos tener presente que cualquier información, criterio o consejo que intentemos dar a un adolescente podrá ser contrastado, contradicho o reforzado en diferentes webs. En una etapa de lógica vital crítica como la adolescencia, aprender a utilizar el pensamiento crítico es determinante. Volveremos al tema, pero conviene advertir que buena parte de los adultos tenemos que aprender a ser educadores virtuales de adolescentes digitales.

Estoy conectado, luego soy

Hoy, ser adolescente significa serlo también en la red, lo que significa que cualquier preocupación educativa tendrá su dimensión digital, virtual y en la red. Todo lo que hemos explicado sobre los grupos tiene siempre una dimensión en alguna de las redes. Los grupos adolescentes tienen una parte singular de sus relaciones en el complejo y cambiante mundo de las redes. Hacer amigos, tener amigos, es en gran medida «abrir», «cerrar», «bloquear» a alguien en el Instagram correspondiente de cada momento. A

menudo, la relación empieza y acaba en una red virtual. Las nuevas propuestas digitales han puesto a su alcance una manera fácil de crear grupos de pertenencia en continua interacción. Grupos que, además, asocian a algunos de los entornos donde pasan su vida. El grupo convive, se relaciona, comparte presencialidad y virtualidad (ambas reales).

Además, ha aparecido la «conectividad». Entre las personas adultas, mantenerse conectado, tener conexión, empieza a ser una necesidad básica. Reviso este texto a la vuelta de un viaje internacional y en un aeropuerto de enlace acabo de descubrir un espacio para recargar los móviles presidido por esta frase: «Relájate y recarga». Para muchos adultos, no tener batería o conexión se ha convertido en un motivo de estrés.

Para los chicos y chicas ya es una especie de estado irrenunciable. No pueden dejar de estar en conexión permanente. La «solidaridad emocional» de la que hemos hablado se manifiesta ahora estando *online* («Ahora ya no hablamos, pero yo sé que ellos saben de mí y yo puedo saber qué hacen»). Son, forman parte de un grupo, en la medida en que este está conectado.

Con los nuevos sistemas de relación digital tienen resuelta más fácilmente una parte de sus necesidades comunicativas. Ya no tienen que llegar a casa y colapsar el teléfono para seguir explicándose lo que les preocupa (como hacían sus padres). Igualmente, pueden establecer la consulta entre amigos de la que hemos hablado y resolver sus dudas de manera inmediata.

Permiten la conexión entre prácticas vitales de unos y otros, y los sentimientos y las emociones experimentados. La conexión permanente no solo es entre amigos; funciona como forma de buscar respuestas que relacionen lo que hacen y viven ellos y ellas y lo que hacen y viven otros adolescentes.

Para pensar en las actividades para adolescentes hace tiempo que tenemos en cuenta un nuevo eslogan: «La nueva espiritualidad adolescente es tener wifi potente gratis permanentemente». Si los adultos religiosos de antes hablaban de «comunidad en espíritu» y decían sentirse conectados en otra dimensión, ahora es justo lo mismo en una nueva dimensión virtual, solo que aquí circulan bits reales de amistad y relación adolescente. Cuando lo regulemos, en casa o en el instituto, debemos pensar que intentamos que aprendan a poner orden en sus disponibilidades (de tiempo, atención y afectos) hacia los «amigos» de todo tipo.

Hoy, nuestro reto para explicar la adolescencia consiste en aclarar qué significa convertirse en y ser un «sujeto conectado». Y, de nuevo, una advertencia. En nuestra tendencia a descalificar lo nuevo, oponemos realidad a *virtualidad*. Esto no sirve. Lo

contrario de virtual es presencial. La realidad virtual es real.

Espejos que hablan

La simbiosis total de este «nuevo» mundo (ya es bastante viejo) con los chicos y chicas adolescentes se produjo con la incorporación fácil y de calidad de la imagen. El llamado «móvil» es fundamentalmente un buen «comunicador» en red y una buena cámara de fotos bidireccional (que mira y nos mira). El «mundo digital» supone impactos singulares en la forma como se construye su identidad adolescente. Estos impactos son de dos tipos: los que guardan relación con la propia imagen y los que definen la propia identidad en función de los demás.

Si recordamos la idea del Narciso adolescente, podemos pensar que los chicos y chicas tienen un espejo permanente. Ya no cuentan ni las aguas del lago cristalino ni los espejos del baño. Pueden saber permanentemente cómo es su imagen y sentir si se gustan o no. En algunos momentos, la actividad que más les apasiona es hacerse fotos. De hecho, podemos decir que por un tiempo son la «generación *selfie*». Pueden valorar continuamente su imagen, ocuparse y preocuparse todas las veces que quieran.

Sin embargo, los nuevos espejos tienen una característica singular: se les puede preguntar y responden. Cualquier lectora de este texto recordará su adolescencia y la cantidad de veces que iba del armario al espejo hasta acabar de sentirse bien con la ropa elegida para salir a la calle. Ahora lo tienen mucho más fácil. Pueden hacerse una foto, colgarla en su red amiga y esperar unas cuantas respuestas. Conseguidos los suficientes «me gusta», pueden salir a la calle reforzadas con la correspondiente dosis de apoyo. En una sociedad de la imagen y en una época de realidad definidas de manera multidimensional, los chicos y chicas han acabado reforzando la parte de la identidad que guarda relación con la propia imagen. Nos tocará pensar y discutir si lo hacen en la dosis adecuada.

La identidad es, en parte e inevitablemente, digital

La suma de la virtualidad, la relación permanente en red y la multidimensionalidad de la imagen ha incrementado la parte de la identidad que denominamos *identidad digital* y ha modificado los mecanismos de las influencias de los iguales en la propia manera de ser. El juego de aclararse pasa al ámbito digital. Comprueban las reacciones, responden a las de los demás, comparten parcelas de sus vidas y descubren aspectos de las vidas de los demás. Buena parte de lo que son tiene que ver con lo que han conseguido ser en el espacio virtual. Para la mayoría de los adolescentes actuales, pocas cosas tienen sentido

sin referencia a este entorno.

Son en la medida en que están «en línea» y son en la medida en que son imagen. No hay identidad sin perfil de red virtual. No hay sociabilidad sin interacción digital. Son también digitalmente, con intensidades similares a como son en los contextos presenciales. El debate educativo consistirá en si tienen diversos contextos digitales o solo uno limitador, si los contextos presenciales son potentes y con capacidad de equilibrar las relaciones virtuales.

Cuando esta relación virtual se rompe o cuando alguien destruye una parte de su identidad digital, sienten y viven una gran soledad. Están solos ante su adolescencia (recordémoslo: su cuerpo cambiante, sus emociones desbordantes, su sexualidad experimental, las exigencias sociales contradictorias, etcétera). Están sin los demás, sin los iguales, sin amigos, sin confidentes. Sienten que han perdido a aquellos que son como ellos y ellas, con quienes sentirse uno más, viviendo existencias similares. Practican y comparan sus adolescencias en la red. Ser destruidos en ese ámbito puede significar otra destrucción mayor. La exclusión virtual, el etiquetado, la divulgación negativa comportan la propia desvalorización.

Como ya he dicho, volveremos al tema en la parte del libro dedicada a las «reglas» educativas. Ahora solo quiero recordar que no podemos quedarnos al margen, dejar de considerar esta dimensión de sus adolescencias. Quedarse al margen es agudizar la distancia entre su mundo y el nuestro mientras va disminuyendo la posibilidad de incidencia educativa. La distancia y la resistencia digital de padres y profesores están logrando que opten por construirse refugios virtuales ajenos, desconectados de las realidades adultas.

Recordemos que el reto final no es otro que educar para que sean personas (intimidad, imagen, perfil, etcétera) en compañía de otras personas (descubriendo lo que sienten y viven presencialmente y virtualmente los demás) en la sociedad global de la información (en la cual todo puede ser verdad y mentira). Ya no basta con intentar hablar con ellos y ellas. Hay que estar cerca, verlos y observar cómo se interesan por toda esta parte significativa de sus vidas, personales y sociales, que se desarrolla más allá del tiempo y el espacio.

B. Desconciertos, hostilidades y angustias

Si nuestros hijos han llegado a la adolescencia, significa que nosotros somos un poco mayores. Si compartimos un aula con adolescentes, significa que somos adultos (más o menos jóvenes en cuanto a la edad) que tendremos que resolver cada día el reto de caminar juntos aprendiendo, ellos como adolescentes, nosotros como adultos de referencia. En cualquiera de las situaciones habrá que asumir que ante todo se trata de aprender a envejecer con garbo. El profesor o la profesora deberá asumir que cada curso los alumnos continuarán siendo adolescentes, mientras que ellos tendrán un año más. Para el padre o la madre, aceptar que el hijo ha crecido es una prueba de que ellos han entrado en otra etapa de la vida.

No podemos hablar solo de los adolescentes. Tenemos que pensar en nosotros. No os enfadéis mucho si repito, una vez más en mi vida, que no existe un problema adolescente, sino un problema de los adultos con sus adolescentes. Dicho más suavemente: crecen y nos descolocan. Y, descolocados, tendemos a reaccionar como personas a las que mueven su cómoda silla.

Choca la inestabilidad vital y vitalista adolescente con la madurez adulta, que tiende con facilidad hacia el conservadurismo. La actitud de cada uno de nosotros ante la contradicción permanente también es víctima (producto) de la mirada dominante sobre los adolescentes que en cada momento tienen nuestras sociedades. Lo más fácil es pensar, por ejemplo, que se drogan, mientras que olvidamos con tranquilidad y normalidad lo que hacemos los adultos (fumar, beber, tomar psicofármacos, etcétera). Los adultos siempre somos «normales» y ellos y ellas siempre son vistos como extraños.

Movedores de sillas y tranquilidades adultas

Antes de valorar nada, de reaccionar, conviene pararse a pensar de vez en cuando para descubrir cómo nos hacen sentir. Algunas veces solo es un pequeño sentimiento de melancolía celosa, cuando sus caras nos recuerdan a amores, emociones y deslumbramientos de cuando teníamos su edad. Otras veces se trata de descubrir a tiempo la tensión y saber contenernos. Casi siempre es una preocupación de fondo que aflora y que hace que solo veamos en sus vidas tensiones presentes y problemas futuros.

Como adultos, más allá de asumir con tranquilidad la edad que tenemos y no querer entrar en ningún tipo de rivalidad o competición, el primer desconcierto que sufrimos tiene que ver con las crisis que nos provocan y que, a menudo, queremos evitar. Sus nuevas «razones» alteran las razones con las que habíamos ordenado nuestra vida. La lógica adulta siempre tiende a dejar las cosas como están. Si no hay razones para cambiar, decimos, todo puede continuar igual. La lógica adolescente es la contraria. Si no hay ninguna razón para seguir haciendo las cosas igual, ¿por qué no las cambiamos? Si en capítulos anteriores he comentado que convivir con un adolescente es garantía de tener una vida animada, ahora debo destacar que también significa tener una vida alterada, renunciar a una parte significativa de la paz y el orden a los que habíamos conseguido llegar haciéndonos adultos.

En ocasiones, lo que nos pasa es que no acabamos de hacer el clic mental y aceptar que están en otra etapa de la vida. Sentimos que ya no nos necesitan, ya no recurren a nosotros como antes, cuando en realidad nos necesitan de otra manera. Como insistiré cuando hable de los criterios educativos, se trata de descubrir que ya no nos quieren para explicarnos toda su vida, ni para que los cuidemos permanentemente, ni para ordenar su jornada, sino solo (mucho) para estar, cerca pero sin intromisión, a su lado, disponibles, dando seguridad.

No me cansaré de repetirlo. Es una etapa de la vida para hacer preguntas impertinentes, para poner en cuestión todos nuestros andamios ideológicos. Es un momento vital suyo que nos obliga a ser sinceros con nosotros mismos y tomar conciencia de nuestras incoherencias.

Las miradas que acogen

Unas páginas atrás comentaba que los chicos y chicas adolescentes son el producto del trato que reciben de sus adultos. Una parte significativa de este trato es la mirada adulta. Quien los mira (quien se para a mirarlos), ¿qué trata de descubrir, qué ve, con qué filtros hace la lectura de lo que observa? Son, también, lo que las personas adultas miramos y vemos. Por eso, nuestro desconcierto no puede alterar la mirada, y cuando hablemos de los criterios sugeriré que nos entrenemos en educar la mirada, en construir una mirada educativa.

Las miradas adultas sobre la adolescencia y los adolescentes están llenas de alarmas o de esperanzas, de irritaciones o de actitudes flexibles, de disposiciones a volver a descubrir la vida o de predisposiciones a reconducirla según nuestro parecer. Un padre angustiado solo ve peligros. Un profesor desbordado solo ve insolencias. Un epidemiólogo solo ve factores de riesgo. Un buen tutor puede ver un adolescente. A cada uno de ellos, el adolescente les mostrará una parte de su vida o les hará creer que es de una determinada manera o que tiene determinadas conductas, cuando a lo mejor solo sugiere lo que sabe que desconcierta a los adultos.

Podemos lanzar miradas en clave de futuro, aunque el adolescente tiende a vivir atrapado por el presente. Sin embargo, es muy diferente una mirada en positivo («A pesar de las dificultades, serás un personaje extraordinario») a una mirada alarmista, que solo intenta descubrir en el presente las señales de los problemas futuros («Tendrás problemas en la vida»).

También los miramos para facilitar que el adolescente se mire a sí mismo. Intentamos mirarlos, conocerlos para provocar el autoconocimiento. Descubrir cómo son es ayudarlos a que descubran cómo son. Las personas adultas somos uno de los espejos en los que se contemplan. Un espejo que intenta no devolver una imagen deformada ni angustiada, que sirve para completar su progresiva conciencia de cómo son.

Un largo catálogo de lecturas opuestas

Al contemplar, al descubrir cómo se van haciendo adolescentes, debemos tener siempre presente que ellos y nosotros no siempre vemos lo mismo. Podríamos elaborar una lista de cómo sus lecturas; habitualmente, difieren mucho de las nuestras, de cómo deberíamos intentar descubrir sus perspectivas. Tomar alcohol, saltarse una norma, intentar hacer lo que está prohibido, descubrir las prácticas sexuales, divertirse a tope, etcétera son ejemplos de conductas que ellos y nosotros leemos de manera opuesta.

Así, ellos y ellas ven muchas de sus conductas con altas dosis de atractivo. En cambio, nosotros, sus adultos, enseguida detectamos un riesgo innecesario. Son actuaciones que ven envueltas de atractivas luces intermitentes, mientras que nosotros, de entrada, intentamos situarlas entre las que no valen la pena. Además, cuanta más intranquilidad descubren que generan en nosotros, más argumentos parecen tener para actuar reiteradamente de esa manera. En lugar de responder primero con nuestra lógica, tal vez deberíamos recordar antes que existe una discordancia significativa, descubrir qué ven realmente, intentar disuadirlos relativizando y así no añadir atractivos.

Nosotros, padres, madres, educadores, tenemos años y tenemos experiencia. Por eso vemos rápidamente problemas conocidos en muchas de sus conductas. Ya sabemos (tememos) cómo pueden acabar. Ellos y ellas, en cambio, solo ven experiencias desconocidas. Ya hemos dicho que no podemos ir explicando nuestras «batallitas», que necesitan llevar a cabo su propia experimentación y no sirve avanzar la lectura del final. No ven lo que nosotros vemos, pero entre el resultado conocido de nuestra visión y la vida por descubrir tendremos que encontrar las experiencias que convendría que se ahorrasen.

Desde su perspectiva, lo que hacen y viven está lleno de la intensidad del instante. Es la vida en un presente intenso. Nosotros siempre tendemos a ver las dificultades futuras. Ellos y ellas viven el «puntito» que dan los tragos de cerveza. Nosotros, la cirrosis futura. No queda más remedio que mirarlos pensando en cómo aprenderán a dar la dimensión adecuada al alcohol.

Transgredir, a pesar de las angustias, siempre resulta atractivo. Sin embargo, el mundo adulto siempre piensa que estas conductas son una amenaza para el orden social indispensable. Ya hemos hablado de la necesidad de seleccionar los conflictos que hay que tener, y ahora tenemos que pensar cuál es el nivel de caos tolerable que supone vivir

con adolescentes. Y esto, volvemos a la edad, para evitar que nuestra comodidad adulta defina un mundo que incita al adolescente a ponerlo todo patas arriba.

¡Ay del adolescente que no sea inconformista y que no tenga un punto de radicalidad vital! Estos días leía un artículo de una profesional del orden (consultora para aprender a ordenar) defendiendo que el orden externo permite el orden interno. No será en el caso de los adolescentes, en el que la variable orden sirve a pocos, ni para el exterior ni para el interior. Eso son miradas adultas. Su punto de vista es la disconformidad permanentemente alterada. Es cierto que en su condición adolescente pueden encontrar la excusa perfecta para ir a su aire, diciendo que nuestro mundo no es el suyo. Sin embargo, el argumento para reconducirlos poco a poco hacia una vida con criterio no es pensar que la falta de normas los destruirá. En todo caso, ya hablaremos de cómo educar en los límites y cómo educarlos para cambiar el mundo.

Atractivo contra riesgo evitable, experiencias que descubrir contra problemas probables, presente intenso contra futuro incierto, vida fuera de la norma contra amenaza de caos... Nos descolocan y, a veces, no conseguimos descubrir que nuestra mirada adulta no es la única forma de ver el mundo.

El discurso oficial sobre el adolescente y su educación

El modo en que un padre o una madre interpretamos lo que sucede en la vida del hijo adolescente tiene mucho que ver, por ejemplo, con las noticias sobre hechos delictivos protagonizados por gente joven, con las imágenes sobre cómo se divierten un fin de semana o con la angustia producida al hacerles pensar en los problemas que se derivarán de no tener una «buena» adolescencia. Sobre los adolescentes pesan en nuestra sociedad un conjunto de construcciones sociales, de imágenes creadas, que tienden a enfatizar el problema, a ver peligros, a pensar que cada vez son peores.

Siempre que he tenido que hacer alguna propuesta sobre cómo debe ser la escuela secundaria, cómo educar en la sexualidad, cómo aprender a vivir en un mundo de drogas o cómo moverse entre pantallas, siempre que he hecho alguna propuesta sobre cómo educar coherentemente en la adolescencia, aparece una especie de discurso oficial dominante que es contrario a mis planteamientos. Son formas de entender la adolescencia y de educar a los adolescentes que dominan buena parte del discurso de los compañeros de la psicología y la salud mental, de una parte de los docentes de secundaria, de las autoridades policiales, de los relatos que hacen una parte considerable de los periodistas y, por contaminación inevitable, de algunos padres y madres.

Este discurso, que sirve mucho para calmar nuestros desconciertos, para no tener que pensar demasiado en cómo se educa hoy y que nos devuelve el poder adulto que los chicos y chicas adolescentes ponen en crisis, se basa fundamentalmente en estos cinco argumentos:

1. Los problemas (reales o posibles, presentes o futuros) son la referencia educativa. Actuamos pendientes del problema por lo que pueden llegar a ser, no preocupados por lo que son ahora. Actuamos sobre el consumo de alcohol porque corren el riesgo de ser alcohólicos algún día, pero no pensando en para qué les sirve ahora juntarse a beber en la calle. Definimos el fracaso escolar futuro y no nos paramos a observar de qué manera están en clase, cómo es el balance entre su resignación y su entusiasmo escolar, de qué les ha servido estar en el instituto.
2. Seguimos con eso de la cultura patriarcal de «Cuando seas padre comerás huevos». Se les tiene que disuadir de cualquier pretensión de probar, de experimentar. Tienen que esperar a ser mayores. Todo se basa en hacerles esperar a que sean mayores (no se sabe exactamente cuándo) para probar y decidir. Las

argumentaciones para intentar que nos hagan caso se basan en los efectos negativos de cualquier conducta que quieran anticipar a cuando alguien haya decidido que es el momento adecuado. La adolescencia parece ser un tiempo para nada, de simple espera. Justo cuando ellos y ellas piensan que son capaces de todo, nosotros les pedimos que esperen a tener la capacidad de saber qué quieren descubrir y experimentar.

3. Se repite una especie de «verdad» de tertulia televisiva mediante la cual queda claro que los problemas de los adolescentes son la consecuencia de unos padres tolerantes, preocupados por no traumatizar, que se olvidaron de poner límites. Todo es producto, dicen, de no querer reconocer la utilidad de la mano dura en las relaciones educativas. La educación de los adolescentes debe basarse en un esquema de relaciones a partir de la autoridad adulta impuesta. Son los mayores los que saben qué conviene al adolescente y este tiene que obedecer a la autoridad adulta. Todo el problema educativo consiste en haber perdido la autoridad (derivada del poder).
4. Aunque la esencia de la vida adolescente sea el riesgo y, además, todos estemos viviendo en una sociedad de riesgo, el adolescente debe ser educado para evitarlos todos. La mejor prevención de cualquier dificultad es no arriesgarse. Aunque no se reconoce, el mejor adolescente es el que está «empanado», «apalancado», el que sigue dócilmente nuestras pautas de seguridad.
5. No se puede reconocer que algunas conductas son propias de adolescentes y desaparecerán con la adolescencia. No hay nada de bueno y aceptable en determinados comportamientos (por ejemplo, utilizar drogas o dejar los estudios un tiempo para «vivir»). Ninguna de estas maneras de actuar es aceptable en la adolescencia. La relación educativa debe estar presidida por el «no». No podemos aceptar de ninguna manera su permanente «depende». No podemos aceptar matices, situaciones, contextos.

Queremos confiar en que se portarán bien

La inquietud, a medio camino entre las expectativas razonables y la desconfianza sobre su conducta, lleva a dos respuestas contrarias que marcarán continuamente lo que les decimos, lo que intentamos que hagan. Para algunas personas adultas (en algún momento, para casi todas), la confianza esperanzada en el adolescente consiste en convencernos de que será un buen chico, no le interesarán los peligros y no se arriesgará. Sabemos cómo es la realidad compleja en la que se están sumergiendo y preferimos pensar que no, que el nuestro no se meterá, no probará. Para otras personas adultas (para todas cuando conseguimos controlar la angustia), la mayor parte del tiempo hay que creer en la confianza. Están, estamos, convencidos de que sabrá decidir, sabrá tomar las decisiones adecuadas, sacará conclusiones de sus experimentaciones y experiencias.

Esta ambivalencia educativa, esta duda inquietante y permanente tiene, de hecho, una respuesta inevitable de la realidad: por mucho que queramos impedir sus aventuras, ellos y ellas actuarán, harán una cosa u otra, decidirán con más o menos criterio. Parece que lo más razonable es esto último: introducir criterios que utilicen de una manera u otra. Excepto en casos muy contados, la dicotomía no es ser buenos chicos y no acercarse a los peligros o, al contrario, acercarse pero tomando decisiones sabias. Esta es una hipótesis que planteamos los adultos. En plena adolescencia acaban haciendo lo que quieren, pasando de nosotros (opción 1), o acaban haciendo lo que quieren también, pero después de incorporar a su proceso de actuación y su toma de decisiones buena parte de nuestros criterios y preocupaciones adultas sensatas (opción 2).

En una de mis experiencias consultando con un grupo de jóvenes (posadolescentes, más bien) sobre las posibles formas de hacer prevención del uso de drogas, definían así estas dos opciones educativas después de escuchar como adolescentes los discursos de casa:

1. Opción 1: «... siempre te dicen “No fumes, no bebas...”, y va pasando el tiempo y al final decides por ti mismo y no piensas tanto en lo que te han dicho. Saldré de farra igualmente, me tomaré mis cubatas... Siempre me han dicho que no fume porque es perjudicial para los pulmones, y todas aquellas representaciones de teatro en los colegios y todo, con aquellos pulmones negros, pero lo seguiré haciendo».
2. Opción 2: «... en casa depende de la relación que tengas con tus padres, a mí me dicen: “Ya eres mayor, eres responsable y consecuente con lo que haces, puedes probarlo”. No me dicen que no lo haga porque lo haré igual, y entonces me dicen:

“Tú pruébalo y saca tus propias conclusiones, porque yo por mucha madurez que tenga, por mucho que haya vivido, no puedo decidir por ti”».

Todo es condicional. Todo condiciona. Todo está en obras

Nuestras preocupaciones adultas no desaparecen fácilmente. Sin embargo, es necesario aceptar que todo lo que pasa y lo que no pasa ahora en sus vidas —tanto las dificultades como las situaciones positivas— tiene la etiqueta de «condicional». De lo que «puede condicionar» el futuro, el resultado posterior y, a la vez, de lo que «está condicionado» por la realidad en la que están inmersos y que desaparecerá. Muchas de las dificultades educativas nacen de esta duplicidad. Son situaciones condicionadas por la etapa que viven y con el tiempo pueden desaparecer (tienen que ver con su adolescencia y desaparecerán cuando se resitúen en otra etapa de su vida). Al mismo tiempo, son sucesos vitales muy significativos que pueden distorsionar o fundamentar su futuro, afectar a su construcción personal. Necesitamos que pasen cosas en su vida y que eviten otras. Pero lo más importante será conseguir que encajen adecuadamente lo que van viviendo. Son individuos en obras, necesitan apoyos, pero no se pueden construir a partir de nuestros planos.

No resulta fácil encontrar una línea divisoria entre dejar (con el alma en vilo) que hagan, aprendan y se adapten, y ayudar y encontrar la manera de ser que resulte de verdadera ayuda. Es mucho más fácil reclamar programas de prevención en relación con todos los problemas posibles de las vidas adolescentes que tratar de construir unas verdaderas relaciones de influencia.

Lo que no parece muy útil (al menos para bastantes adolescentes) es la imposición sistemática de la rigidez y la negación. Resulta bastante más razonable haber contribuido de verdad al hecho de que, a partir de un conjunto de influencias adultas acumuladas, el bagaje de sus experiencias los conduzca progresivamente a la gestión razonablemente feliz de sus vidas. Recuperaremos el tema en el capítulo sobre la gestión de unas vidas que tienden a estar en permanente contacto con el riesgo.

C. Pero ¿cómo se educa a estos adolescentes?

Si algo estoy repitiendo desde el inicio de este libro es que los adolescentes necesitan educación. Necesitan adultos a su lado que continúen haciendo posible su educación. No obstante, también he recordado varias veces que no vale cualquier manera de educar, y los chicos y chicas adolescentes pueden rechazar muchas de ellas. Sí. Tenemos que continuar haciendo de madres o de padres. Ya los educamos cuando eran pequeños y ahora, a pesar de las tensiones, estamos dispuestos a continuar haciéndolo. Pero, puesto que todo ha cambiado, tenemos que descubrir nuevas maneras de hacerlo. Aprender a educar a hijos e hijas que se han hecho adolescentes, descubrir nuevas maneras de hacer lo que ya hacíamos, descubrir nuevas y desconocidas pero necesarias educaciones.

Si hacemos de educadores, de profesores que educan enseñando, lo que hasta ahora hemos recordado es que a cada ciclo de la vida debe corresponder, de alguna manera, un período educativo, una propuesta de educación diferenciada. De las descripciones que hemos hecho se deduce que el adolescente es un sujeto educativo singular que requiere un tipo particular de intervención educativa, una propuesta pedagógica y didáctica diferenciada. Educamos de acuerdo con las características del sujeto que hay que educar, y por eso educar adolescentes tiene un conjunto de reglas singulares.

Ya hemos dicho que no nacen adolescentes. También, que no son marcianos. Son nuestros hijos, y son el producto de una sociedad que hacemos los adultos. Aun así, ni podemos culpar a la sociedad ni podemos esperar que maduren y fructifiquen las semillas de la educación que plantamos en la infancia. Por tanto, pongámonos a revisar de qué manera tiene sentido educar en la adolescencia, destacando de nuevo ideas básicas que ya hemos comentado y dejando abiertos algunos temas en los que profundizaremos en la segunda parte.

Empezaremos recordando las razones por si todavía alguien considera que se educan solos. Después trataremos de resumir la «normalidad adolescente» para situar adecuadamente prioridades y preocupaciones. A continuación haremos el «decálogo» o la lista de grandes criterios que, de vez en cuando, convendría repasar.

Razones para intervenir en las vidas adolescentes

Ante quien no considera necesario educar y quien siempre mira a los adolescentes como una colección de problemas que prevenir, debo afirmar que hay tres grandes razones para ocuparse de los adolescentes. En primer lugar, trabajamos con ellos y ellas porque en sus vidas pasan cosas. Es lo que podemos considerar el *criterio de oportunidad*. Hacemos que estén escolarizados porque en la institución educativa se producirá un conjunto de oportunidades que no se darían si simplemente se pasasen la vida en la calle. En el colegio surgirán oportunidades de aprendizaje, pero también de relación. Como ya he dicho, podrán practicar diversas adolescencias relacionándose con otros adolescentes. Tendrán a su alcance a personas adultas diversas. Sus vidas podrán abrirse a otros mundos, a otras vivencias, a otros estímulos, a otras experiencias. Ocurre lo mismo cuando nos ocupamos de ellos y ellas en el tiempo libre y en espacios no formales. Ni su adolescencia será igual ni el resultado de su transición adolescente tendrá el mismo final.

En segundo lugar, también debemos ocuparnos de los adolescentes para que aprendan de lo que viven. Es lo que solemos denominar el *criterio de experiencia*. Sus vidas no son ni pueden ser una plácida calma en un lago tranquilo. No es necesario que recuerde la existencia «apasionante» de quien pone un adolescente en su vida. Las suyas son vidas de acción, pasividad, desasosiego, tanteos, experimentaciones, etcétera. Si algo necesitan son personas adultas que ayuden a que vaya quedando un poso de todo eso. Nos necesitan para conseguir que de su experimentación vital salga experiencia. Aunque nos gustaría descansar, todavía nos necesitan.

Finalmente, volvemos al riesgo en una sociedad de riesgo y a destacar que ya no nos necesitan para que los protejamos, pero sí para construir redes. No nos necesitan para que les allanemos el camino, pero sí para que se fortalezcan y adquieran la capacidad de desenvolverse en entornos no siempre positivos, sino arriesgados. Es lo que podríamos considerar el *criterio de resiliencia*. Estar con ellos y ellas para ayudarlos a adquirir y potenciar aquello que les permitirá gestionar sus vidas arriesgadas con autonomía.

No tiene sentido ocuparse de los chicos y chicas adolescentes si no es para educar, empezando por ayudarlos a gestionar su propia adolescencia, a situarse en ella, a comprenderse, a colocar adecuadamente todo lo que va pasando a su alrededor. Del resumen sobre la adolescencia que hemos hecho hasta ahora se puede deducir que hoy ha pasado a ser una auténtica segunda etapa educativa y que ocuparse de los adolescentes

significa que entrar en sus vidas es hacer posible que su construcción como personas y como ciudadanos sea distinta.

La consolidación, entre nosotros, de una adolescencia enormemente diferente a las anteriores ha acabado conformando un período de humanización y de socialización singular en el que las influencias educativas pueden ser, todavía, significativas para el proyecto personal. La nueva adolescencia ya no es solo un ciclo vital, sino que se ha convertido en una nueva etapa educativa, en un nuevo tiempo para educar.

Algunas necesidades adolescentes

No obstante, una cosa es nuestro deseo de incidir y otra saber si verdaderamente ellos y ellas tienen interés en que nos metamos en sus vidas; si, en el fondo, no desean que les dejemos en paz. Tal vez debemos pararnos a pensar y descubrir verdaderamente cuáles son sus necesidades o, dicho de otra manera, para qué demonios pueden necesitarlos.

De una forma no exhaustiva, podríamos considerar que las principales necesidades educativas (aquellas para las cuales debemos ser útiles) de la adolescencia pueden agruparse en seis grandes tipos:

1. Las necesidades que tienen que ver con el hecho de saber lo que quieren como personas y situarse en el mundo. Podríamos destacar:
 - La necesidad de entender su condición adolescente, saber qué sentido tiene todo lo que le sucede en la vida, situarse entre los iguales, conocerse, saber con qué cuenta y qué debe lograr, ir adquiriendo poco a poco su identidad (múltiple y cambiante), sentirse como un sujeto y no como una colección de problemas y dificultades.
 - La necesidad de situarse en su entorno cercano, en su comunidad. La necesidad de conocer la realidad social que le rodea, asumirla, criticarla, desear cambiarla. La necesidad de sentir que vale la pena formar parte de ella, pertenecer a ella. La de socializarse (aprender las reglas del juego y compartir sus culturas y lógicas vitales). La de participar.
 - La necesidad de convertirse en ciudadano o ciudadana, ejercer activamente derechos colectivos y personales. La necesidad de encontrar su lugar. La de dar sentido a su vida.
 - Las necesidades derivadas de su transición a la condición juvenil y de ir orientándose.
2. Las necesidades que tienen que ver con su condición de sujeto que aprende en la sociedad de la comunicación y el aprendizaje permanente. Por ejemplo:
 - Las relacionadas con la adquisición de competencias para vivir y funcionar en la sociedad digital, en red, global y cambiante.
 - Las relacionadas con el hecho de mantener el deseo de saber, de conectar todo lo que va aprendiendo con su persona y su vida.
3. Las necesidades que tienen que ver con la comunicación, la expresión y la creación. Por ejemplo:
 - Las relacionadas con la producción de ideas, imágenes y expresiones creativas propias.
 - Las relacionadas con la producción de información y con su difusión.
4. Las necesidades que tienen que ver con el aprendizaje de la gestión de los riesgos. Por ejemplo:
 - Las derivadas de aprender a arriesgarse de manera segura.
 - Las derivadas de su deseo de descubrir, de conocer otras realidades y otros mundos. Las derivadas de poder aprender de la experimentación y el descubrimiento.
5. Las necesidades que tienen que ver con el hecho de practicar la autonomía y la

responsabilidad. Por ejemplo:

- La de poder apropiarse de la propia conducta. La de decidir sobre aspectos básicos de su vida con apoyos y sin intromisiones. La de ejercer la autonomía.
- La de responsabilizarse, de recibir respuestas de las personas adultas que generen responsabilidad.

6. Las necesidades que tienen que ver con el hecho de aprender a convivir:

- Las relacionadas con la afirmación de sus diferencias y, al mismo tiempo, con el reconocimiento de las diversidades que construyen los demás. La de aprender a ser y convivir con adolescentes, jóvenes y adultos que no pretenden ser como él, pero a los que necesita.
- La de construir amistad, redes de relación, grupos de pertenencia, redes físicas y virtuales.
- La que hace que las respuestas adultas a los conflictos en los que se ve inmerso no generen etiquetado, marginación, exclusión.

La pregunta que hay que plantearse no es nunca si estamos educando bien, sino si nuestras preocupaciones están orientadas al hecho de que, a lo largo de los años adolescentes, vaya pasando buena parte de todo esto.

Las preocupaciones tienen que ver con si ha acabado sacando buenas notas pero es un «pasota» total. Si realmente aspira a sentirse útil o a ganar dinero con una aplicación de éxito. Si acepta cualquier discurso (del mercado o de otras personas) o defiende el derecho a pensar libremente. Si tiene éxito entre los chicos y chicas, pero no acaba de descubrir el placer de las caricias o la emoción de un buen poema. Si va de pantalla en pantalla, pero también domina la capacidad de razonar digitalmente. Si va viviendo la adolescencia felizmente o, en todo lo que puede, practica la autonomía responsable. Si... No se trata de cruzar los dedos y esperar que alguna confluencia astral no los eche a perder. No es preciso agobiarse, pero entre todos los adultos con los que se relaciona debemos proporcionar oportunidades diversas, capacidad de gestión de su vida, fortalezas y habilidades para manejar contradicciones y acontecimientos negativos.

Pero ¿qué es normal?

Entre el desconcierto, la preocupación o las irritaciones es muy frecuente que acabemos preguntándonos hasta qué punto es «normal» lo que hace nuestro hijo o hija, nuestro alumno. Si debemos ir aguantando o preocuparnos un poco más, si los momentos buenos son suficientes para compensar los malos, si la espera tiene que ser todavía más larga. Por eso, no está de más resumir qué debemos esperar y qué no; qué entra dentro de lo que tiene que pasar, lo queramos o no, a pesar de que todo esté patas arriba.

Puesto que todo tiene mucho que ver con la mirada, recordemos que lo que aparece, lo que manifiestan sus expresiones, ya sean emocionales, lingüísticas o conductuales, no siempre coincide con la realidad, con lo que verdaderamente están viviendo, porque no suele ser un buen indicador de lo que les pasa. Dado que, en general, todo es provisional y transitorio, debemos ir con cuidado para no estabilizarlos con nuestras respuestas y angustias con un problema, para no demostrar que hemos perdido toda esperanza e ilusión de cambio.

Volvamos a pensar en la moneda. Pueden ser y hacer lo mismo o lo contrario con escasa diferencia de tiempo. No debemos vivir la contradicción como una incoherencia irresoluble.

En cualquier caso, podemos resumir la lista de «normalidades» que hay que asumir como inevitables:

1. Plantar cara al adulto o pasar de él.
2. Evitar al adulto y, al mismo tiempo, buscar su presencia, su cercanía.
3. Exaltarse y estar abatido. Comerse el mundo y, a la vez, estar deprimido.
4. Estar superpasivo y a los pocos minutos pasar a la hiperactividad.
5. Expresar con acciones la inquietud, el agobio o la preocupación.
6. Querer disfrutar y vivir con la máxima intensidad y sin limitaciones.
7. Pensar en el futuro solo de vez en cuando, elaborar metas y proyectos (a nuestros ojos) poco realistas.
8. Avanzar, madurar y, al mismo tiempo, ser inconstante, experimentar retrocesos.
9. Demostrar que es omnisciente («Lo sé todo»), omnipotente («Tranquila, yo

controlo»), sentirse invulnerable («A mí esto no me pasará»).

10. Arriesgarse, meterse en líos.
11. Intentar aclararse sobre quién es. Tratar de demostrar que existe, que no es como nosotros, que es único y diferente.
12. Ser y actuar en compañía de amigos.
13. Ser digitalmente, estar conectado, vivir en comunión virtual con sus iguales.
14. Seguir modas, tener estilos de vida cambiantes.

No está de más recordar y repetirse de vez en cuando que no enseñamos, sino que ayudamos a descubrir que no saben, sin que tengan que reconocerlo, sin que —habitualmente— nos den las gracias.

Los cinco verbos que hay que conjugar para comprender al adolescente

Cualquier propuesta de pedagogía adolescente comienza con una lectura de su vida que intenta descubrir y comprender. Para ponerla en práctica necesitamos aprender a conjugar cinco verbos: mirar, ver, observar, escuchar y preguntar.

Aprender a mirar

De entrada, tenemos que pararnos a mirar. Están entre nosotros, forman parte del panorama que contemplamos, tienen que sentirse mirados (sin ira ni envidia, como acabamos de recordar) y descubrir que no pasamos de ellos y ellas. No podemos ir del coche a la clase sin mirar los pasillos. No podemos llegar a casa sin aguzar la mirada por si hay que descubrir un cambio significativo. Es preciso tener la voluntad permanente de mirar (que no niega la necesidad de fingir, de vez en cuando, que no hemos visto), de no evitar su necesidad de ser vistos. Mirad con calma cuando están en casa. Mirad de manera acogedora cuando llegan al aula.

Hemos recordado, no obstante, que debe ser una mirada que no guarda de un día para otro la contaminación de las dificultades, que indica cada día una confianza nueva. Es una mirada que no niega la complejidad, ni su malestar ni el nuestro. Entre los profesionales de la educación o de la ayuda debe ser una mirada que empieza huyendo de las etiquetas, que no intenta hacer encajar sus vidas en nuestras definiciones previas o en nuestras categorías diagnósticas.

No es una mirada dedicada a considerar determinadas conductas problemáticas como definitorias de la adolescencia ni a identificar supuestos factores de riesgo de problemas presentes o futuros. Es muy diferente considerar la adolescencia como un tiempo para vivir en riesgo que definir a los adolescentes y sus estilos de vida a partir de una lista de factores de riesgo.

Veamos a alguien que ya tiene una mirada propia, sobre sí mismo y sobre nosotros. Miremos demostrando interés por su vida y su adolescencia. Nuestra mirada siempre acaba siendo una mirada que construye referencias, que al intentar saber de su mundo edifica una relación de confianza e influencia mutua.

Ver, intentar enterarse

Además, es preciso ver y no negar la realidad. Que sea nuestra dulce hija no significa que no ensaye la sexualidad; que no beba en casa no significa que no esté probando fuera si le gusta la cerveza. Hay que enterarse de qué va la película. No basta con mirar, tenemos que aguzar la mirada, saber descubrir, detectar los aspectos más significativos. Normalmente se dice que «con la cara pagan». Una expresión que solo sirve si miramos con criterio descubridor (no investigador), con ganas de saber más, aunque sea indirectamente, lo que van viviendo.

Volvamos a tener en cuenta que no siempre aceptamos que han crecido. No tenemos que ponernos máscaras para descubrir que están en otra dimensión y no actúan, sienten o piensan como el niño encantador con el que vivíamos felices. En clase o en un grupo de trabajo educativo informal hay que tener una voluntad activa de mirar y ver. A veces, para no enterarse de alguna cosa, es fundamental no haber mirado, no haber visto, tener una mirada inapropiada, pasar de descubrir qué está ocurriendo. Honestamente, tengo que decir que pocas veces, ante una dificultad grave de un adolescente, es válida la afirmación de que sus padres o sus profesores no tenían ni idea. En muchos casos, los sujetos con dificultades son adolescentes no mirados, adolescentes con los que la mirada tenía una escasa voluntad de descubrir.

La observación significativa

En diferentes momentos lo que hace falta es observar, mirar y ver con criterio, intentando separar lo que puede tener importancia de lo que, a pesar de su espectacularidad, no la tiene. Descubrir lo que se va repitiendo y lo que es excepcional, lo que parece inherente a la condición adolescente de lo que tiene que ver con la persona, con una dificultad o una crisis. En el aula deberíamos practicar la observación sistemática y, en casa, la observación selectiva. Aprender a descubrir aspectos que todos consideramos especialmente significativos, claves de su evolución o su aprendizaje. Así podemos valorar, distinguir qué es puntual y trivial y qué es especialmente significativo.

Al hablar del adolescente por dentro hemos apuntado fórmulas para intentar entenderlos. Mirando esos criterios podemos elaborar una lista variable de los aspectos en los que debemos fijar nuestra atención, ya sea para que el adolescente se sienta seguro y acogido o para facilitar salidas a las crisis o las dificultades. Cuando decimos que conocemos a nuestro hijo es porque lo hemos mirado con criterio e intuimos qué le pasa, descubrimos cuándo algo no va bien o, al contrario, va sobre ruedas. Sabemos porque hemos observado activamente.

Escuchar pasivamente y activamente

También hay que aguzar el oído y escuchar. Una parte de la observación es escucha pasiva, prestar atención a lo que van diciendo. Hablan mucho (entre ellos, no con nosotros) o dejan caer frases, lanzan alertas que esperan respuestas o algún pequeño diálogo por nuestra parte. Sin embargo, lo más necesario es la escucha activa, saber encontrar momentos en los que pueden expresarse y nosotros los escuchamos. Momentos en los que pueden repetir que no los entendemos, pero no pueden decir que no los escuchamos, de manera receptiva, sin poner pegas antes de tiempo.

Escuchar es reconocer que tienen algo que decir, que su perspectiva también puede ser válida. Dejar la infancia significa querer demostrar que tienes opinión y eres reconocido entre los iguales y los adultos porque tienes tu propio criterio. La escucha activa significa que queremos conocer sus argumentos, sus perspectivas. Significa hacer el esfuerzo de no leer sus vidas, sus mundos, con una perspectiva adulta. Cuando se sienten escuchados, se sienten considerados, valorados, rodeados de adultos a los que les preocupa el conjunto de su persona.

Sobre las preguntas de despacho y del sofá de casa

Preguntar es otra cosa. La adolescencia también tiene sus claves interrogativas. De los cinco verbos que proponía practicar, este parece el más complicado de conjugar, el más difícil de practicar. Con mucha frecuencia, los psicólogos decimos a los padres que tienen que hablar con sus hijos. Padres y madres contestan que ya les gustaría poder hablar, pero el hijo o hija no les dejan.

Explicamos las bondades de la comunicación, pero no recordamos que esta se ha ido construyendo a lo largo de la infancia y, lo que es más importante, que ahora seguirá otros recorridos. En general, no se producirá nunca cuando nosotros queramos; más bien surgirá en los momentos con menos disponibilidad por nuestra parte: cuando estamos estresados porque se nos ha hecho tarde, cuando el cansancio nos pide desconectar de toda preocupación. El momento oportuno, habitualmente, es el más inoportuno para nosotros. No se trata de agendas, de planificación, sino de aprovechar cuando parecen dispuestos a decir algo. Pocas veces se tratará de preguntar y, normalmente, tendrá que ser un diálogo de tú a tú.

Tutores y tutoras piden saber cómo se hace una entrevista con adolescentes, ya que normalmente todo intento de hablar en el despacho no pasa de ser un interrogatorio con una lista de preguntas típicas que obtienen monosílabos como respuesta. La hora de tutoría individual es a menudo un encuentro de despacho en la que, pocos minutos después de comenzar, no se sabe qué preguntar. No se tiene en cuenta que las reglas del diálogo tienen muy poco que ver con preguntas y respuestas de despacho. Tal vez sea en el patio donde encontraremos de manera indirecta las respuestas, o escuchando lo que hablan entre ellos, o preguntando al grupo. Así, ponemos en relieve que hay que aprovechar los intersticios, los tiempos perdidos, la relación cotidiana del final de la clase, de los pasillos, de las excursiones.

Médicos y personal sanitario no acaban de encontrar la manera de cumplir con los protocolos previstos. Hacen una lista de preguntas «diagnósticas» dando por sentado que las respuestas de los chicos y chicas describen literalmente lo que está ocurriendo. Olvidan que son conversaciones formales entre un adulto que busca información y un adolescente que responde tratando de dar la respuesta que el adulto espera. Preguntamos si toman alcohol y cuando responden «alguna cerveza», apuntamos en la historia «bebedor iniciado moderado». Pero no sabemos si ha estado haciendo su primer botellón

en buena compañía o si intenta ser aceptado por los más mayores, o si solo es la búsqueda del puntito para hablar sin vergüenza. Puede haber bebido poco en conjunto, pero todo en una tarde. El problema es atribuirle valor, saber el significado de lo que contestan. Tenemos que rellenar la historia clínica a partir de lo que sabe una enfermera que realmente tiene una buena comunicación porque va al instituto y habla con ellos y sus grupos.

Cómo podemos preguntar y obtener alguna información útil

Educar adolescentes también es una cuestión de saber «preguntar». Si se quiere obtener alguna información útil, no vale cualquier manera de preguntar, de intentar saber. A lo largo de los años de trabajo con adultos que conviven con adolescentes he confeccionado algunas listas de criterios sobre cómo se pueden hacer los «interrogatorios», cómo se puede tratar de saber más de los adolescentes, también preguntando. Algunos de estos criterios sirven para todo el mundo. Otros pueden ser más útiles para los profesionales, o los padres y madres. Este podría ser el resumen:

1. Empezamos recordando que para preguntar hay que aguardar el momento adecuado. Evitar hacerlo cuando se lo esperan; temen ser preguntados y reaccionarán de manera negativa o darán una respuesta ya preparada. Recordemos que lo que nos dice el hijo cuando llega tarde es la «moto que nos ha vendido» y que se ha inventado de camino a casa. Lo que explica en medio de un conflicto en el instituto tenderá a ser un cúmulo de excusas. Al día siguiente, cuando piense que todo está olvidado, la información facilitada será más válida.
2. No se pueden hacer más de dos preguntas seguidas. A la tercera nos dirán que esto no es una casa, sino una comisaría. Querer saber no es interrogar, sino ir colocando dudas en medio de una conversación. En los espacios educativos o terapéuticos no podemos intentar saberlo todo el primer día, hacer un listado completo de preguntas para tener un diagnóstico. Preguntemos en medio de un diálogo para ir completando una aproximación a la comprensión de sus vidas.
3. El diálogo comporta que los dos explican y preguntan. Dejan de sentirse interrogados cuando lo que tienen que hacer es aportar un criterio o una experiencia. Por eso, saber preguntar también comporta explicar algo propio (del trabajo, de cómo nos sentimos, de cómo vemos el mundo) en medio de la conversación. Si queremos saber, tenemos que explicar nuestras preocupaciones, las nuestras como padres que también tienen una vida. He oído a adolescentes quejarse de ser simples muebles a los que se interroga, y sus motivos eran tan elementales como no ser informados de que se iba a cambiar la lavadora. Se

sienten mucho más escuchados si explicamos alguna de nuestras preocupaciones como profesionales sobre determinadas cuestiones de los jóvenes o sobre las dificultades para saber qué tenemos que hacer, cómo actuar. Responden mucho más cuando se dedican a tranquilizarnos, a darnos su visión, cuando sienten que compartimos información, ideas, preocupaciones.

4. A menudo se trata de deducir sin preguntar, aunque sea de forma parcial, incompleta. Es muy elemental, por ejemplo, llegar a la conclusión de que alguien paga lo que hacen cuando salen, ya que el hijo solo tiene el dinero que le damos. Como hemos aprendido a descubrir bajo las apariencias y no nos dejamos arrastrar ni por los silencios ni por los dramas, tratamos de adivinar qué hay detrás sin recurrir a las preguntas. Sin embargo, cuidado con las interpretaciones. Tenemos que hacerlo con normalidad. En casa, sin ver el problema antes de tiempo. En la escuela o en la consulta, sin querer aplicar antes de tiempo alguna de nuestras teorías sobre la adolescencia.
5. Como hemos descrito en los primeros capítulos, tienden a hablar en perifrástica. Hablan de otro para hablar de ellos mismos y saber indirectamente cuál será nuestra reacción, qué opinamos, cómo deberían actuar. Nosotros también tenemos que hacer lo mismo: preguntar lo que queremos saber, pero refiriéndonos a otra persona, a otros miembros del grupo, a otros grupos. No es necesario preguntar si fuman porros. Basta con preguntar qué hacen sus amigos. Ellos y nosotros hablamos de otras personas, pero los dos sabemos que nos referimos a nosotros.
6. No hay que hacer trampas. En algunos casos es mucho más fácil dejar de jugar a preguntas y respuestas, ser sinceros y expresar nuestra preocupación. No sabemos si es así o no, pero asumimos que somos padres angustiados y que nos gustaría ser desmentidos por el hijo. Demostrar que las preguntas responden a preocupaciones honestas por su felicidad. En otros espacios, los profesionales deben explicar por qué les preocupa un tema, una actuación, un comportamiento, sin caer en argumentos de futuro lejano: «Me preocupo por tu sexualidad porque no me gusta que te pierdas los besos o las caricias, o porque no puedo aceptar que no respetes la libertad de tu pareja».
7. No acusarlos. No vale la pena intentar aclarar qué ha pasado haciéndolos responsables de haberlo hecho, poniendo la culpa por delante. No confundamos la responsabilidad con el hecho de asumir de entrada la culpabilidad. Solo tenemos una situación que como padres deseáramos aclarar. Como profesionales no planteamos una propuesta de ayuda obligándolos a que reconozcan que tienen un problema. Ya surgirá cuando la relación esté construida. De momento, es posible que el único problema que tengan sea que alguien los ha obligado a acudir a

nuestro recurso de atención. Lo que es seguro es que existe sufrimiento y que, tal vez, con la relación podremos descubrir qué lo está provocando.

8. Como la principal forma de saber qué pasa en sus vidas consiste en observar, compartir espacios, escuchar, no tiene mucho sentido querer saberlo todo de golpe. Siempre hay que esperar para saber más. Como acabo de decir, en una consulta, en una sesión de tutoría, no funciona eso de hacer una larga lista de preguntas para intentar diagnosticar y saber qué pasa. Para poder preguntar en condiciones hay que estar a su lado en la vida cotidiana. Jugando un partido o haciendo una excursión tendremos muchas más oportunidades de saber y, si es preciso, de preguntar, que haciendo interrogatorios de despacho. Más de una vez, algún adolescente con el que discutía sobre cómo desmontar un motor en el taller de mecánica del instituto ha acabado preguntándome si yo era psicólogo o mecánico. Llevándolos en coche al entrenamiento y pidiendo que nos dejen escuchar alguna de las canciones que suenan en sus cascos es posible que suelten información útil, que pregunten o que se dejen preguntar. En muchas ocasiones tenemos que esperar para saber, pero debemos crear las condiciones de relación para que lleguen a hablar realmente.
9. A veces se trata de dejarse engañar. He escrito «dejarse», que significa hacerlo de manera activa y consciente. Los engaños solo funcionan cuando nosotros estamos en la inopia, porque ni miramos ni vemos. La mayoría de las veces no explican mentiras, sino discursos que elaboran para intentar dar explicaciones a complicaciones de las que no saben cómo salir. Poco a poco descubriremos sus contradicciones y, sin acusaciones, aclararemos las cosas. Pero no podemos tomárnoslo ni como falta de confianza ni como voluntad de engañarnos (en general; en algunos casos muy particulares, sí).
10. Toda entrevista con un adolescente debe basarse en la construcción de una confianza mutua, y no se puede dejar de guardar la confidencialidad. Los padres y madres no podemos pretender saberlo todo, y, por más complicada que sea una situación adolescente, tenemos que intentar garantizar que nuestro hijo o hija tenga a su alcance un adulto en el que pueda confiar (que, en todo caso, tratará de convencerle para que explique en casa lo que le preocupa). Al final de este capítulo hablaremos de reglas educativas sobre la responsabilidad y sobre los derechos de los adolescentes. Ahora debo dejar claro que un adolescente tiene que estar seguro de que puede confiar en el adulto que le ayuda. Una variante de la cuestión de la confidencialidad podemos situarla en la necesidad de «olvidar». Con frecuencia, en momentos débiles, necesitados de escucha, nos explican aspectos singulares de su vida. Debemos tener cuidado de no utilizar la información *a posteriori*. Ellos y

ellas saben que nosotros sabemos, pero volvemos a demostrar plena confianza. Conocemos, por ejemplo, las dificultades que tuvo un día que se emborrachó porque hablamos del alcohol un lunes de resaca, pero no se lo recordaremos cuando, más adelante, volvamos a hablar del control de sus salidas, que se basa en su supuesta fortaleza.

En el terreno profesional debemos tener muy claro para qué sirven las primeras entrevistas. Están destinadas a «seducir» al adolescente, a convertirnos en una persona en la que pueda confiar. Hablamos, dialogamos y preguntamos, pero la pretensión es que cuando se marche tenga la vivencia de que, tal vez, podríamos ser un adulto útil en su vida. No entrevistamos para saber. Entrevistamos para tratar de construir el inicio de una relación de confianza que al final será de ayuda.

Mirar, observar, preguntar en digital

Los cinco verbos que hemos comentado también tienen su dimensión digital. Debe quedar claro que su mundo en las redes, sus formas de ser en la relación virtual, las diferentes maneras de aprender también forman parte del mundo que nos interesa como adultos. He escrito «interesa», no «preocupa». Miremos y veamos cómo se mueven en las pantallas. Pongamos cara de interés y no de terror. Mostremos interés por saber, por conocer, y sin intromisiones. Se puede curiosear en sus «perfiles», pero no remover su Instagram. Atención: aunque nos cueste, tenemos que respetar la intimidad de su vida digital. Los peligros no son excusa para invadir su nueva intimidad. Solo con demostrar interés, con dejarse enseñar, podemos ayudarlos a situarse también en este mundo, a vivir en él, dominando una serie de criterios.

En los espacios educativos o terapéuticos tenemos que considerar la parte digital de sus mochilas adolescentes. La observación sistemática también debe incluir estas dimensiones. Además, tendremos que aprender a dar significado, valor y dificultad adecuados, a interpretar bien esta parte de su condición adolescente. Por ejemplo, una foto demasiado sexi no siempre se vive con la dosis de provocación que vemos los adultos. Los rastros personales en las redes tienen la consideración de provisionalidad que tiene toda su vida, y no el embargo del futuro que vemos nosotros. En una entrevista es inevitable preguntar (descubrir) cómo se mueven en esos lugares. Saber de sus experiencias, relaciones, aceptaciones y exclusiones, habilidades y dificultades.

Las preguntas y las respuestas también pasan por esta dimensión. Son un canal de comunicación perfecto si sabemos utilizarlo. En casa no podemos usar el WhatsApp (o la aplicación que esté de moda en cada momento) solo para saber dónde están o intentar

mantener algún control (tampoco para tratar de mantener con el hijo o hija los diálogos triviales que tenemos entre adultos). También podemos explicarnos y explicar cosas, directa o indirectamente, y convertirlo en una vía más de comunicación. Solo hay que tener la suficiente moderación para no ser invasivos y convertirnos en unos «plastas», consejeros digitales que no dejan libre al hijo ni en el mundo virtual.

Ocurre lo mismo con los profesionales. Tendremos que asumir que muchas de las demandas vendrán primero por la dimensión virtual. Tanto porque la primera búsqueda de consejo o ayuda llegará por esta vía (la primera disponibilidad que hay que construir siempre es digital), como porque la primera fuente de observación y conocimiento que debemos desarrollar pasa por conocer una parte de su vida en esas dimensiones. Todo esto, si antes hemos construido una buena relación con ellos y ellas, y si también estamos presentes y accesibles virtualmente (si, de entrada, pueden conectar con nosotros mediante las redes móviles). Igual que con las relaciones presenciales, en las redes tenemos que aplicar los criterios sobre cómo preguntar que acabamos de resumir.

Cuatro formas de generar influencia educativa

Cuando hablábamos de los conflictos hemos resumido de manera indirecta una segunda gran regla educativa: con los adolescentes no podemos confundir tener conflictos con tener problemas. Ser conflictivo no es ser problemático aunque nos genere grandes problemas de relación. Ya he destacado que hay que asumir su presencia, saber seleccionarlos y adquirir estrategias de respuesta que sean útiles para las dos partes. De los problemas, mucho mejor descritos como «malestares», ya hemos destacado que pocas veces guardan relación con la aparatosidad de las conductas de oposición a los adultos. Los chicos y chicas adolescentes tienen sus dificultades personales y colectivas por muchas otras razones que la tensión de los conflictos. En todo caso, a partir de estos expresan una parte de sus malestares.

La música de los conflictos que resuena en una parte significativa del día a día nos lleva a deducir algunos criterios de relación educativa. El primero tiene que ver con el hecho de no caer en la tentación de pensar que los problemas y las soluciones de su comportamiento están relacionados con la presencia o ausencia de «límites». Como muchos adultos se sienten desbordados e inseguros, piensan que los adolescentes hacen lo que les da la gana y hay que regresar a aquella parte del discurso oficial que hemos comentado y que consiste en recurrir a la mano dura.

Con los chicos y chicas adolescentes, en casa y en cualquier institución, resulta especialmente necesario practicar cuatro formas de educar:

1. Educamos opinando. La primera fuente de influencia educativa pasa por opinar. Necesitan saber qué pensamos. Están formando su criterio y desean conocer el nuestro. Sin duda, lo primero que harán al escuchar nuestra opinión es llevarnos la contraria (recordemos que lo harán fundamentalmente delante de nosotros y no cuando no estamos presentes).

Entre las situaciones de dificultad educativa y personal que he atendido a lo largo de mi vida ocupan un lugar especial las relacionadas con los vacíos educativos, empezando con el hecho de tener padres o profesores aficionados al «No sabe, no contesta». Para poder discutir necesitan un contrario, una opinión que analizar o negar. Construir argumentos significa haber escuchado algunos. Para tener criterios y actuar de una manera u otra se necesita haber escuchado los «porqués» adultos de una norma o de una forma de comportamiento. En la relación con ellos y ellas

tenemos que dejar caer ideas, criterios, pensamientos que puedan acabar conformando sus razones. No pueden practicar su criticismo sin adultos flexibles con opinión. Tienen que saber qué opinamos, por ejemplo, del sexo sin amor o de las prácticas religiosas, de la organización política o de la gestión razonable de la propia salud.

2. Educamos valorando. Por eso hablaremos en el siguiente capítulo de la educación ética, de la educación en valores. Los chicos y chicas tienen que saber qué consideramos bueno, mejor, peor. Qué va primero y qué después. Las normas que queremos que respeten están fundamentalmente al servicio de la interiorización de los valores. Es imposible justificar una obediencia si no hay detrás un valor, si solo tenemos poder para hacerla cumplir. Recordemos que son como nosotros y que, si nosotros no tenemos valores, ellos tampoco. Siempre que un adulto se queja de que los adolescentes no tienen valores, está afirmando que los que realmente no los tienen son sus adultos. Educamos valorando.

Atención, sin embargo: no debemos confundir valores con tradiciones. Muchas veces, las personas adultas confundimos nuestras visiones de la vida con valores inamovibles y, como acabamos de comentar, no llevamos bien que los pongan en crisis. Siempre nos harán descubrir que a lo mejor el valor tiene una expresión adolescente (la amistad tiene dimensiones virtuales tan intensas como las presenciales), que las prioridades pueden ser otras (ayudar a un compañero es más importante que aprobar, ser solidario con los iguales está por encima). También tendremos que descubrir que algunos valores tal vez no eran verdaderamente permanentes (pasan de banderas y se sienten ciudadanos del mundo, les gusta el riesgo, pero no necesariamente correr delante de las vaquillas en las fiestas patronales). Pueden regular su conducta, podemos influir en su regulación, si acaban sintiendo y pensando que no todo es igual, que no actúan en función de cómo tienen el día sino basándose en criterios de valor.

3. Educamos mandando. También necesitan normas. Pero ya he advertido que, dado que las normas tienen una primera función, que es poder saltárselas, deben ser pocas. Las vidas de las personas que necesitan tenerlo todo previsto y regulado tienen especial dificultad en su relación con los adolescentes. La norma está al servicio de evitar que el adolescente se quede solo con la angustia de no saber qué hacer, con la dificultad de no tener a qué oponerse, con el vacío de tener que gobernar toda su vida sin ningún límite, ninguna propuesta, teniendo que tomar todas las decisiones.

Las normas y su gestión no están al servicio de la paz familiar o de la del instituto (al menos, no en primer lugar), sino de la interiorización de los valores que la

justifican. El horario de llegada a casa está al servicio de poder afirmarse negociando o tensando la cuerda al límite y, especialmente, al servicio de conseguir una regulación del propio tiempo (también, razonablemente, está al servicio de que nosotros podamos dormir tranquilos a una hora razonable, sabiendo que todos han llegado a casa). No podemos evitar tener reglas, pero debemos asumir que la dificultad consistirá en gestionar las transgresiones.

4. Educamos poniendo límites. Sí. Los adolescentes también necesitan límites. No obstante, esta es la última de las herramientas educativas para ayudarlos a gestionar su conducta. Un límite es una barrera que no se puede superar, que no tiene demasiada flexibilidad, que comporta realizar o no realizar una determinada acción, una barrera que los adultos hemos decidido que no pueden franquear.

Mucho cuidado, no obstante, cuando definimos y aplicamos un límite. Una propuesta de límite tiene sentido cuando los costes para el adolescente son importantes e irreversibles (algunos límites de las instituciones lo son porque la entidad no puede o no quiere tolerar lo que le parece inaceptable). La mayoría de los adolescentes necesita pocos límites. Solo algunos o en algunos momentos. No existe una lista universal de límites objetivos. También, en ocasiones, tendremos que poner un límite porque no podemos estar a su lado, no podremos ayudar a corregir cuando aparezcan los resultados de una equivocación, de un error grave en su conducta. Hay límites que imponemos por impotencia ante conductas que podríamos dejar en el territorio de la prueba y el error, pero no tendremos forma de ayudar a aprender cuando aparezcan las consecuencias.

De manera transversal a estas cuatro formas de educar en la adolescencia existe la «pedagogía del pacto». No se trata de cesiones o de concesiones, sino de implicar a un sujeto que se siente libre y autónomo en la construcción de su autonomía. La pedagogía del pacto supone multiplicidad de pactos. No nos engañemos. Con frecuencia, sus compromisos duran escasas fracciones de tiempo y hay que insistir, negociar, acordar, sin invocar nuestra frustración adulta («Me has fallado»). Explicar, razonar, pactar... para cualquier cosa, grande o pequeña, desgasta mucho. Desgasta mucho más porque siempre encuentran una nueva razón o circunstancia que, dicen, avala su incumplimiento.

Especialmente cuando se trata de conflictos en las instituciones, resulta útil aplicar metodologías de respuesta basadas en la mediación. Permite al adolescente descubrir perspectivas diferentes a la suya y soluciones para resolver los conflictos que no viva como una sumisión, una imposición del adulto, sino como el resultado de un pacto en el que están recogidas las necesidades y las preocupaciones de las dos partes.

Educación significa acompañar

En la introducción he avisado de que este libro es, en buena parte, síntesis y testimonio. Así, si toda la atención razonable a las vidas adolescentes que he intentado llevar a cabo tuviese que resumirse en una palabra, diría que es *acompañamiento*. Educar en la adolescencia siempre es acompañar. Además, este verbo básico tiene como condición inicial ineludible que quien quiere acompañar se haya convertido previamente para el adolescente en un adulto cercano y positivo. Practicar el acompañamiento, además, supone estimular la construcción de una red de adultos disponibles a los que el adolescente pueda recurrir cuando los necesite.

Proponer el acompañamiento como regla básica de una relación de influencia positiva en las vidas adolescentes comporta que padres y madres entendamos en qué consiste esta propuesta, que pasa por aceptar que la mejor garantía de una buena forma de transitar por la adolescencia es que nuestro hijo o hija encuentre adultos disponibles. También es preciso entender que nuestra forma de educar es, igualmente, con acompañamiento. Ya hemos comentado, por ejemplo, cómo hay que ir esperando su proceso de cambio, sin prisas ni agobios, garantizando tan solo que continuamos estando a su lado. Tenemos que descubrir que el acompañamiento familiar consiste sobre todo en mantener permanentemente la oferta de seguridad, de no soledad, de preocupación razonada por sus vidas. Ellos y ellas tienen que saber y sentir siempre que, pase lo que pase, continuamos disponibles y seguiremos, de diferente manera, haciendo de padres.

En las intervenciones profesionales, en las formas de actuar de quien tiene el papel de servir de ayuda educativa o de compañía a un adolescente en la gestión de sus malestares, tiene que quedar claro que solo acompañando podemos llegar a ser útiles, a servir para aquello que el adolescente necesita y espera. Ni el aprendizaje que humaniza, ni el apoyo terapéutico, ni la influencia educativa, ni las propuestas de limitación o aprendizaje del control son posibles sin haber construido alguna secuencia de acompañamiento.

En la práctica, esto significa que padres y madres intentamos conseguir que la tutora, el pediatra, el educador del centro de jóvenes, la trabajadora social, el educador de calle, el psicólogo del centro de salud mental, etcétera, puedan llegar a ser adultos que acompañan las vidas adolescentes de nuestros hijos. Son profesionales a los que podemos pedir que se conviertan en referentes adolescentes si los adolescentes se cruzan

en su camino, que engrosen la lista de adultos en los que un adolescente puede confiar. Esto también significa que los profesionales citados y muchos otros saben de qué va esto de la adolescencia y modifican sus formas de relacionarse y de actuar, asumiendo que solo intentando acompañar servirán de algo cuando pidan ayuda, si es que la piden.

Vayamos por partes. Aclararemos primero qué significa acompañar y después por qué es tan importante en la adolescencia. Continuaremos con algunas ideas sobre cómo se hace. Para acabar, describiremos qué significa ser un adulto cercano y positivo, cómo se puede ser un referente adolescente, cómo podemos intentar que los adolescentes tengan una serie de referentes a su alrededor. El lector o la lectora me permitirá que en estas páginas escriba pensando un poco más en los educadores, profesores, terapeutas o trabajadores sociales que están o deberían estar ocupándose del hijo o hija adolescentes.

Acompañantes y mentores

«Acompañar» es fundamentalmente la acción de «caminar» al lado de una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante. Nunca es hacer de vigilante que intenta impedir las equivocaciones del camino. Tampoco es el protector que evita la aparición de los riesgos del itinerario. No es el prescriptor de recetas y remedios para las equivocaciones. Acompañar siempre será, de formas diversas, compartir el «pan» en el camino (del latín *ad cum panis*). Siempre se producirá solo en una parte de su camino y adoptando la proximidad adecuada, sin ahogar ni provocar sentimiento de abandono.

Si aplicamos esta descripción a la adolescencia, entenderemos por qué educar significa acompañar. Si la adolescencia es tiempo vital, itinerario, recorrido, proceso, ensayo-error, experimentación... resulta lógico pensar que la forma de preocuparse, ayudar, educar, se llame *acompañar*. Los adolescentes emprenden su camino (caminos desconocidos e inverosímiles). Ni nosotros podemos tutelarlos ni ellos quieren que lo hagamos y, al mismo tiempo, ni quieren ni pueden caminar en soledad de adultos. De modo que las preocupaciones sensatas y la educación posible y razonable pasan por construir acompañamientos.

Durante unos cuantos años serán personajes itinerantes, estarán en continua transición. No necesitarán tutelas ni guías, sino acompañantes. La ausencia de adultos positivos a su alrededor los deja en una soledad llena de dificultades. Pero tienen que ser adultos cercanos que caminen a su lado, observadores de sus peticiones, de sus dudas, de sus tropiezos.

En diferentes momentos, la pedagogía, las instituciones educativas (especialmente en el mundo anglosajón) han definido la tarea del profesional de la educación secundaria o de

los educadores de los adolescentes con el concepto de «mentor» (ahora se vuelve a hablar de «mentoría» como forma básica de trabajo con adolescentes). Hablamos de una figura que, como se sabe, tiene su origen en la función de orientación y protección vital que en *La Odisea* desempeña Mentor al ocuparse del joven Telémaco, a cuyo cargo lo deja el padre viajero Ulises, siempre fuera de casa. Hacer de acompañante o de mentor pueden ser conceptos muy similares.

Encarrilar en alguna vía, ayudar en los cambios de vía

Con el adolescente, este personaje que se come el mundo y poco después se siente un don nadie, que es feliz pero se siente mal, que experimenta pero se lleva sus batacazos, los adultos hacemos de acompañantes. Estamos a su lado, sin más intromisiones que las presiones o los límites necesarios de los que acabamos de hablar. Pero es él o ella quien camina con sus ritmos, con su autonomía; nosotros solo garantizamos que no lo haga en soledad (o solo con la compañía de los iguales). Estimulamos sus procesos de aprendizaje, le ayudamos a gestionar sus conflictos y a aclararse consigo mismo, hacemos posible su proceso de incorporación a la sociedad.

En el personaje poliédrico que es el adolescente, acompañar también tiene muchas caras, ya que (como hemos visto) necesita recorrer el camino que le lleva a aclararse, el que le permite llegar a sentirse miembro de la comunidad, de la sociedad. Necesita caminar entre las turbulencias de sus sentimientos y afectos desconocidos hasta encontrar una cierta paz interior. Acompañamos a un adolescente estimulando su proceso de aprendizaje al tiempo que posibilitamos su incorporación social y le ayudamos a gestionar los conflictos y a aclararse con su persona. Cuando entran en crisis y se desconectan del instituto o de los recursos educativos o sociales, cuando deambulan, circulan sin ningún tipo de sentido y coherencia. Cuando se distancian y desconectan de los posibles recursos de ayuda, el acompañamiento es una manera de trabajar la reconexión y ayudar a construir un itinerario personal que vuelva a estar sobre vías que llevan a algún puerto.

Garantizar que encontrarán un adulto

Acompañamos para tratar de garantizar que un adulto, que el adolescente acepta como caminante que va a su lado, pueda sugerir que no vale la pena complicarse la vida por no hacer los deberes, no acudir a todas las clases porque todo es un rollo, saltar al vacío con experiencias de las que lo desconoce todo. Acompañamos para intentar que contacten con nosotros en la emergencia (la suya), cuando no tienen claro qué les acaba de ocurrir, cuando sienten que se han perdido, cuando... Construir el acompañamiento es poder

encontrar respuesta cuando las cosas se complican. Ellos niegan que tienen problemas y nosotros, adultos preocupados, nos preguntamos: «¿Con quién puede tener confianza? ¿Quién le puede echar una mano?».

Siempre he resumido las propuestas sobre el acompañamiento adolescente con este objetivo básico:

Es preciso garantizar que cualquier adolescente puede contar, en un momento complejo de su recorrido, con un adulto cercano y positivo, en un espacio de normalidad y cotidianeidad, sin tener que sentirse «enfermo» por nada ni sufrir intromisiones innecesarias en la vida que está construyendo.

Si todavía nos faltasen argumentos, no debemos olvidar, finalmente, que las adolescencias se producen en sociedades cambiantes y complejas en las que el adolescente no encuentra unas reglas coherentes con las que construirse o a las que oponerse, que incrementan con facilidad sus desconciertos, sus malestares. Por eso, en la segunda parte del libro hablaremos del acompañamiento a la hora de pensar, de entender el mundo en compañía.

Puesto que no hay adolescente sin adulto, también los adultos, especialmente los del núcleo familiar, necesitamos ser acompañados. Tenemos que poder compartir los desconciertos, entender la nueva situación en la que nos encontramos, contar con el apoyo de otros padres y madres, de los profesionales implicados en la vida de los hijos, para ir contrastando vivencias y decisiones. Es importante tener algún tipo de acompañamiento en las nuevas funciones educativas que plantean las transiciones adolescentes entre el niño que era hasta ahora y el joven que queremos que sea. También los adultos emprendemos un nuevo camino educativo demasiado solos.

Supervisores oportunos de itinerarios cambiantes

Hablar de adolescentes es hablar de recorridos, de transiciones, de itinerarios, de procesos, de secuencias madurativas, evolutivas, de crisis sucesivas, de seguimiento, etcétera. Y por eso debemos hablar del «mentor», el acompañante del adolescente, el adulto que intenta aconsejar, aportar apoyo, tutorizar. Es hablar, en definitiva, de aquellos adultos que los adolescentes viven como cercanos y disponibles pero que actúan desde la distancia (sin intromisiones y confiando en la evolución positiva) para ordenar sus crisis y sus dudas ofreciéndoles propuestas, recursos, vías de salida. Obliga a hablar de adultos que ayudan a incorporar a su persona las experiencias, los elementos positivos que van surgiendo de su paso por las instituciones, los servicios, los recursos.

La transición positiva se produce en la medida en que en la vida del adolescente se va produciendo una secuencia encadenada de sucesos positivos (aprendizajes, vivencias, relaciones estimulantes, experiencias de pertenencia, etcétera) que permiten gestionar el presente y pensar, a veces, en el futuro. Se construyen como personas en la medida en que aparecen estímulos positivos, y van desapareciendo las situaciones conflictivas. De acuerdo con las razones para educar en la adolescencia que acabamos de describir, necesitan adultos que supongan una oportunidad para aprender; que, como referentes para el adolescente, manifiesten su placer por saber. Necesitan discutir y valorar sus experiencias con el adulto que muestra interés por su persona y no preocupación por los problemas.

Hablar de su proceso madurativo, del proceso de cambio, significa no solo que se van calmando, sino también que las personas adultas sabemos descubrir los momentos oportunos para actuar, para ayudar. Acompañamos para aprovechar esos momentos oportunos, cuando verdaderamente podemos ser útiles (no hacemos ofertas de estudio cuando pasan de estudiar e intentamos que se matriculen en una formación cuando realmente han descubierto que vale la pena). *Proceso* también significa ir, volver, pararse, descolgarse, conectarse de nuevo, recorrer trayectos por caminos no previstos. *Acompañar* significa que, a cada regreso, nos encontrarán de nuevo.

Cuando no se trata de remedios ni de curas

Pensar la adolescencia en clave de proceso es tener presente que sus vidas funcionan o se complican por un conjunto de variables, circunstancias y acontecimientos, de fenómenos que se interrelacionan durante un tiempo (por ejemplo, el descontento con la propia imagen, las dificultades en el aula y la pertenencia a un grupo adolescente con un estilo definido que interactúan entre sí cuando tienen que decidir qué harán el siguiente curso). Muchas veces me he preguntado por qué se complicaba una vida adolescente, y descubría que siempre (en contra de lo que opinaban mis colegas en la mayoría de los casos) estaba delante de un conjunto de fenómenos vitales que no podía interpretar por separado, considerar como una lista de «causas» unilineales, directas, sino como un conjunto de interacciones que en cada chico o chica podía producir resultados diversos. Por ejemplo, sabía que no era cierto que fumar porros estuviese complicando la vida de un adolescente; tampoco podía decir que fuese culpa de las rupturas familiares; tenía conflictos con los aprendizajes, pero debía reconocer que no eran determinantes. Todas estas variables tenían importancia, pero no eran «la causa» de las complicaciones. Sin embargo, descubría que la combinación del aroma de los porros, unas nuevas amistades de calle, la tensión con algunos profesores y las complicaciones en casa podían conformar, si coincidían en el tiempo, un conjunto explosivo que estropeaba

momentáneamente su adolescencia.

Por eso, acompañar no es curar nada; es estar cerca, de manera estable, para influir y dinamizar sus procesos, evitando que las respuestas lleguen cuando ya no las necesitan. Acompañar es evitar que las respuestas estén relacionadas, de manera parcelada y separada, con cada una de sus múltiples dificultades. Acompañar es convertirse en una persona que, durante un tiempo y con una intensidad variable, puede influir en los procesos de maduración y cambio; que construye espacios personalizados de relación (en diversos lugares) que permiten al adolescente tomar conciencia de sus progresos y sus dificultades; que cuando aparecen los problemas evita que se consoliden y pasen a formar parte de la propia condición adolescente.

Referentes en la vida cotidiana

En ocasiones, el mentor, el acompañante, el tutor, se designa con la palabra *referente*. El adolescente ha descubierto que dispone de adultos a los que puede referirse, recurrir, si lo desea, para gestionar su vida. Los diferentes profesionales que se ocupan de ellos intentan convertirse en su referencia. Los adolescentes deben comprobar que ofrecemos tiempo y dedicación profesional, y en la práctica se dan cuenta de que nos ocuparemos de ellos si es necesario o ayudaremos a que alguien se ocupe. El mensaje que transmitimos los profesionales es más o menos este: «Si quieres, estaré a tu lado para discutir los pasos que dar, los logros que conseguir, para comentar las experiencias, para negociar apoyos...».

Con los adolescentes se acompaña haciendo de «tutor» de diversas maneras y en diferentes contextos. Somos una verdadera referencia para el adolescente cuanto este puede afirmar: «Me entiende, sabe ponerse en mi lugar, puedo recurrir a él o ella cuando le necesito, da la cara por mí, le preocupa mi futuro».

Convertirse en referente y mantenerse a lo largo de un proceso comporta establecer contactos, acoger y atender también en entornos no formales, en sus territorios y no en los nuestros, ir y que no tengan que venir. Atender en momentos no previstos ni regulados, en horarios que no son de oficina. En sus territorios, en sus espacios sociales, pueden encontrar significados a lo que hacen y no hacen, descubrir las posibilidades o las contradicciones de su entorno.

Por eso es importante que tanto los padres y madres como los profesionales demos la misma importancia de todos los contextos en los que se desarrolla su vida. Pensemos en garantizar que irán a un espacio de encuentro de jóvenes y a lugares en los que crearán en compañía de iguales. En intentar no considerar las paredes del instituto como el lugar

seguro y positivo por excelencia. En valorar que el tiempo y los espacios de ocio también forman parte del marco significativo de influencias. En considerar que lo que hacen el fin de semana puede determinar toda la semana. En aceptar que perder el tiempo en la plaza o en la esquina de debajo de casa es una forma positiva de ser adolescente. Es a todos esos lugares donde los profesionales deberán ir de vez en cuando, ser conocidos, aparecer como disponibles para ayudar, con ofertas que guarden relación con sus necesidades.

Recorridos diferentes y acompañamientos diversos

Cuando comentaba que no crecen, no maduran, no cambian de manera lineal, no avanzan siempre hacia un objetivo predefinido, quería destacar que los recorridos adolescentes son múltiples. Así, algunos tienen recorridos dilatados, largos. Por ejemplo, van repitiendo curso o hacen paréntesis medio perdidos, o no se sienten demasiado bien en su condición adolescente, o nada del futuro les parece atractivo. El acompañamiento tendrá que ser más largo y estará relacionado con la estimulación de la autonomía y la responsabilidad a la que me refería cuando hablaba de los posadolescentes. Guarda relación con la disponibilidad cercana para gestionar las crisis añadidas que puede experimentar su largo recorrido.

En algunos casos, los recorridos son fragmentados. Afectados por situaciones de ruptura con algunos de los sistemas (escuela, formación ocupacional, mundo laboral) o con alguna de las instituciones (desde la familia hasta el conflicto social y el paso por la justicia), pueden acabar en un final crítico si las dificultades no se reconducen oportunamente. La forma de actuar del acompañamiento consiste en evitar la generalización de las rupturas (una mala experiencia escolar no tiene por qué provocar sentimiento de incompatibilidad con los estudios), la inhabilitación por acumulación y extensión de los conflictos (una ruptura emocional intensa no lo convierte en una persona que nunca será querida). El acompañamiento sirve para frenar la interiorización de la inutilidad.

En ocasiones, el proceso, el recorrido personal, queda estancado. El adolescente parece falto de dinamismo, de impulso para seguir adelante. Da por definitiva la situación provisional que vive. No parece que aparezca ningún horizonte y el futuro todavía es menos argumento para el cambio que en la mayoría de sus colegas. Acompañar en este caso significa también empujar y facilitar el descubrimiento de nuevos estímulos.

Sin embargo, a menudo ocurre que algunos recorridos de los adolescentes, de manera provisional o casi permanente, se vuelven erráticos. Varían de orientación con facilidad,

no parece que tengan mínimamente claro qué pretenden con sus acciones. A veces se estancan o retroceden, viven momentos de conflictos, se sienten perdidos. El acompañamiento guarda relación con el hecho de poder recuperar la brújula, acentuar la orientación, la ayuda en la búsqueda de una perspectiva atractiva y estimulante, la elaboración de proyectos viables.

No volvamos al ángel de la guarda

Aunque ya no forma parte de la cultura educativa actual, porque se trata de adolescentes, tengo que dejar claro que no estoy pensando en poner un «ángel de la guarda» en sus vidas. La cultura católica enseñó durante muchos siglos que las personas, como seres débiles, tenían asignado un ángel protector personal encargado de evitar las desviaciones pecaminosas de la vida. Era una especie de guardián asignado para advertirnos de los peligros del camino y protegernos de los enemigos. No caminábamos solos por la vida, teníamos a alguien a nuestro lado.

A pesar de que, tal vez, a algunos padres y profesionales les gustaría, no se trata de resucitar una versión laica de esta figura. Tampoco de colocar un policía de adolescentes a su lado. No necesitamos más figuras de control. Debería quedar claro que el profesional dispuesto a acompañar no moraliza, no da consejos que no le han pedido, no es una luz roja que advierte de los peligros, no va por delante señalando el camino, no se dedica a tutelar; va al lado, está disponible en la retaguardia. Pero también sugiere, estimula, propone, en ocasiones empuja, tensa la cuerda de la relación para provocar reacciones. Es una persona que facilita ayuda profesional desde la cercanía, a partir de la disponibilidad, de manera flexible, durante un cierto tiempo, facilitando el uso de una diversidad de recursos, y posibilitando otras ayudas y otros apoyos.

Los adultos que necesitan y aceptan deben ser cercanos y positivos

Solo los adultos cercanos y positivos sirven de ayuda en la vida de los chicos y chicas adolescentes. Todas las personas adultas con las que se relacionan de manera habitual deberían serlo. Adultos cercanos deberían ser los padres y madres a pesar de la obligación de preocuparse. Adultos cercanos deben ser los profesores a pesar del encargo social de que se preocupen por que aprueben. Pero si analizamos esta expresión, «adulto cercano y positivo», debemos destacar que se compone de tres términos y que los tres son importantes. Hablemos de ello.

Esto va de personas adultas

En primer lugar, para ser útil hay que ser un adulto y asumir este papel. Buscan y necesitan una persona adulta, no otro colega situado en su mundo. No importa la edad que tengamos. Aunque seamos muy jóvenes, siempre seremos una persona adulta para el adolescente, siempre tendremos un punto de «carrozas» que no deberíamos negar. No hay nada más patético que un educador o un padre intentando ser un adolescente más. Para colegas ya tienen los suyos, no nos necesitan a nosotros.

Ser adulto, no obstante, no significa ser el «mayor» que decide por el «menor», el que tiene el poder y sabe lo que le conviene al súbdito. Es aceptar que estamos situados en otro momento vital, en una etapa distinta a la suya, con una experiencia que en algún momento extraño pueden llegar a tener en cuenta. Somos adultos con unos saberes y unos defectos, unas manías, con una estabilidad que ellos y ellas no tienen (ya no nos atrae tanto el riesgo o lo contemplamos desde el sofá). Pero también somos adultos con unos condicionantes que ellos rechazan (ya caminamos por la vida «pagando facturas»).

Cercanía desde la distancia

Cercano se refiere fundamentalmente a alguien que está en el mismo plano, que puede aproximarse y distanciarse, que no forma parte de otra galaxia. Con un símil musical ya antiguo, es alguien que no camina en la «onda pesquera» cuando sus alumnos están colgados de los *youtubers*. Que no reparte fotocopias de la enciclopedia a personajes que entran y salen de Instagram mientras explica lecciones en clase.

La cercanía se demuestra en primer lugar con el interés, como mínimo con la curiosidad por sus mundos («No es de los nuestros, pero se interesa por nuestro mundo»). La cercanía es tener una mirada curiosa y, especialmente, interesada, que valora lo que viven y cómo lo viven. No somos adolescentes, pero de entrada nada adolescente nos es ajeno. Solo los conocemos de manera parcial, pero nos interesa el conjunto de las dimensiones de su vida.

No somos como ellos y ellas, pero tampoco somos el enemigo. Somos personas adultas, pero los vemos como personas con vidas interesantes. Asumimos nuestro papel distinto, como profesionales adultos o como padres y madres, pero no nos empeñamos en distanciar nuestros mundos.

Disponibles y accesibles

La idea de cercanía no es un estado. No tiene sentido si no está definida por dos características: la accesibilidad y la disponibilidad. La cercanía es una característica del adulto que practica movimientos permanentes de aproximación al adolescente. Pero el adolescente no vendrá a nosotros si no somos accesibles. Percibe que no estamos lejos y, además, sabe que puede venir (sin procedimientos ni distancias marcadas por la formalidad) y plantearnos lo que a él, o ella, o a su grupo le interesa o le preocupa (no tienen que pedir hora, no siempre tiene lugar en el despacho, pueden acudir con los colegas). La cercanía y la accesibilidad le hacen sentir que, en algunos aspectos, su mundo y el nuestro pueden coincidir, están comunicados.

La disponibilidad tiene que ver con las ocasiones que facilitamos y con los ritmos y las urgencias de sus preocupaciones. Vienen si estamos disponibles en momentos imprevistos, no si les facilitamos una hora de visita (en casa, como hemos dicho, hacen la pregunta clave en el momento menos oportuno). Acuden a un centro de sexualidad juvenil si el lunes está abierto y pueden ir a expresar su preocupación por la experiencia del fin de semana. No lo hacen si tienen que esperar al viernes pidiendo cita previa.

En el instituto nos plantean preocupaciones diversas si nos quedamos al acabar la clase o nos dejamos asaltar por los pasillos, pero no será fácil que expliquen algo si tienen que venir al despacho a la hora de tutoría. Padres y madres somos considerados cercanos si en los pocos momentos en los que tienen ganas de hacer confidencias y explicar un poco de su vida no salimos con la agenda o demostramos que no tenemos el estado anímico adecuado, que estamos desbordados y sin ganas de más preocupaciones.

A lo mejor tenemos que ir a donde están ellos

Muchos recursos definidos inicialmente para atender a adolescentes tienen enormes dificultades para hacerlo, empezando por conseguir que acudan. Los chicos y chicas perciben, de entrada, que lo que se hace en esos espacios no va con ellos y ellas (no son drogadictos, no están locos, no tienen problemas, etcétera). Para colmo, el modo de acceder incluye formalidades que no tienen relación con sus estilos de vida ni con la lógica de sus preocupaciones.

Los tutores y tutoras que son valorados por muchos adolescentes son aquellos que no hacen distinciones de entrada entre las preocupaciones adolescentes que son de su incumbencia y las que no. Son aquellos y aquellas que, para hablar, sin ser esclavos de la variabilidad adolescente, no les ponen por delante el horario, el lugar o la materia en la que son competentes.

En mi vida profesional he conocido numerosas experiencias de cómo se construye la cercanía a partir de la accesibilidad y la disponibilidad. Recuerdo la explicación de cómo había construido el proceso de comunicación y confianza con los adolescentes de una enfermera que aterrizó en un instituto para poner en marcha actividades de un programa de salud y escuela. Como siempre que se trata de un profesional que viene de fuera, su aterrizaje en el instituto fue difícil. Cuando consiguió darse a conocer, empezaron las apariciones en grupo en su despacho. Razonablemente, pensó que no iban exactamente para plantearle preocupaciones, sino que intentaban pasar de alguna clase. Poco a poco dejaron de acudir solo a determinadas horas, se pudo acordar y planificar encuentros y se amplió el número de grupos adolescentes con interés por lo que ella podía aportarles. Para la mayoría existía otro interés que saltarse una clase de mates. Esta enfermera tuvo que dejar de ir al instituto y dedicar todo su tiempo al ambulatorio de salud de la zona a la que pertenecía. Su problema era que, especialmente los grupos de chicas, aparecían por el centro de salud «para hablar», lo que alteraba sus horarios. Se trata de un ejemplo de cómo se construye la cercanía a partir de la accesibilidad y la disponibilidad. Era una persona adulta cercana a la que podían recurrir porque había demostrado interés por su mundo y disponibilidad para abordarlo.

Unas páginas atrás he escrito que acompañamos desde la distancia y la cercanía adecuadas. Una contradicción lingüística más de la cara y la cruz de unos personajes que dependen del «depende». Se trata de proximidades de acordeón en las que hay que aceptar tiempos y momentos para diversas distancias, sin empezar a pensar que ya no confían en nosotros porque no nos explican nada. A veces solo hay que dejar encendido el semáforo verde de la disponibilidad. También debemos tener en cuenta que no todos y todas buscan la misma proximidad, que también hay quienes son celosos de su mundo, poco dispuestos a dejarse mirar por dentro, y que si estamos verdaderamente próximos

abrirán la puerta a ratos. Otros son especialmente autosuficientes y solo necesitan saber que existimos y, por si acaso, pueden recurrir a nosotros.

La suma de diferentes lecturas en positivo

El tercer término de la fórmula se refería al adulto «positivo». Resulta fácil deducir que no me refiero a la necesidad de ser adultos modélicos (modelos, uno u otro, ya he advertido que siempre lo somos), sino a la actitud con la que nos acercamos. Hablando de sus incertidumbres interiores y de la mirada positiva, ya he comentado que para un adolescente un adulto positivo es aquel que se aproxima confiando en la evolución positiva de su vida. La positividad tiene que ver con el hecho de hacer lecturas en positivo de lo que viven cada día. La positividad tiene que ver con la espera (reconocer que los cambios guardan relación con la condición evolutiva de la adolescencia y que ellos cambiarán, evolucionarán, con ella) y con la esperanza (la confianza en que ellos y sus vidas adolescentes tendrán finales positivos). Positividad es desprender esta actitud cuando nos relacionamos con ellos y ellas, con el ejercicio de actos de fe explícitos en que todo puede ser de otra manera.

Ya he apuntado que lo más razonable sería que existiesen diversas figuras adultas de los entornos en los que se desarrolla parte de su vida, que revistieran esta condición de cercanía y positividad. Adultos que puedan ser fuente de influencias y, mejor, acompañantes parciales de sus recorridos adolescentes.

Se producen, deberían producirse, «tutorías», «mentorías» parciales, temporales, complementarias, presencia de diversas figuras adultas que tienen una importancia significativa. El tutor escolar cobra a menudo una relevancia central y especial para el adolescente. En ocasiones, esa capacidad de influir surge porque el adolescente ha acudido a un recurso o servicio social o de salud, o porque algún incidente le ha conducido a contactar con otro profesional, o simplemente porque acude a un recurso juvenil en el que sus monitores o educadores están predispuestos a una relación de influencia.

Debería ser normal que alguno de los adolescentes con los que hacemos tutoría en el instituto tenga una buena relación con el educador de servicios sociales que, de manera habitual, aparece por el centro. Lo mismo ocurre con el terapeuta, al que alguien ha conseguido que acuda para abordar un malestar o una dificultad significativa.

Proximidad virtual

El adulto cercano y positivo también lo es en la dimensión digital. No son personajes

analógicos incapaces de compartir otra dimensión. Recordemos que la cercanía se demuestra teniendo el mismo interés por estas dimensiones de la sociedad y de su vida que por las otras. He advertido especialmente que, desde que comenzó la inmersión de los adolescentes en el mundo de la virtualidad y las redes, nuestro primer error ha sido observarlos desde el problema y la angustia. Como mínimo, tenemos que demostrar la curiosidad que les haga sentir que también esto forma parte de nuestro interés y que nos gustaría compartir en una pequeña proporción.

La disponibilidad y la accesibilidad también tienen esta dimensión. Somos un adulto cercano para un adolescente, por ejemplo, si nos envía un mensaje al móvil porque se encuentra en medio de una dificultad sexual que no sabe resolver. Somos cercanos aunque no venga al despacho a hablar, pero nos explica el meollo de sus preocupaciones con un mensaje de voz.

Todo esto significa que tenemos conectividad digital con ellos y ellas, una disponibilidad que no está marcada por el tiempo ni el espacio (virtual), una mezcla de presencias y virtualidades que interpretan como una proximidad interesada en positivo por su mundo. Cercano, positivo y disponible significa que, como nos consideran importantes en su vida, pueden recurrir a conectar con nosotros en esta dimensión cuando quieran. También significa que la relación positiva construida nos permite a nosotros responder en el momento que consideremos adecuado. Siempre necesitan a alguien que escuche sus desconciertos, también en esta dimensión.

La adolescencia ya no es una etapa educativa para la tutela

Educación, en todas las edades, siempre es responsabilizar. Responsabilizar significa que las personas adultas siempre proporcionamos a los niños respuestas que los ayuden a diferenciar entre conductas y tomar conciencia de sus actos. Un abrazo o una expresión de enfado demuestran al niño que no valoramos igual cualquier comportamiento. Descubrir por qué un vecino que tiene que madrugar para trabajar se enfada por el ruido que hace el joven a deshoras ayuda a comprender cómo afecta la propia conducta a otras personas.

Siempre educamos para la autonomía y porque al final, cuando llegan a tener la correspondiente independencia educativa, puedan «firmar» su vida. En cada etapa, sin embargo, la lógica educativa y las formas de responsabilizar son diferentes. En la adolescencia, el principal criterio es que no podemos educarlos sin considerarlos responsables. La regla educativa tiene que ser considerar que pueden y deben ser responsables. Les educamos para que sean autónomos y tomen decisiones sobre su vida. Tienen que poder decidir y tienen que poder equivocarse. La adolescencia ya no es una etapa educativa para la tutela.

El caos de las edades

En capítulos anteriores he destacado cómo las leyes adultas no se aclaran con los adolescentes y fijan edades distintas para permitir una conducta u otra. Una adolescente puede decidir sobre una operación a corazón abierto a los quince años y sobre su maternidad a los dieciocho. Un adolescente no puede tener tarjeta de crédito a los quince años, pero le pueden encerrar si intenta robar en un cajero. Con el alcohol nadie espera, pero legalmente todo el mundo debería tener dieciocho años para beber. Se trata de un panorama de confusión derivado de nuestros desconciertos sobre lo que deseáramos que hiciesen y lo que nos da miedo que hagan. Refleja las incoherencias, los miedos y las morales adultas de cada momento. La única salida al desconcierto consiste en considerar a los adolescentes educativamente responsables, de manera progresiva y diversa. Aceptar que pueden decidir y equivocarse, y aceptar que no pueden estar solos en sus decisiones.

La negación de la capacidad para decidir, de la responsabilidad, no es más que un ejemplo de la mala ubicación de la adolescencia que seguimos sin resolver. Pasamos de

puntillas por encima hasta que se nos plantea algún dilema nuevo (en una sociedad cambiante cada día tenemos alguno), y tenemos que fijar en cada norma lo que les permitimos hacer y lo que no. Las incoherencias adultas hacen que, cada vez que surge un comportamiento que nos angustia, intentemos fijar una edad en función del grado de pánico social existente. Solo tenemos una salida para este embrollo: considerar al adolescente responsable y construir otra forma de responsabilidad educativa distinta a la adulta.

No sirve hablar de inmadurez

Nuestras dificultades para educar considerándolos responsables se basan en ideas o construcciones sociales clásicas, pero ya hace tiempo que están fuera de lugar: la idea de la madurez, la virtud y la necesidad de castigo y, finalmente, la necesidad de delegar en los jueces y el sistema penal la corrección de los adolescentes descontrolados con los que no sabemos qué hacer.

El discurso sobre «la madurez» intenta establecer unos límites de edad para poseer o no la capacidad de decidir. La madurez se entiende como una variable cuantitativa que se produce en su máxima expresión al llegar a una determinada edad y no antes, que solo se posee en un determinado momento de crecimiento, cuando la biología ha desempeñado su papel. En mi infancia, la religión católica permitía participar en uno de sus rituales principales, la comunión, cuando tenías «uso de razón», y los clérigos concedían esta condición a una determinada edad. Ahora, en el territorio laico, adjudican un uso u otro de la razón en función de lo que nos preocupa que puedan probar y decidir.

En términos jurídicos, ser maduro es ser capaz de entender, querer y hacer, y ser responsable de lo que se hace. Se trata de un discurso anclado entre la inmadurez (por definición, propia de la infancia) y la supuesta madurez de los adultos. Establece una diferencia social y legal entre sujetos «mayores» y «menores». Solo el mayor puede decidir por él mismo y, además, por el menor (incluido el adolescente). Es una diferencia que debería haber entrado en crisis desde la Convención sobre los Derechos del Niño, que los define como sujetos activos de derecho, no como objetos pasivos que van creciendo.

En medio de todo queda el adolescente, que ni es mayor ni es menor; que quiere olvidar la infancia, que se siente omnipotente, que no está dispuesto a ser y actuar a partir de las imposiciones de los adultos. En la adolescencia, los chicos y chicas tienen que llegar a ser dueños de sí mismos, de sus conductas, de sus relaciones. Si es una etapa vital diferente, con sus características y sus potencialidades, debe tener una consideración

social singular, diferente de la adulta y de las etapas infantiles anteriores.

No hace mucho, los legisladores de Cataluña decidieron en la Ley de consultas que los chicos y chicas de dieciséis años podrían votar. No sé si tenían conciencia de que atribuyen al adolescente un poder de decidir que le niegan en buena parte en su vida cotidiana. En el caótico mundo de las edades adolescentes requeridas para una conducta u otra (donde siempre son «menores» para todo lo que al adulto le da miedo), introducían una más. El mensaje final está claro: «Soy generoso y, como me interesa, puedes opinar. Ahora, decidir sobre tu vida, no», «Eres políticamente adulto, pero dependiente y menor como persona».

Contemplar el mundo desde el propio ombligo o asumir los resultados de las propias acciones

Responsabilizarse comporta asumir la propia conducta y, además, considerar de qué manera afecta al otro, reconocer que no vives solo en el universo, dejar de considerar que el propio ombligo es la única perspectiva para contemplar el mundo, descubrir que hay otros intereses, otras visiones, otras satisfacciones o sufrimientos. El adolescente necesita respuestas que le permitan reconocerse como autor y que le permitan considerar a los demás como parte afectada por su manera de ser y actuar. Respuestas que no le permitan decir «Yo no he sido», que tampoco le permitan escudarse en su condición adolescente («Es que soy así»), que le generen conflictos emocionales y racionales al descubrir las perspectivas de los demás.

Un hijo puede decir, en un momento de desorientación y descontrol, que pasa de todo, incluidos los estudios. Pero tiene que poder comprobar que sufrimos por él, que podemos aceptar buena parte de sus decisiones pero que está condicionando la vida de todos y no puede pensar solo en sí mismo. No sirve de nada nuestra desesperación porque no hace lo que habíamos previsto si lo único que hacemos es obligarle a cumplir nuestra voluntad.

No dejo de repetir que educamos para pensar, para decidir, y más adelante diré que educamos para gestionar los riesgos. Toda esta reflexión comporta educar para asumir los efectos, los impactos, los posibles resultados de su conducta, los costes de la acción. Costes positivos o negativos que tendrán que valorar; costes para uno mismo o para otras personas; costes en el momento actual o en su futuro. Este cambio de lógica educativa, no obstante, requiere un paso intermedio: haber podido decidir lo que se hacía. Tendrán que asumir los resultados porque son suyos, porque han tomado decisiones y opciones que condicionaban su conducta.

El adolescente es un sujeto responsable; un sujeto que, practicando su adolescencia, se convierte progresivamente en un ser autónomo y responsable. Para eso necesita, como ha ocurrido desde sus primeras etapas infantiles, respuestas que le permitan apropiarse de la conducta y, además, contextualizarla, tener en cuenta otros elementos, a otras personas a las que pueda afectar a esa conducta o que puedan resultar afectadas. Finalmente, necesita ejercer la propiedad de su conducta, y eso significa definir un marco para la toma de decisiones, en el que la responsabilidad es la contrapartida de la autonomía.

El trabajo de responsabilizar los actos debemos aplicarlo a todas las dimensiones de su adolescencia. También a la digital y virtual. Cuestiones como el acoso en las redes o las simples y cotidianas «agresiones» digitales debemos poder abordarlas desde el descubrimiento de cómo afectan al otro, digitalmente cercano y distante a la vez. Cómo afecta a otro igual el hecho de querer ser más fanfarrón, imponerse, quedar por encima, tener más fama. Igualmente, se trata de trabajar la aparente impunidad que permite el anonimato, el refugio en el «No ha sido nadie» porque no se sabe quién ha sido. En el momento actual, buena parte del trabajo responsabilizador pasa por construir la responsabilidad digital.

Ser irresponsablemente felices

Sigue quedando un largo poso de las antiguas concepciones que identifican a adolescentes y jóvenes como «irresponsables» *de iure* o *de facto*. Una concepción de la irresponsabilidad que lleva, por un lado, a considerar que pueden hacer lo que quieran porque quedarán impunes, y por el otro, a afirmar que, responsables o no, la mayoría de sus comportamientos son «irresponsables». De hecho, buena parte de nuestras dificultades de convivencia con adolescentes y jóvenes nace del error educativo de la responsabilidad, de la contradicción de dejarlos que sean felices pero que no reclamen la gestión de esta felicidad (que se lo pasen muy bien el fin de semana, pero con los ingredientes decididos por los adultos, sin alcohol ni otras drogas, y en los espacios que nosotros hayamos definido).

No podemos pretender tener la última palabra sobre sus vidas y olvidarnos de aportar criterios éticos, respetar sus decisiones pero sabiendo estar a su lado (ayudarlos a definir el contenido de la felicidad en lugar de intentar conseguir que no se salgan de madre). Responsabilidad significa tener la última palabra, no delegar la autoría de las propias acciones. Lo más significativo de la responsabilidad adolescente es que debe poder ser ejercida habitualmente, de manera informada y acompañada. La responsabilidad va de la mano de un derecho suyo y de una obligación adulta. El derecho a recibir respuestas que permitan aprender lo que van viviendo y a estar acompañados por adultos positivos (a

veces son los padres) cuando tienen que tomar decisiones importantes y en el tiempo que seguirá a su decisión. Nos necesitan para tomar decisiones y para gestionar el proceso posterior de sus decisiones, los efectos, las consecuencias, el nuevo panorama.

La responsabilidad modulada

Si tenemos que considerarlos responsables, no queda más remedio que intentar definir cómo debe ser su responsabilidad, cómo la fomentamos y cómo debemos actuar para que la ejerzan. No olvidemos que la adolescencia también es un proceso y que existe la preadolescencia, la adolescencia y la posadolescencia, por lo que tampoco sirve una propuesta uniforme de responsabilidad para todos estos momentos de la etapa adolescente. Al principio, siempre son pequeños y toda autonomía nos parecerá excesiva. Al final pensaremos que deberían haber madurado, y todo aplazamiento de sus responsabilidades nos parecerá una inmadurez intolerable.

A pesar de las dificultades de aplicación, sugiero que hablemos siempre de «responsabilidad modulada». De responsabilidad que se ejerce con añadidos, de formas diversas conforme van avanzando, con distintos componentes a medida que evoluciona su adolescencia. En plena primavera de primero de ESO, por ejemplo, seguro que pueden decidir sobre una parte de su horario y nosotros organizar el resto. Al final deben poder organizarlo todo y nosotros seremos pesados recordándoles las cosas que se supone que tienen que encajar, que no queda más remedio que hagan. Pero, de principio a fin, el horario tiene que quedar como una responsabilidad suya.

Los obstáculos con los que se encuentra este tipo de responsabilidad, modulada, matizada, son fundamentalmente de dos tipos. El primer grupo, como ya he indicado, tiene que ver con el hecho de querer establecer simplemente un límite de edad, un tiempo que delimita un antes y un después. La prohibición antes y la tolerancia después. Se olvida que la mayoría de las veces se trata de conductas que deben ser aprendidas de manera progresiva, que no pueden tener un antes y un después, que no pueden comenzar por la inmersión total. Conductas que, si empiezan de golpe, después de un largo tiempo de espera, pueden tener costes significativos. Hay quien después de una adolescencia modélica, sin ningún sobresalto, a los dieciocho años hace de golpe todo lo que no se atrevió a hacer antes, o no le dejaron. Hay quien ni a los dieciocho madura y no hace nada fuera de lugar porque le ha ido muy bien vivir sin la preocupación de tomar decisiones. Podemos sugerir, estimular, proponer que esperen, pero siempre es necesario que aprendan progresivamente.

En mi casa no se aclaran

El segundo grupo de inconvenientes se produce por la pretensión adulta de instaurar responsabilidades selectivas, es decir, pretender que nuestros adolescentes sean autónomos y responsables para un tipo de comportamientos (los que según nosotros son buenos y no tienen riesgos), pero que sigan siendo tratados como menores y sin posibilidad de ejercer la responsabilidad con otros (como son malos y están prohibidos, tienen que asumir la responsabilidad del castigo si se atreven a saltarse la norma, pero no deben poder decidir). En sus palabras: «En mi casa no se aclaran, para unas cosas me dicen que todavía soy pequeño y para otras que sea responsable, que ya soy mayor».

Tratando de diferenciar conductas (qué pueden y qué no pueden hacer), dejamos de lado que para la mayoría pueden existir formas diversas, matizadas, de ejercer la responsabilidad, de manera progresiva, en diferentes contextos (tal vez sea preferible relacionarse con el alcohol de baja graduación en casa, en un entorno festivo, que sumergirse de golpe en las bebidas destiladas). La responsabilidad debe ser universal, tiene que funcionar en todos los ámbitos de la vida, pero se debe aprender y ejercer de manera distinta en cada momento vital. Al principio, cuando tantean el hecho de ser adolescentes, su autonomía tendrá algunos ámbitos muy limitados. Cuando comentábamos las cuatro formas de educar, las normas y los límites, hemos dicho, por ejemplo, que, por mucha pedagogía del pacto que pongamos en marcha, un adolescente de catorce años no puede decidir que llegará cada fin de semana a la hora de la madrugada que le convenga. Pero la forma de aprender a gestionar el tiempo no puede ser negarle la responsabilidad y afirmar, por ejemplo, que «en este tema solo tienes la obligación de obedecer».

Siempre, siempre, deberán escuchar al menos nuestras razones, y tendremos que considerar sus argumentos. Tendrán que saber por qué suplantamos, si es necesario, su posibilidad de decidir.

El problema de dejar que decidan

La gestión de la toma de decisiones supone siempre un «problema educativo»: decidir comporta, inevitablemente, decidir de diferentes maneras, aceptando también algunas que pueden resultar equivocadas al final, que no harán lo que nosotros queremos. Insisto: no vale plantear que decidan solo en algunas cosas y que se reduzcan las probabilidades de sus decisiones de tal manera que siempre tomen las «adecuadas». Del mismo modo que he señalado con los procesos de experimentación, el descubrimiento de las variables que hay detrás de sus decisiones y las formas de encontrar las que realmente les son útiles tienen que ver con la práctica, con el acierto y la equivocación. Como algún adolescente decía hablando del tema: «... yo creo que muchas veces aprendes más de

cosas en las que te has equivocado que... de las que no llegaste a hacer».

Tampoco es demasiado realista pensar que la toma de decisiones sigue habitualmente el conjunto de secuencias racionales que definen nuestros modelos teóricos. Como supuestamente actuamos los adultos: con juicio y después de madurar la decisión. Actuar siempre es decidir. Decidir no siempre es «pensar» en la decisión. Resulta más razonable pensar que la mayor parte de las veces se trata de gestiones pragmáticas, parcialmente conscientes, de la cotidianeidad. Eso sí, parece que la toma de conciencia del resultado de las propias decisiones sirve como acumulación de argumentos y de bagaje para la próxima toma de decisiones («Lo ves desde otro punto de vista, y lo ves más amplio de lo que te ha pasado»).

Sin la trascendencia dicotómica que podemos otorgar los adultos a la toma de decisiones, 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, duelos, pérdidas y adquisiciones. En ocasiones, los adultos pensamos que no hay nada en juego, que no son cuestiones trascendentales, pero ellos sienten que les va la vida (aunque simplemente se sientan tristes y abatidos). Normalmente no se sitúan en clave de decisión (análisis de argumentos a favor y en contra), pero cuando sopesan sus decisiones, su valoración no es la nuestra («Para los mayores, mis decisiones pueden ser pequeñas, pero después, a la larga, a lo mejor son importantes»).

En la adolescencia, las decisiones están especialmente vinculadas al abandono de la infancia y la demostración de su adolescencia (actuar demostrando que ya no eres un niño). Después, en la juventud, corresponden a formas de abandono de la adolescencia y a la confirmación de una manera propia de ser y de actuar («Eso lo hacías cuando estabas loco»).

El final de toda adolescencia no es otro que llegar a ser una persona que puede conducir libremente la barca de su vida. El recorrido habrá estado lleno de paradas, tensiones y caminos erráticos, pero la práctica de las decisiones y el peso de las experiencias los habrán convertido en jóvenes libres que se alejan de nosotros poco a poco. No discutamos sobre autonomía. Preocupémonos de cómo garantizamos el acompañamiento educativo de sus decisiones.

Un último apunte sobre la necesidad de castigos

Resulta muy curiosa la fijación de una parte de la sociedad por identificar responsabilidad con sanción penal. Para muchos ciudadanos y ciudadanas, siempre que un adolescente está implicado en un hecho grave debe llegar el castigo de la mano de un

juez. Pero la responsabilidad penal no tiene nada que ver con la educativa.

Desconcertados porque, como hemos explicado cuando hablábamos de los conflictos, creemos que el castigo educa, olvidamos que no todas las respuestas sirven y que algunas son un problema (casi siempre, las que puede dar el sistema penal). Se olvida con facilidad que la edad establecida para que entre en escena el aparato judicial debe ser tan tardía como sea posible, ya que siempre genera más daños que beneficios. Se olvida que estamos obligados a dar respuestas que ayuden al chico o chica a responsabilizarse de su conducta. Respuestas que, de acuerdo con el momento que viven, les sirvan para pensar en ellos mismos y descubrir los efectos de sus acciones en los demás.

El discurso del castigo y del castigo penal no tiene nada que ver con la madurez o la capacidad de ser responsables. Es simplemente una decisión social que tiene que ver con la capacidad colectiva para responder a las conductas adolescentes. La fijación de una u otra edad por ser responsables no mide la madurez adolescente, sino la madurez social. Mide la capacidad social de gestionar la paciencia colectiva con los adolescentes.

Cuando un adolescente agrede, por ejemplo, a una persona que vive en la calle, lo primero que nos indica es que tal vez algunos ciudadanos adultos no la consideran persona. El adolescente quizás piense que destruirla sirve para divertirse y sentirse importante. Destruir mobiliario urbano cuando no se soporta el dolor vital, el malestar adolescente, nos recuerda que muchos de ellos y ellas no tienen un lugar donde los escuchen. Aceptamos que pueden acabar alienados e irresponsables, pero no los ayudamos a ser responsables. Celebrar victorias deportivas liándola nos recuerda que eso del fútbol, también en clave educativa, es más que un club. ¿Qué nos pasa, que siempre que no «podemos» con los adolescentes buscamos a un juez?⁹

9. Estas reflexiones nos llevan a hablar de cómo es y cómo debería ser la justicia penal juvenil, la justicia de menores, que se ocupa de los adolescentes de entre catorce y dieciocho años. Pero me obligaría a escribir otro libro. El lector puede encontrar un apunte sobre el tema en Funes, J. (2001): «La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada», en *Revista de Educación Social*, nº 18. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165378>>. También, más recientemente [en catalán], en Funes, J. (2013): «Els joves, la prevenció (de la delinqüència) i les polítiques públiques», en Nogueres, A., y Gimeno, R., *Els escenaris del diàleg. Com tractem els conflictes amb els adolescents*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Disponible en: <http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/publicacions_per_temes/gestio_del_coneixement/escenaris_dialeg.pdf>.

D. No es cuestión de psicología, sino de valores

Al acabar de leer el capítulo anterior sobre cómo se educa en la adolescencia podríamos concluir que se trata de una etapa educativa que todavía necesita de personas adultas con capacidad de influir adecuadamente. Ahora desearía convencer al lector o lectora de una segunda gran tesis: no se ayuda a los chicos y chicas adolescentes a dar salida a sus incertidumbres vitales sin recurrir a valores (contradictorios, diversos e inestables, pero finalmente valores), sin utilizar la ética.

Educación a adolescentes no es solo hacer una larga yincana dominando un conjunto de habilidades educativas. Es, fundamentalmente, un reto permanente de educación en valores. No. No podemos dejar la ética a un lado, como si fuese un tema para ratos tranquilos, perdidos. Al comentar las cuatro formas básicas de educar ya he recordado, por ejemplo, que dejar de fumar porros no es una simple cuestión de aprender control, sino un conjunto de vivencias sobre dónde depositar el placer o cómo entender el malestar; o que no querer machacar a alguien en las redes no es una cuestión de límites o filtros, sino de aprender a situar y a necesitar a los demás en la propia vida.

Cómo aparece la ética

Hasta ahora, nuestra propuesta de educar sensatamente a los adolescentes se basaba en este triple argumentario:

1. Los chicos y chicas en edades adolescentes están inmersos en procesos de construcción personal; no asumen o aceptan lo que viene de arriba, sino que experimentan, tienen que elegir y decidir, se mueven alternativamente entre polos contradictorios, les invade el malestar o la felicidad indefinida.
2. En este recorrido, unas opciones u otras suponen más o menos sufrimientos propios y ajenos, formas de ser y de convivir con más o menos compatibilidad con su entorno, salidas de la adolescencia o resultados finales hacia diferentes tipos de ciudadanos y ciudadanas jóvenes.
3. Cuando los padres o los educadores pensamos en estar a su lado y ser útiles en sus vidas, nos preguntamos no solo cómo podemos hacerlo, sino también con qué sentido y con qué pretensiones; nos interrogamos (deberíamos hacerlo) sobre la hipotética bondad o maldad de nuestros consejos y orientaciones.

Así aparece, al final, la ética. En este caso, la ética aplicada a la vida adolescente. No es que la ética resuelva la complejidad de ser adolescente ni que nos aporte por sí sola soluciones a la dificultad de acertar con las respuestas adecuadas. No obstante, escribo este capítulo porque en la mayoría de sus encrucijadas, de sus dilemas y dificultades, no es posible ayudarlos sin utilizar los valores. Aunque, por ejemplo, como hemos comentado, los invadan las hormonas, sus decisiones no pueden depender simplemente de su control, sino de valores que los lleven a equilibrar el propio deseo con el descubrimiento de los sentimientos del otro.

La salida de sus malestares, las elecciones en los dilemas, el poso que debe ir quedando poco a poco de sus prácticas contradictorias no es una cuestión biológica (aunque su estabilidad final ayude) ni se resuelve con las presiones sociales de la moral dominante o las normas que hemos creado los adultos, ni con la transmisión de los dogmas familiares, ni encuentra salida satisfactoria siguiendo lo que le proponen sus iguales. Necesitan referencias en positivo, criterios que puedan llegar a asumir como propios y a integrarlos en su forma de hacer y de comportarse, de manera que puedan sentirse bien e ir orientándose en su presente y en su futuro más cercano.

Tampoco podemos olvidar la realidad contraria. Aunque todos y todas tienen sus momentos de malestar, muchos de ellos y ellas no se plantean demasiadas dudas o incertidumbres, pasan con facilidad al conformismo o se dejan llevar por los valores implícitos de su entorno o por los que dominan socialmente. Así, nosotros, adultos, tenemos el problema contrario: hacer que piensen. Plantear los aspectos éticos de la educación adolescente es proponer formas de interrogación, hacer dudar cuando se sienten seguros, obligar a los que no dudan a preguntarse, empujarlos a observar su entorno y descubrir sus contradicciones.

Siempre, en cualquier caso, educar éticamente será forzar las preguntas para que construyan las respuestas. Ayudar a construir respuestas, forzar a que se hagan preguntas.

De todos modos, si se quiere concretar, podemos recordar cómo hasta ahora hemos analizado cinco grandes incertidumbres, tensiones o contradicciones adolescentes que no podemos resolver solo con reglas psicopedagógicas o consejos de buena relación:

1. Aclararse respecto a su identidad.
2. Situar a los demás y situarse entre los demás.
3. Gestionar los nuevos placeres y construir la nueva felicidad.
4. Observar y descubrir el mundo, comprobar sus relatividades y sus incoherencias.
5. Combinar el pensamiento y la acción, reflexionar para actuar.

Hemos visto que todas esas incertidumbres tenían su lógica y necesitaban sus respuestas en formato adolescente. Todas necesitan que consideremos el modo de introducir los valores, la dimensión ética.

La ética que, tal vez, no tenemos

Una vez aceptado que los adolescentes nos descolocan y ponen en crisis todas nuestras falsas seguridades, debemos prestar atención a no confundir ética con moralidad. Lo mismo que acabamos de decir sobre el código penal podríamos aplicarlo a las demandas de los manuales de urbanidad y los catecismos. No se puede utilizar una lista de buenos comportamientos que inculcar.

Aclaremos qué significa ética. Hace tiempo, revisando el texto clásico de Bertrand Russell *Lo que yo creo* (1925),^[10] descubrí un buen resumen de una propuesta ética útil para educar. Russell decía que su vida había estado gobernada por tres grandes pasiones, que yo propongo que nos sirvan para guiar nuestra vida y la de nuestros adolescentes.

Estas pasiones o ideales éticos eran y pueden seguir siendo los siguientes: sentirse impulsado por el deseo de amor, la necesidad de saber, la incapacidad para aceptar como normal el dolor ajeno, la incapacidad para aceptar el sufrimiento de la humanidad.

La ética tiene que ver con lo que cada uno de nosotros consideramos una buena vida, una vida bella, y con lo que acordamos que es una buena vida para todos. Educar en clave ética es preguntarse sobre dónde depositamos la alegría, qué es el placer y la felicidad. También descubrir que son otros seres humanos los que nos hacen humanos y preguntarnos cuál debe ser nuestra relación con los demás. La ética nos recuerda que somos sujetos frágiles que se relacionan con otros sujetos frágiles.

Y todo esto deseando saber, disfrutando para conocer, buscando explicaciones y rechazando dogmas. Aceptando dudas y buscando respuestas a menudo transitorias. Asegurándonos de que nuestras explicaciones puedan ser compartidas y discutidas. Dando por hecho que, en una sociedad cambiante, nuestras respuestas serán provisionales y las incertidumbres, renovadas. En el siglo en que vivimos, toda ética, como toda educación, tiene como base la incertidumbre.

La propuesta ética siempre nos lleva a aceptar la libertad y a decidir, a ser protagonistas y no comparsas de nuestra vida. No hay ética sin observar, pensar y actuar. Tampoco la hay si la visión, el pensamiento y la acción solo provienen de nuestros puntos de vista estrictos y únicos.

La alegría y la felicidad que buscamos son incompatibles con la infelicidad de otros. No hay ética cuando se aísla una parte de la realidad para que no contamine nuestra forma de vivir y ser. Y todavía hay menos ética si argumentamos que el diferente es desigual y su sufrimiento no tiene nada que ver con nosotros.

Al pretender educar a los adolescentes con una perspectiva ética estamos expresando nuestra voluntad de influir en sus vidas siguiendo unos determinados criterios o, si se prefiere, valores. Pero, si hablamos de educación y de ética, conviene dejar claro definitivamente que no los podemos adoctrinar ni domesticar. Lo repito una vez más: generamos autonomía, estimulamos la responsabilidad.

Una ética para adolescentes

Tenemos que pensar, sin embargo, en una «ética evolutiva». Un conjunto de valores, reglas y lógicas culturales que son especialmente válidas para un tiempo de la vida, que permiten encontrar respuestas a los dilemas de un ciclo vital. Acabamos de describir algunas reglas educativas propias y singulares para estar al lado de los adolescentes.

Formas de observar y de relacionarse, pedagogías y didácticas que hay que seguir para poder influir, para poder educar. Ahora propongo una ética adolescente. Una propuesta educativa que, siendo singular, incorpora perspectivas éticas en clave adolescente.

Como en tantas cosas en las vidas adolescentes, las propuestas éticas también tienen sus contradicciones y tensiones. No sirve en absoluto intentar plantearlas desde la supuesta seguridad adulta o la estabilidad y la universalidad de los valores. Lo primero que descubre todo adolescente suele ser la hipocresía (decir una cosa y hacer otra), la incoherencia (aplicar los valores solo cuando nos conviene), la relatividad del mundo en el que tiene que vivir.

Una ética adolescente no puede ser normativa. Es decir, no podemos intentar simplemente transmitir nuestras normas. Siempre estaremos hablando de ética vital, de formas de ser, actuar y comportarse que deben conectar con su vida. Igual que con los aprendizajes, siempre subyace la pregunta «¿Y esto para qué sirve?». No se trata de que tengan una moral utilitarista («Me comporto así porque de esta manera la vida me va mejor»), sino de dejar patente que el valor propuesto o la conducta que reforzamos tiene que ver con lo que vive cada día y con cómo lo vive. Con sus palabras: «Aprender a controlar puede hacer que disfrute más y que sea más consciente de por qué me lo paso bien».

No se puede transmitir sin más. Los adolescentes no aceptarán la ética como algo inevitable para vivir en sociedad. Tiene que ser descubierta y construida, ensayada, convertida en algo propio de manera activa. Como cualquier otro aspecto de su vida, no puede ser algo definitivo, sino una realidad provisional y, al mismo tiempo, suficientemente estable (no es humo, tiene consistencia, pero puede cambiar). Ellos y ellas suelen decir: «Ahora hago las cosas así porque soy joven; después, cuando sea mayor, las haré de otra manera». Pero también afirman: «Nunca dejaré de ser como ahora, auténtico, amigable».

No puede ser racional, obedecer a principios y postulados sistematizados a partir de la razón. Tenemos que pensar en la ética emocional, porque son sujetos inmersos en oleadas de emociones y sentimientos. No aceptarán fácilmente lo que nosotros deducimos que es bueno y supuestamente les conviene, sino lo que ellos y ellas lleguen a sentir como bueno (actuamos para que lleguen a sentirlo así).

No puede ser, como ya hemos apuntado y volveremos a analizar, una propuesta para la seguridad, sino una aportación a la educación para la gestión de los riesgos. La ética debe servirles para tomar decisiones, no para crear un entorno artificial de «pecado» a su alrededor. No probarán o dejarán de consumir una droga porque les digamos que es

mala, sino porque, vista su experiencia o la de otros, el balance de lo que pueden obtener y de lo que pueden perder no les compensa. Y para valorarlo necesitan criterios éticos sobre el placer.

Finalmente, no puede ser una propuesta ética de la individualidad. Cualquiera de los valores de referencia que propongamos debe guardar relación con alguna comunidad. Todavía son personas que podemos y debemos educar en relación con los demás. Haremos bien intentando influir éticamente en las vidas de los otros adolescentes (los amigos, el equipo, la clase) para que se produzca un cambio colectivo, y no educar solo al nuestro tratando de evitar que otros lo deseduquen.

Criterios para ordenar la vida

Los objetivos éticos, las pretensiones educativas éticas, guardan relación con el hecho de conseguir que aprendan todo aquello que necesitan para entenderse, entender a los demás, comprender el mundo dinámico en el que están inmersos. Tienen que ver con ayudarlos a ordenar sus emociones y a construir nuevos sentimientos. Con el hecho de hacer posible que razonen, que piensen; evitar que sean víctimas de las manipulaciones y los dogmas, ayudarlos a construir sentidos para sus vidas.

La educación y los valores siempre remiten a diferentes maneras de entender la realidad, la vida en común y a nosotros mismos. Aunque hace tiempo que dejamos de tener una explicación global de todo (en un lenguaje más técnico, «cosmovisiones»), no han desaparecido, ni estaría bien que sucediese, diversas ideologías y morales. No se puede objetar nada a la pretensión de educar de acuerdo con varios criterios, siempre que eduquemos para pensar y para hacerlo de manera crítica.

De todos los componentes éticos de la adolescencia, aquí y ahora tan solo abordaremos dos aspectos: educar para hacerse preguntas y tratar de dar contenido a la felicidad. Al final, una vez más, recuperaremos algunos aspectos de la ética digital. Después, en la segunda parte del libro, hablaremos de cómo educar para intentar entender el mundo.

Las preguntas y la felicidad

Cómo proponer a un adolescente que debe hacerse preguntas

Hace años escribí el libro para adolescentes *Álex no entiende el mundo*.^[11] En sus páginas argumentaba, dirigiéndome a una chica o un chico adolescente, por qué no tenían más remedio que hacerse algunas preguntas y cuáles eran las inevitables. Algunas ideas explicadas aquí proceden de aquel texto.

Puesto que eso de sugerir que un adolescente se plantee interrogantes queda muy bien como consejo pero no es nada fácil de aplicar, he considerado que al lector le sería mucho más útil leer un argumentario de cómo podríamos «explicarlo» a los adolescentes (como lo explico yo cuando todavía debato con ellos y ellas), las razones en clave adolescente de por qué deben hacerse preguntas. Podríamos justificarlo con un «discurso» de este tipo:

Hacerse preguntas tiene que ver con el hecho de sentir curiosidad. Muchas personas tienden a considerar que no hay nada nuevo bajo el sol o que la mayoría de las cosas están claras y definidas. No obstante, otras dudan y quieren saber qué se esconde detrás de las apariencias. Preguntarse tiene que ver con el deseo de saber por qué suceden las cosas, cómo se explica el funcionamiento de algo (ya sea nuestro cuerpo, el móvil o el comportamiento de los seguidores de un equipo), qué hay detrás de nuestra conducta o por qué un día dejamos de sentirnos felices.

Nada es lo que parece y todo tiene su misterio. De hecho, una persona inquieta siempre se está haciendo preguntas, aunque haya encontrado sus respuestas. En esta sociedad cambiante, los que tienen poder suelen estar interesados en que no dudemos y demos por buenas la realidad y las respuestas que nos ofrecen.

Un buen alumno es el que hace preguntas incómodas a su profesor o profesora. Tenemos que llegar a estar convencidos de la validez de las respuestas que obtengamos, a tener certezas a partir de nuestros propios interrogantes y nuestras búsquedas, a no aceptar porque sí las respuestas que nos dé cualquier autoridad.

Existen preguntas voluntarias, opcionales (de las cuales ellos y ellas dirían que no entran en el examen) e interrogantes que inevitablemente tenemos que formularnos. ¿Cuáles son las cuestiones inevitables para un adolescente? Se me ocurren seis y las explico así:

1. Como personas que somos, no nos queda más remedio que preguntarnos por todo lo que nos hace humanos: sentir, amar, razonar, convivir, etcétera. ¿Qué es realmente lo que nos convierte en seres humanos? Solo los objetos no se preguntan sobre lo que son.
2. Dado que en este momento, y de una manera especial, pretendes ser tú mismo, estás obligado a preguntarte cómo eres y cómo te gustaría ser. Interrogarte sobre tu singularidad. ¿«Quién soy yo, como quién, qué llegaré a ser»?
3. Pretendemos ser cultos (o ilustrados, como dicen algunos). Aunque en este momento odies la filosofía y buena parte de la historia, la física o la literatura, no nos queda más remedio que preguntarnos por las teorías que han ido explicando el mundo y las aportaciones de las personas que se hicieron esas preguntas o que se interrogan en la actualidad. ¿Qué explicaciones se han ido construyendo para entender el mundo?
4. Si no tiene sentido querer vivir en soledad, estamos condenados a preguntarnos por los demás, por la amistad, por cómo viven y sienten los que caminan a nuestro alrededor, por todo lo que hace diferentes a las personas. ¿Cómo son los demás, qué nos hace iguales y en qué nos diferenciamos?
5. Como todas las personas estamos en medio de alguna realidad, todas tenemos un mundo que nos rodea, nos vemos obligados a preguntarnos cómo se puede organizar la sociedad, o cómo podemos seguir viviendo sin destruir nuestro entorno. ¿Cómo es una sociedad justa que cuida su planeta?
6. Se supone que eres joven y que practicas tu juventud, así que me temo que eres contestatario y te ves obligado a preguntarte si es posible ir cambiando la realidad que te rodea y cómo conseguirlo.

Estos interrogantes y otros similares aparecen siempre en la vida. Es cuestión de no silenciarlos, de aceptar la búsqueda de respuestas.

En busca de la felicidad

Hemos comentado cómo ellos y ellas consideran que la adolescencia es una etapa para ser feliz. Ellos y nosotros consideramos que una persona es feliz si no se lo dan todo hecho, si le permiten descubrir. No es válido pensar que para pasártelo bien necesitas un manual de instrucciones que hay que seguir. La novedad, la curiosidad, el

descubrimiento, la experimentación, el riesgo también tienen su plus de atractivo y satisfacción, aunque en ocasiones vayan acompañados de angustia e incertidumbre. Ante las imposiciones adultas, el adolescente piensa (siente): «Quiero pasármelo bien, pero dejadme descubrir cómo». Todo se debe aprender. La felicidad también se descubre y se aprende. Eso sí, tienen que aprender a encontrar un punto de equilibrio, contrastar en algún momento las diferencias entre el deseo sentido, la satisfacción esperada y la realidad finalmente vivida.

Como he recordado, buena parte de las experiencias adolescentes tienen una característica singular: se trata de «la primera vez». Puede ser la primera noche fuera, pero también la primera vez que se siente una determinada emoción intensa. La primera vez que se experimenta un placer y la primera vez que se enamoran. Como si se levantase un telón, ven la realidad de otra manera y les impacta de una forma que hasta ahora no habían sentido.

Son tiempos en los que una parte de la felicidad está asociada con experimentar y descubrir, y otra parte con la novedad, con esta especie de virginidad que se siente cuando todo está intacto. También hay quien se pierde un poco de esta felicidad (con su pequeña dosis de angustia) por ir acelerado, por quemar etapas sin pausas para descubrirla.

Siempre, y en cualquier caso, no está de más ayudarlos a descubrir qué tipo de felicidad intentan imponernos. En el caso de algunas supuestas felicidades, pronto descubrirán que no hay para tanto. Vista la publicidad, algunos productos parece que producen un orgasmo solo con obtenerlos, con comprarlos. Finalmente, no resulta nada práctico intentar tapar con placeres especiales las dificultades y el malestar. Intentemos concretar aplicándolo, por ejemplo, al alcohol: no siempre produce felicidad; a veces anima, pero no es tanto como algunos explican; lo peor para arreglar malos rollos suele ser ahogarlos en alcohol; también, lo peor para dejar de estar triste es tomar pastillas.

Definir el contenido de las felicidades

Imaginemos ahora que nuestro adolescente en casa o el grupo de adolescentes de clase nos dice en medio de una discusión: «Eres un amargado; vale, dices que eres feliz, pero ¿en qué consiste para ti la felicidad?». En conversaciones similares, aprovechando comentarios sobre lo que han hecho o han dejado de hacer el fin de semana, o en una fiesta del barrio, yo acabo proponiéndoles como respuesta que todas las felicidades, para producir satisfacción y alegría, deben reunir estas ocho características:

1. La felicidad debe ser consciente. Uno tiene que «enterarse» de la felicidad. Es

decir, debe tomar conciencia de cómo se siente, de lo que está viviendo y experimentando. ¿De qué nos sirve buscar un placer si después estamos atontados? Ir directamente a «pillar un ciego» puede servir para exhibirse, pero no permite explicar hasta qué punto te sentías bien en ese momento. Conozco a chicos y chicas que tuvieron su primera experiencia sexual con otra persona y un coma etílico la misma noche, pero no recordaban nada de ninguna de las dos cosas.

2. La felicidad debe tener diversos matices. De la misma manera que ni todas las felicidades ni todos los momentos son iguales, también es importante poder afinar, aprender las diferencias entre unos sentimientos y otros, descubrir las nuevas sensaciones, los placeres desconocidos. Necesitamos descubrir qué produce lo que nos hace sentir bien, sentirnos felices. Pocas veces ir a tope es estar en la cima de la felicidad. Si pensamos, por ejemplo, en los usos de las drogas, hay quien se coloca sin saber por qué o que considera afrodisíaco un producto que solo puede provocar dolor de cabeza. Con esto de necesitar pasárselo bien hay mucha superficialidad. Se presenta como un logro que hay que conseguir, pero el placer y la felicidad pueden estar al principio, en el medio o al final. Pasárselo bien con los amigos es planificar cómo hacerlo, es estar a gusto, es acabar todos bien.
3. La felicidad debe llegar en el momento oportuno. Cada persona recorre su camino, a su ritmo y con sus experiencias. No hay ninguna prisa por fumarse el primer porro (si es que algún día te da por ahí), aunque sueles encontrarte con quien muy pronto va de «chulo» y cree que quien no lo ha probado es un niño. ¿A qué edad hay que hacer el amor? A ninguna y a cualquiera. Este placer y esta felicidad tienen que ver con la forma de descubrir y experimentar de cada uno, con coincidencias y avatares de cada vida. Descubrir progresivamente, experimentar aprendiendo, siempre es mejor que meterse de lleno para que otros no te consideren raro. Aunque, no lo niego, alguna zambullida puede aportar felicidad. El placer y la felicidad también tienen que ver con eso de la identidad. Si uno no debe aceptar que le digan cómo tiene que ser, tampoco debe aceptar que le digan de qué manera tiene que ser feliz. También somos lo que sentimos; la manera en que experimentamos el placer y la felicidad nos convierte en personas diferentes.
4. La felicidad está hecha de muchos componentes. La felicidad suele estar hecha de diversas y pequeñas felicidades. Divertirse es algo más que salir, dar una vuelta y tomar algo. No parece muy lógico que haya gente que solo se lo pasa bien de una determinada manera. En ocasiones, las personas adultas dicen que los jóvenes hacen botellón. Pero muchos jóvenes contestan que se reúnen para estar juntos, compartir, hablar, ligar, hacer amigos, y no todos para beber más barato. Hay personas mayores que solo son felices viendo la tele. Hay jóvenes que solo

entienden la felicidad dentro de una discoteca. A veces hay que preguntarse cómo se quiere ir gastando el tiempo de la vida. La felicidad también está hecha de elecciones, de escoger unas u otras.

5. La felicidad debe ser simpática. La felicidad de uno mismo tiene que ver con otras felicidades. Nunca se puede ser feliz haciendo infeliz a alguien o disfrutando con la infelicidad de otro. Cuando alguien dice que es feliz así es porque se está deshumanizando, deja de ser persona. Hay quien afirma sentirse feliz repartiendo bofetadas, siendo violento contra otras personas. Pero yo no puedo aceptar que eso sea divertido aunque quienes lo practican lo disfracen de aventura. Amargarle la vida a alguien no puede hacer feliz a nadie. No debe sernos indiferente pasar por la vida sin ver la infelicidad de otros mientras nosotros pasamos de todo siendo supuestamente felices.
6. La felicidad suele ser compartida. También guarda relación con la amistad. No es solo algo que uno hace en soledad. Como algunos verbos, solo tiene sentido si se conjuga en plural. Cuando amas, amas a alguien. Cuando estás bien, sueles estar bien con alguien. Los mejores momentos son aquellos en los que hay buen rollo en el grupo. No solo te preocupas por pasártelo bien, también sueles colaborar para que todo el grupo se lo pase bien. La felicidad también tiene que ver con un estilo u otro de vida, con un acuerdo tácito sobre lo que al grupo le hace estar bien. Los góticos tienen su felicidad en el negro y los punkis la suya en otro color.
7. La felicidad es el resultado de algunos cálculos. En algún momento hay que pararse a pensar si compensa. Existen diversos placeres y felicidades, y formas diversas de obtenerlos, pero todos suelen tener sus costes y sus beneficios. Por eso, gestionar la felicidad es algo así como llevar la propia contabilidad de los placeres, considerar las insatisfacciones, valorar qué pierdo y qué gano, considerar si la parte negativa de una experiencia es inferior a la positiva. A gestionar la propia felicidad también se aprende.
8. La felicidad tiene que acabar bajo control. Digan lo que digan, aprender la felicidad también es aprender el control. Esto no significa de ninguna manera que los más felices son los que no se atreven o que todo tenga que comenzar bajo control. No tiene sentido recorrer la vida sin enterarse de nada y no es precisamente joven acobardarse antes de hora. Pero en cada momento de la vida tenemos una capacidad de gestionar lo que podemos vivir sin hacernos daño. Uno no puede hacer el caballito con una moto de gran cilindrada a toda velocidad cuando apenas acaba de estrenarse como motorista. Muchos jóvenes de veinte años salen los fines de semana y beben, pero tienen asumido y decidido que no vale la pena salir simplemente para beber como algunos hacían a los dieciséis. Si una experiencia

nos desborda, difícilmente nos hará felices.

Un añadido final sobre las razones para vivir

En ocasiones me encuentro con adolescentes que directamente te lanzan preguntas como esta: «¿Qué hago yo aquí?». Y a continuación te comentan que la vida «les da palo», que no acaban de encontrar ningún estímulo que les haga seguir adelante. No se trata de una variación más de su estado de ánimo eternamente alterado. Tampoco es que estén pasando una depresión o un tiempo de melancolía intensa. Es una especie de grito para salir del laberinto, acompañado de la vivencia de que su depósito de recursos personales para justificar la vida ha entrado en reserva.

A los adultos que estamos a su lado también se nos deberían encender las alarmas. ¿Cómo es que una vida llena de vida empieza a expresar que a lo mejor no vale la pena ser vivida? Si observamos y escuchamos, es posible que descubramos que algunos se sienten fuera de lugar. Ser excluido, no formar parte del mundo de los iguales, no es soportable. En ocasiones es que han tomado conciencia de la ausencia de aprecio a su alrededor. No son aceptados por quienes desean o, más bien, porque molestan entre sus adultos más cercanos. Sienten que no pueden amar ni ser amados.

No obstante, una parte muy significativa de su desencanto vital tiene que ver con los objetivos de futuro que nosotros imponemos en sus vidas. No pueden y, especialmente, no quieren ser el buen estudiante, el ciudadano o la ciudadana ejemplares, el joven de éxito (ahora decimos *emprendedor*) que hemos definido como su destino. No quieren la vida que hemos decidido que debe ser la suya.

Junto a todo esto aparece la ausencia de motivos para justificar unas vidas como las nuestras. Los adolescentes siempre son los nuevos existencialistas. Tienen existencias llenas de estímulos y vacías de argumentos que las justifiquen. No se preguntan siquiera quiénes son, sino cuáles son las razones que los mueven. De diversas maneras, quieren elegir la vida, pero les faltan algunos argumentos consistentes.

Educar a adolescentes no consiste exactamente en impartir lecciones de filosofía, pero ¿qué diríamos si nuestro hijo o hija nos preguntase directamente por qué vale la pena vivir? No olvidemos que entre los motivos debe poder encontrar alguna forma de felicidad, alguna posibilidad de decidir cómo debe ser su existencia, de compartirla con otros; alguna posibilidad real de cambiar la sociedad que le rodea. Sin eso solo irá tirando o se acomodará como sus adultos hasta la siguiente crisis.

Sugerencias éticas para las vidas en digital

Hemos dedicado un capítulo a compartir lo que significa ser adolescente en la sociedad de la información, y he destacado que para poder influir educativamente en la relación adolescente con las tecnologías de la información y la comunicación conviene empezar por no convertirlas en enemigas educativas y por no pretender gestionarlas a partir del control. He advertido también de que, si habitualmente no tenemos en cuenta que su vida en internet, entre pantallas móviles, forma parte de la propia vida, no tiene ningún sentido que intentemos meternos en ella cuando lo que hacen no nos gusta o nos preocupa. Si este mundo no forma parte de la escuela, es diferente y opuesto al de sus adultos, siempre recibe miradas de alarma y control, facilitaremos que construyan un mundo aparte, impenetrable y especialmente atractivo porque pasa a ser el suyo y presuponen que no tiene nada que ver con influencias adultas.

Hecho este resumen como recordatorio, pasemos a considerar las implicaciones éticas, la gestión educativa de esta dimensión a partir de los valores. Hablamos de vidas adolescentes que de manera diversa descubren, se relacionan, se construyen y aprenden en entornos diferentes del presencial, y lo que debe preocuparnos es cómo se hacen personas en estos contextos.

Primera lista de «consejos»

Muy probablemente, el lector o la lectora estará esperando, desde las páginas dedicadas a la adolescencia entre pantallas, más sugerencias concretas sobre qué debe hacer. Ya he apuntado algunos y he recordado que todos los criterios educativos tienen su versión digital, pero he preferido concretar algunas acciones más sobre su inmersión digital a partir de la ética, que es en mi opinión donde pueden aparecer las principales dificultades. Para nuestra pretensión educativa de ayudarlos a convertirse en personas que conviven, podríamos empezar con estos cinco «consejos»:

1. Dado que pretendemos que sean personas de diversas maneras y en diferentes entornos, es preciso negociar los tiempos. Ni pueden ni deben estar solamente en la red.
2. Debe preocuparnos que estos entornos virtuales ocupen toda su vida, que no tengan otros y desaparezcan las otras formas de ser y convivir que comporta la adolescencia.

3. No estamos para alertar, sino para ayudarlos a descubrir la complejidad que hay detrás de la posible simplificación «digital» y la naturalidad de estar conectados a la que están acostumbrados.
4. Tienen que hacer balance de los costes y los beneficios, también en términos económicos. Gestionar las presiones de la moda y de la publicidad para ser, también digitalmente, de una manera u otra.
5. Si les hemos estimulado para que piensen, para que tengan ideas propias, ahora también tienen que aprender a gestionar su intimidad, a valorar qué parte de sus vidas comparten con unos y otros, qué aspectos forman parte de su imagen pública. (Necesitan aprender a dar una dimensión adecuada a la exposición pública de su mundo personal, la puesta en escena de su nuevo cuerpo, sus nuevos sentimientos.)

Definir juntos una buena vida en la red

Como ya he apuntado, la compleja realidad tecnológica y comunicativa en la que vivimos afecta a los valores y la ética, y tiene sus propios valores. En la vida cotidiana se amplían las referencias, los modelos; se define de otras maneras aquello que puede considerarse una «buena» vida, una vida razonable, una forma aceptable de vida. Los valores se construyen, se deconstruyen y se reconstruyen de manera mucho más activa por relación e interacción. Se crean activamente en red, de la misma manera que la propia lógica de la red tiene que ver con unos valores determinados.

En la red entran en confrontación valores de mercado y valores de libertad. Valores de control y domesticación, y valores de libre expresión, de creación. Valores individualistas y valores comunitarios. Buena parte de la lógica digital facilita unos valores y no otros. Es posible, por ejemplo, que facilite más la expresión y que dificulte determinadas formas de reflexión. Nuestro reto consiste en cómo conseguimos que el adolescente vaya deduciendo, descubriendo valores; cómo influimos para evitar que consideren la red como un lugar neutro, en el que no hay que pensar o donde no tiene cabida el comportamiento ético. Nuestra tarea es evitar que, como ya ocurre con muchos adultos, Facebook sea su referencia informativa y de valores.

Aunque nos angustie, una conexión a internet siempre es un virus sano para cualquier cultura, sistema político o propuesta religiosa. Ya no se pueden transmitir sin más. Descubre realidades, formas de vida, argumentos, contradicciones, dudas. No queda más remedio que comparar. Desaparece la posibilidad automática de dogmatizar y vender verdades absolutas.

Las necesidades de aprender a pensar, a tener opinión propia, son más amplias. El

adolescente se mueve en este mundo alternando su rebeldía ideológica con la inseguridad y las dudas de su vida en proceso de cambio. La ampliación de los interrogantes y las incertidumbres también aumenta los riesgos de buscar seguridades en dogmas y soluciones simplistas de las que la red también está llena. Pueden tener una alta capacidad crítica hacia el mundo, pero a veces no quieren ni dudar ni decidir, y es entonces cuando la red les vende formas de vida seguras a las que resulta fácil que se apunten.

Por eso es necesario estimular al adolescente a crear y construir, a generar información y difundirla, a crear explicaciones personales y colectivas. Hoy es posible no estar condenado a la pasividad y la dependencia. Están en condiciones de ser mucho más manipulables, pero también mucho más contestadores activos de la realidad.

Ocuparse, también aquí, de las relaciones

Al ocuparnos también de sus mundos virtuales, no solo descubrimos los valores que dominan su vida, sino que además podemos y debemos saber más sobre la consideración que tienen de sus compañeros y la capacidad de asumir la responsabilidad de sus actos digitales. También en la red cuentan los demás, y seguimos educando para que los tengan en cuenta. También educamos para descubrir a quienes sufren y los daños que se pueden provocar.

Ellos y ellas pueden comprenderlo porque en algún momento han sido víctimas, las han generado o han aplaudido los daños que producían otros. Resulta especialmente importante que los ayudemos a tomar conciencia del daño virtual porque se resisten a percibir los daños que provocan en la realidad presencial y eluden con facilidad pensar en los que motivan al otro lado de sus pantallas.

En alguna ocasión, trabajando con adolescentes sus dificultades de relación, he propuesto debatir casos como este: «A Míriam le gusta el mismo chico que a Edurne, aunque parece que él pasa de las dos. Edurne, no obstante, está empezando a explicar a sus amigas que Míriam ya se lo ha montado con él e incluso lo ha escrito en Tuenti. Algunos chicos empiezan a provocarla en el patio...». Al preguntar razones y opiniones, suelen aparecer dos vivencias significativas: conciencia del mal e individualismo indiferente («Algunos no se dan cuenta del daño que hacen a los demás», «Yo no haría nada, no es mi problema»). Dado que caminan en la red, es inevitable trabajar con ellos y ellas el impacto que su mal uso puede tener en sus vidas adolescentes, ayudarlos a tomar conciencia de que proyectar una mala imagen de sus colegas genera destrucciones significativas, soledades insoportables.

¿En red y sin adultos?

En el mes de octubre de 2012 tuvo un gran eco en los medios de comunicación el suicidio de una adolescente canadiense explicado días antes por ella misma en YouTube. Lo más significativo era que una parte de su desesperanza y destrucción se había generado a partir de las redes, en plena soledad. Lo más impactante del relato de aquella adolescente no era el «Quiero morir», sino «Necesito a alguien». Era un grito que reclamaba razones y consuelos que solo un adulto cercano y disponible podía darle, alguien preocupado habitualmente por ella que hubiese mirado su Facebook, que hubiese prestado atención a su vídeo colgado en YouTube unas semanas antes de suicidarse.

En la red hay muchos «carteles» adolescentes como el que ella exhibía días antes de morir que necesitan adultos cercanos que los lean. Ya no basta con intentar hablar con ellos y ellas. Estar cerca, verlos y observarlos significa interesarse por toda esa parte significativa de sus vidas, personales y sociales, que se desarrolla más allá del tiempo y el espacio.

A menudo, sus soledades virtuales se instalan en una triple soledad. Están solos y solas ante su adolescencia. Están sin los demás, sin los iguales, sin amigos, sin confidentes, sin aquellos que son como ellos y ellas, con los que sentirse uno más, viviendo existencias similares. Tampoco parece haber adultos cercanos en su horizonte. Los que están, sus padres, sus profesores, no parecen suficientemente cercanos para descubrir su sufrimiento, para obtener comprensión y apoyo.

El contenido de las reglas educativas que hemos comentado no cambia por la irrupción espectacular de sus mundos virtuales. Estos mundos también dan fe de si los hemos educado verdaderamente para descubrir al otro, para relacionarse, para saber y conocer felicidades y malestares propios y ajenos. Y eso vale para todos los «espacios», para la clase y para la página de Facebook. Es complicado pero sencillo: se trata de educar para ser personas, en compañía de otros, en la sociedad de la comunicación.

E. Los adolescentes de las otras familias

No querría acabar esta primera parte del libro sin introducir un breve apunte a propósito de los chicos y chicas adolescentes que pertenecen a grupos familiares con «singularidades» en su composición. Mejor dicho, hablar de las adolescencias en medio de la diversidad familiar y las diferentes formas de llegar a ser padres e hijos que se dan en la sociedad actual.

Adolescentes que llegan a multiplicidad de familias por caminos diversos

Si repasamos las páginas leídas, podríamos concluir con facilidad que la adolescencia es fundamentalmente un tiempo para las crisis. Para descubrirse (ellos y ellas) apasionadamente en crisis o para que en nuestro mundo adulto aparezcan nuevas crisis. Hemos visto que, como resultado de los múltiples desconciertos, se producen reacciones que tratan de buscar causas o culpas en lugar de intentar comprender la condición adolescente. De manera especial, alguna de estas búsquedas de culpabilidades o de causas explicativas se centra en las familias y las filiaciones que no representan el patrón tradicional estándar. Intentan insistir en que los adolescentes de las familias no tradicionales y de procreación no «natural» siempre acaban teniendo problemas.

La realidad actual, sin embargo, es que «la» familia no existe y los grupos familiares son diversos. También, que algunas viven en estado de fragilidad, otras se rompen y otras son producto de recomposiciones. Son familias que pueden estar conformadas por personas del mismo o de diferente sexo. Además, las formas en que llegan a hacer real la presencia de un niño en su vida de relación son múltiples (desde la reproducción asistida hasta la maternidad subrogada, pasando por la adopción). Lo que debemos preguntarnos es cómo se expresa, cómo se conforma la adolescencia en medio de esta diversidad familiar. Entre los generadores de diversidades adolescentes de los que ya hemos hablado también figuran los que tienen que ver con las dinámicas familiares. También son diferentes en función de cómo es y cómo ha evolucionado su grupo familiar, y cuál ha sido la ubicación de los hijos en ese grupo. Vayamos por partes.

El resultado de la historia familiar y personal

Como ya hemos comentado, no nacen adolescentes. Llegan a la adolescencia con un

recorrido vital, una historia de experiencias logradas o complicadas, unas relaciones afectivas en las que ha dominado la seguridad o la incertidumbre. La vida infantil flota en la adolescencia, pero dejaré para más adelante, para el capítulo sobre los malestares y la salud mental, la profundización sobre el impacto de las dificultades infantiles en los adolescentes.

En diferentes apartados he hecho referencia (y volveré a hacerlo) a cómo las crisis del núcleo familiar también aportan sus componentes a las vidas adolescentes, y no podemos menospreciarlos. Tampoco podemos olvidar que no es lo mismo ser una madre sola en medio de la batalla adolescente que ser madre en buena compañía (como mínimo, para poder recuperar fuerzas traspasando al otro, a ratos, la gestión de los conflictos y las angustias). Inevitablemente, si los adolescentes van de casa en casa, tal vez sea necesario que las dos partes lean este libro y pacten una relación compartida con la que, momentáneamente juntos, den sentido a la adolescencia del hijo o la hija.

Sin embargo, si he decidido escribir este breve capítulo sobre las adolescencias en medio de la multiplicidad familiar y la diversidad con la que empiezan a ser hijos es por dos circunstancias concretas en las que he intentado ayudar en la última década: las familias homoparentales y las filiaciones adoptivas (a menudo, las dos circunstancias juntas). Dado que ya hace tiempo que tenemos familias legalmente constituidas en las que los dos miembros son del mismo sexo, sus hijos ya empiezan a llegar a la adolescencia y ha surgido la preocupación de cómo educarlos sin que la composición del grupo familiar les afecte. Al mismo tiempo, el conservadurismo educativo intenta rendir cuentas con los matrimonios homosexuales tratando de demostrar que la nocividad de estos matrimonios se manifiesta en la conflictividad adolescente. Son adolescentes difíciles, dicen, porque su familia es inadecuada.

Las familias con hijos e hijas adolescentes con vinculación de origen adoptivo suelen pasar por momentos de crisis cuando la condición adolescente del hijo o la hija pone patas arriba buena parte de una relación afectiva y educativa construida con mucha dedicación durante la infancia. Las dudas habituales de cualquier padre o madre con hijos llegados de esta manera a la familia se amplifican cuando tratan de encontrar explicaciones a las nuevas dificultades y se lanzan a pensar que a lo mejor todo tiene su origen en el pasado difícil que vivieron.

Adolescentes que gestionan la singularidad de cada familia

Este libro en su totalidad sirve para todas las adolescencias si se hace una aplicación personalizada. No son adolescentes con problemáticas diferentes por el hecho de tener

diversidades familiares. También es cierto, sin embargo, que cada adolescente debe aprender a gestionar las singularidades de su propia vida, y que tiene que hacerlo en entornos sociales no siempre respetuosos con la diversidad. Habitualmente, lo que ha ocurrido en sus vidas anteriores no es la causa de sus broncas adolescentes, pero puede aportar componentes que las madres, los padres o los profesionales deben ayudar a gestionar.

Haré un breve resumen de estos componentes añadidos que hay que tener presentes en la ayuda y en la educación.^[12] Antes, sin embargo, y para evitar matizaciones continuas, hablaremos brevemente de la normalidad de la diversidad familiar, de la normalidad educativa de la diversidad, también en la adolescencia.

Si se puede hacer alguna afirmación sobre la calidad educativa de los diferentes grupos familiares, de su composición y su organización, es que lo que verdaderamente impacta en las vidas infantiles y adolescentes es la calidad de las relaciones afectivas de las personas que componen el grupo, el clima relacional, las vivencias y las prácticas de vivir juntos. Ningún tipo de familia es mejor *a priori*. Son este clima emocional y las relaciones de pareja los que, como hemos visto, pueden poner en crisis la presencia de un adolescente.

Igualmente, lo que determina buena parte del potencial educativo de un grupo familiar es aquello que denominamos *proceso de vinculación*. Es decir, las «razones» por las que decidimos poner a un hijo en medio de nuestras vidas adultas y, especialmente, todo el tiempo y las actividades de relación en los que iremos convirtiéndonos en padres y él o ella se irá sintiendo hijo o hija. No importa si es fruto de técnicas de reproducción asistida, si llegó mediante una adopción, o es el resultado previsto o no de una relación sexual. Cuando llegue la adolescencia, es posible que nos parezca que entra en crisis parte de nuestra historia de pareja y, en algunas situaciones, dudaremos de las razones y los sentimientos por los que decidimos que nuestras vidas y la de los hijos irían juntas.

Componentes de un «buen» hogar

A priori, no es posible establecer ninguna comparación que clasifique la «bondad» para la infancia, y después en la adolescencia, de cada «familia». Sí que debemos tener presente que se trata de realidades de convivencia diversas. Para pensar en cómo ayudar a los hijos e hijas, para intentar dar apoyo como profesionales a las familias, en cada grupo familiar concreto, teniendo en cuenta su composición, deberemos considerar aspectos como los siguientes:

1. El modo como se construyen los vínculos. Hemos comentado, por ejemplo, que las

formas de demostrar al hijo biológico que todavía importa ya no serán los besos de antes, sino que deberemos ejercitar otras. Si se trata del hijo de una nueva pareja, tendremos que construir un nuevo vínculo demostrándole que no nos atribuimos el control del padre o la madre anteriores, sino que tenemos una preocupación razonable y sincera por su vida. Si se trata de un hijo llegado de un proceso adoptivo, tal vez ahora lo más complicado será ir dejando soltar amarras, educarlo en la autonomía, después de tantos años por vincularnos, por demostrarle que formaba parte de nuestra vida.

2. En todas las familias serán importantes los climas emocionales, ahora con más tensión y movimiento. El esfuerzo consistirá en conservar la calidad de vida en común que el adolescente parece poner en crisis permanente.
3. Lo mismo ocurrirá con las dinámicas de estabilidad. Un adolescente de vida inestable sufrirá más si también se mueven las relaciones familiares, si cuando llega a casa no sabe si todo continuará igual.
4. La adolescencia no pondrá en crisis la composición familiar, sino el potencial educativo de sus adultos, su capacidad de aprender juntos a educar de otra manera.
5. Tal vez sea en la adolescencia cuando aparezca en cada familia la verdadera valoración de por qué quisimos tener un hijo, el sentido de una presencia que ahora obliga a nuevos compromisos.

En todas las familias, los hijos pueden estar bien y mal, pero cada una, con sus características, tiene unas dinámicas, unas fortalezas y unas debilidades, unos elementos protectores y unos riesgos potenciales para la adolescencia.

La diversidad de la composición del grupo familiar y de las maneras de tener hijos obliga a revisar el sentido de la filiación, a no dejarlo en manos de deseos contruidos poco menos que por modas de mercado o derechos de los adultos que olvidan su obligación de educar y de tener presente que los hijos pasarán por diferentes etapas de la vida, que también llegarán a la adolescencia.

Puede parecer duro, pero he repetido más de una vez que no existe el derecho —a secas— a tener hijos, sino el derecho de los hijos a tener «padres». Al menos no se trata de un derecho absoluto, independiente de cualquier circunstancia, en cualquier situación.

Ninguna de las formas de construir un núcleo familiar ni de conformar la filiación debería ir acompañada, de manera manifiesta u oculta, de componentes de provisionalidad. Cuando se ha aceptado la presencia permanente de un hijo o una hija, es preciso planificar con igual voluntad de estabilidad el matrimonio y la pareja de hecho,

la convivencia con alguien del mismo o de diferente sexo. El cuidado del hijo es para todo el tiempo que nos necesite, también cuando llegue a la adolescencia, y el diseño de nuestras vidas adultas debería tenerlo en cuenta. Diversidad familiar no puede significar precariedad afectiva, provisionalidad, cambio permanente, incertidumbre sistemática.

Adoptar una dosis de paciencia suplementaria

La preocupación por la singularidad de las adolescencias con una historia de vinculación familiar adoptiva debe comenzar en estas páginas recordando que una gran mayoría de las adopciones van bien y acaban bien. No obstante, no olvidemos que en muchos casos aparecen dificultades y sufrimientos, especialmente con la llegada de la adolescencia, que se pueden minimizar con la ayuda conveniente, sabiendo ubicar de forma adecuada las preocupaciones.

También con estos chicos y chicas es válida la obligación de pensar que son así en primer lugar porque son adolescentes. Sea cual sea el origen de la filiación, todos y todas actúan en primer lugar como adolescentes, y esta debe ser nuestra primera lectura.

A continuación, cuando tratemos de entender mejor lo que ocurre ahora en sus vidas, podremos descubrir la singularidad intentando encajar (de una manera distinta a la que practicamos durante la infancia) tres piezas fundamentales:

1. La historia de la vinculación (cómo hemos construido la relación filial y cómo la mantenemos activa).
2. La historia de los orígenes personales y de los primeros años de vida (otras vinculaciones, abandonos, rupturas, tal vez maltratos, que han dejado huella).
3. La singularidad del grupo familiar en el que deben sentirse hijos y orgullosos de los padres y madres que tienen (monoparental, homoparental, heteroparental, reconstruido, etcétera).

Insisto: a pesar de las dificultades, que parecen tener orígenes múltiples, debo recalcar la necesidad (también el deseo) de leer siempre en primer lugar la complejidad de su vida en clave adolescente. A pesar de todas las dificultades, también quieren sentir que se los considera adolescentes. No tiene sentido pensar en el origen adoptivo como la causa de todo lo que les pasa ahora. No tiene sentido, como aclararé en el capítulo sobre los malestares y la salud mental, buscar diagnósticos que en su mayoría solo servirán para empeorar su vivencia de no merecer ser queridos. Tal vez la única diferencia con otros adolescentes sea que estos, seguro, necesitan una dosis mayor de paciencia y esperanza.

Como bien describe José Ángel Giménez Alvira,[13] padre de un hijo adoptado, llegan a la adolescencia y los chicos y chicas sienten que «de repente se hacen presentes todos los fantasmas del pasado, retoman la gran pregunta de sus orígenes, se cuestionan las razones de su abandono, se sienten malqueridos, indignos, culpables, poco valiosos y además, por si esto no fuera bastante, tienen la inevitable sensación de ser desagradecidos con sus padres adoptivos, a los que no pueden responder como desearían porque ahora tienen en sus mentes y corazones cosas más urgentes que reclaman su atención inmediata».

No sé de dónde soy y no sé si vale la pena amar

Después de la lectura con perspectiva adolescente debemos pensar en el modo de descubrir y entender sus particulares dificultades adolescentes. No tiene sentido esconderlas, ya que no se trata solo de calmar nuestra desesperación, sino de ayudarlos a encontrar su síntesis personal entre la gestión de lo que ha ocurrido en sus vidas, la condición adolescente y la búsqueda de un futuro emocionalmente más estable.

Podemos resumir en cinco grupos estos aspectos singulares que hay que tener en cuenta en la educación de los adolescentes de filiación adoptiva:

1. La historia de la vinculación familiar.

Como ya he dicho, no es automática, se ha construido de manera progresiva y con dificultad, y ahora tiene que acabar en una desvinculación. La lucha de todo adolescente por volar solo con una familia que todavía lo considera tierno y quiere tenerlo cerca pasa a ser la vivencia de una ruptura más intensa. Ha costado convertirlo en hijo. Cuesta todavía más aceptar que puede prescindir de nosotros. Le ha costado sentirse querido sin contrapartidas. Todavía le cuesta mucho más romper con las que tal vez sean las únicas personas por las que se ha sentido querido.

Nuestro trabajo como adultos consiste en descubrir el modo de gestionar el abandono adolescente sin rupturas, demostrando que a pesar de su comportamiento continuamos disponibles, que no ha vuelto a perder a los adultos que le quieren, tratando de conseguir una vinculación de seguridad nueva y distinta. Su adolescencia no puede ser vivida como la amenaza de una pérdida múltiple: de la seguridad infantil y del amor de los adultos.

2. A las preguntas de todos los adolescentes se suman algunas más.

Podríamos decir que, además de preguntarse «¿Quién soy?», necesitan responder a los dilemas de «¿Qué cosas diversas soy?». La construcción de las diversas

identidades de la que hemos hablado puede llegar a tener aquí muchos más componentes. Con frecuencia tendrán que gestionar diferencias físicas evidentes leídas en clave racial por los demás y como singularidad difícil en la construcción de la propia imagen. También lugares de origen y patrias desconocidas. Se agudizarán las contradicciones del «¿De dónde soy?». Aparecerán las vivencias de no ser de ninguna parte.

Si todo adolescente tiende a pensar en algún momento «Soy único», el posible pensamiento dominante en su caso puede ser «Soy un desastre». Por poco que hayan tenido algunas dificultades añadidas en su infancia (escolar, de relación, de salud, etcétera), es muy probable que ahora su valoración esté a menudo bajo mínimos.

No solo se preguntan «¿Quién es como yo?»; también cobra una gran influencia el «Cómo dicen los demás que soy». La historia de aceptaciones y rechazos surge ahora y, como todos los adolescentes, necesitan la aceptación, saberse igual entre iguales. En muchas ocasiones observaremos que se van quedando al margen y solo se sienten aceptados y valorados entre otros adolescentes que se van quedando al margen.

3. No dejan de ser adolescentes que se construyen por oposición a los adultos y se cuestionan para qué necesitan unos padres.

Aquí sirven todas las reglas educativas de las que hemos hablado. Además, tendremos que hacer un esfuerzo mayor en las miradas, en la interpretación de los conflictos, en la búsqueda de otros espacios acogedores que les calmen.

«Yo era sencillamente rebelde, alocado y, sobre todo, descontrolado. Nunca pretendí molestar o disgustar. Más bien todo lo contrario: yo quería gustar, hacer siempre las cosas bien, ser admirado, llamar la atención y que todo el mundo se fijase en mí. Para eso era capaz de cualquier cosa. Pero no siempre me salía bien, es más, me salía mal la mayoría de las veces y eso me irritaba tanto que me hacía saltar. ¿Quién la pagaba?». [14]

Los cercanos, los que más le quieren, tendrán una ración doble de confrontación.

4. Para ellos y ellas, con la adolescencia llega la hora de rendir cuentas.

Vuelve a salir a la superficie la huella de los maltratos, del abandono y, en muchos casos, de la intervención protectora y sus instituciones. Entre las preguntas vitales (vivencias más que interrogantes) cobra fuerza encontrar explicaciones a por qué los abandonó quien debía quererlos. En algunos casos, los impactos de las dificultades de los primeros años de vida dañan las estructuras de los afectos y

ahora se encuentran perdidos en medio de las explosiones adolescentes. La adolescencia ha vuelto a hundir el frágil equilibrio emocional en el que vivían.

5. Educar a estos chicos y chicas adolescentes pasa por ayudarlos a soportar los sufrimientos del pasado y conseguir gestionar las violencias que generan en el presente sin flaquear.

Tienen que poder llegar a crear un relato coherente de sus vidas y a imaginarse con capacidad de amar y ser amados también cuando ya no estén bajo nuestra tutela. En muchas ocasiones sería razonable disponer, como padres y madres de adolescentes con adolescencias especialmente intensas, de apoyo y acompañamientos profesionales. Sin embargo, estos espacios de ayuda normalizada no existen y, como veremos en la última parte del libro, tampoco los de carácter terapéutico que sean aceptables para los adolescentes. Tendremos que pensar en el modo de crear grupos familiares que se ayuden para gestionar los desafíos adolescentes, y tendremos que trabajar para que los apoyos normalizados dirigidos a los adolescentes (acompañamientos, tutorías, espacios de encuentro, etcétera) tengan capacidad y competencia para acoger también a los adolescentes que gestionan ahora sus complejas infancias.

II. Propuestas para gestionar algunas preocupaciones

Hemos llegado a la última parte del libro. Como había prometido, destinaré las páginas que quedan a ofrecer algunos «consejos» aplicados, a hablar de los chicos y chicas adolescentes en cuatro situaciones especialmente significativas para ellos y ellas, y para sus adultos. La propuesta es que recuperemos las páginas anteriores, resumiendo algunas de las ideas expuestas, y que tratemos de ver al adolescente de manera específica cuando se sumerge en los riesgos, cuando aparecen las incompatibilidades con el instituto, cuando los adultos pensamos que está loco, cuando corre el riesgo de ser víctima del mercado y los dogmas.

He escogido los cuatro temas universales que más trabajo me han dado en mis décadas de dedicación a los adolescentes. Aquellos en los que he encontrado más preocupación de los adultos o más orfandad adolescente. Cuatro contextos educativos que requieren, de manera especial, preocupaciones y actuaciones sensatas, la aplicación de los criterios que ya he resumido.

En la redacción he combinado los elementos que deben servir para una interpretación respetuosa de su realidad y los que deben servir para facilitar ayuda. Propuestas para entender qué pasa y propuestas para organizar recursos. Sugerencias para padres y madres e ideas para profesionales que intentan cambiar buena parte de las respuestas inadecuadas que reciben o no reciben hoy los adolescentes.

A. Cuando la protección ya no sirve y tienen que aprender a gestionar los riesgos

Breve resumen de lo que hemos leído hasta ahora

Volvamos al explorador, a la exploradora, reprimidos. Volvamos a pensar juntos en este personaje que, con palabras tuyas, «Tiene una vida peligrosa cuando no sabe manejarla». Ya hemos visto que las madres y los padres tenemos una preocupación común: «Que no se nos estropeen, que nuestros esfuerzos educativos lleguen a buen puerto». Y hemos comentado cómo, entre los profesionales de la educación o de la salud, por ejemplo, aparece permanentemente la preocupación preventiva: «Que no hagan ahora lo que puede tener costes posteriores».

Más allá de la necesidad de no caer en las alarmas poco razonables, no deja de preocuparnos lo que hacen en la adolescencia porque puede «condicionar» su futuro o, también, acabar su tiempo adolescente con demasiadas dependencias y conflictos. También hemos descubierto que, del mismo modo que determinadas aventuras pueden «marcar», una adolescencia sin experimentación genera adultos con carencias. Solo crecen, maduran, evolucionan corriendo riesgos.

Hemos tenido presente cómo nace dentro de nuestras inquietudes la tendencia a pensar que lo que ahora necesitan es una casa cuartel, a pedir que tengan a su lado guardias controladores o ángeles de la guarda avisadores de los peligros y los pecados, la tendencia a imaginar como solución que las leyes deben ponerles límites. Sin embargo, espero que de la lectura de las páginas anteriores haya surgido un acuerdo básico: solo se educa desde el acompañamiento flexible, paciente, disponible, cercano.

El adolescente que hemos descrito solo se siente adolescente, se siente importante y vive en la medida en que se arriesga. Por eso, ya sabemos que no podemos tener como pretensión educativa que se conviertan en adolescentes *empanados*, víctimas del consumismo o de la acomodación permanente que espera el mercado. Del mismo modo, al hablar de las miradas, hemos dejado claro que no podemos tener ojos sensibles solo para descubrir los posibles «problemas», que hemos de reposar la mirada en la totalidad de su vida.

No obstante, como estoy seguro de que el lector o lectora, si vive entre adolescentes, no se quedará medianamente tranquilo con este breve resumen, he decidido que hablemos un poco más sobre la pasión y las angustias del riesgo. Así, dedicaremos este primer capítulo de la última parte del libro —destinada a algunas preocupaciones destacables— a hablar del lío de los riesgos tratando de completar con más matices y propuestas de actuación lo que hemos leído.

Pongamos orden en nuestras preocupaciones

El cerebro adolescente

Antes de adentrarnos en el tema quiero hacer un apunte sobre los costes biológicos de experimentar o no experimentar. Uno de los argumentos más habituales en los debates para tratar de limitar lo que pueden o no pueden hacer los adolescentes suele consistir en afirmar que su cerebro todavía está en formación, no está totalmente desarrollado y no debería sufrir daños. De esto se deriva, rápidamente, la propuesta de que esperen a ser mayores, la pretensión de prohibir todo lo que puede ser perjudicial, utilizando el argumento de su futuro biológico.

Dejando a un lado que una cosa es recurrir a argumentos científicos para limitar y otra muy distinta intentar encontrar la forma educativa de aplicarlos, tampoco son totalmente ciertas las conclusiones que se extraen de esta realidad biológica. El ejemplo más obvio, al que me he referido en diversas ocasiones, es el del alcohol. No es bueno que llegue a sus neuronas en desarrollo, pero muy pocos de nosotros, adultos sensatos, esperamos a la mayoría de edad para consumirlo. Igualmente, solo un número reducidísimo de nuestros adolescentes espera a la mayoría de edad legal. La biología no se traduce directamente en argumento educativo y los ejemplos que ven no parecen reflejar esos daños prematuros.

El argumento biológico para la espera puede ser moderadamente útil a condición de que no se formule nunca como inmadurez ni como espera, sino como una propuesta de gestionar el propio sistema nervioso, como una parte del aprendizaje de la gestión autónoma de la propia vida, empezando por el cuerpo. Siempre he explicado y discutido con los adolescentes que no se trata de no beber, sino de saber cómo maltratamos esta parte de nuestro cuerpo que es la responsable de enamorarse, sentirse bien, pensar, aprender. Ellos y ellas, como nosotros, aprenden a descubrir, gestionar, cuidar del funcionamiento de una de las piezas más sensibles del cuerpo humano. Y siempre en medio de otros argumentos, razones, vivencias y necesidades, tan potentes o más, de nuestro mundo real que llevan más bien a maltratarlo por sistema.

Abordo el tema del cerebro todavía en formación para destacar que este argumento también sirve para poner de relieve la necesidad de una proporción gestionable de riesgo y experimentación en la adolescencia. No aburriré al lector con un resumen de

neurofisiología, pero que un cerebro (con ritmos diferentes en cada una de sus zonas) esté todavía en formación en la adolescencia significa, por ejemplo, que buena parte de las interconexiones entre neuronas se están desarrollando o que el «cableado», no protegido por completo, todavía es dúctil. Más tarde, con más edad, todo está fijado, tiene menos posibilidades de expandirse y adaptarse. Las redes de nuestro cerebro tienen que ver con las experiencias de la vida, pero estas dejan poca huella si todo está fijado y cosificado. Cada ciclo vital tiene sus necesidades y sus oportunidades de desarrollo singulares. En la adolescencia, una parte del ser o no ser también guarda relación con probar, descubrir, experimentar, arriesgarse, entrar en lo desconocido.

¿A qué conduce este resumen? Al hecho de que, a pesar de que el cerebro adolescente parece no estar preparado para sumergirse en el apasionante caos de su vida, es justamente la vida apasionada la que permite conformarlo de manera maleable, creativa, con posibilidades de gestionar futuras situaciones complejas. Obligar a esperar para todo no es solo una protección. Si todo son limitaciones, puede significar un empobrecimiento vital e intelectual antes de hora. Por descontado, también lo contrario. La inmersión descontrolada, sin capacidad de gestionarla, en todo tipo de estímulos nuevos e intensos puede dañar algunas estructuras básicas de su sistema nervioso, especialmente si es frágil por otros motivos.

Si tampoco la biología tiene respuestas limitadoras, ¿qué hacemos? Como en todo lo que estamos diciendo sobre la educación de los adolescentes, tenemos que actuar en la dualidad, en los límites y estímulos de los dos lados. No valen ni la ambigüedad ni la tendencia a situar la protección en un supuesto terreno biológico seguro.

Hace tiempo leí un texto de neurología sobre el desarrollo del cerebro adolescente que podría resumirse, más o menos, así: «El largo desarrollo del cerebro humano que concluye hacia los veinticinco años es significativo del ser humano. Parece un contrasentido que los humanos no alcancemos la sensatez antes. Pero si fuésemos más listos de jóvenes, seríamos más tontos de mayores». La espera universal tampoco sirve, biológicamente hablando, como argumento.

El riesgo de la palabra *riesgo* y sus atractivos

Utilizar la palabra *riesgo* es arriesgado. Siempre va acompañada de una dosis desproporcionada de componentes emocionales y de prevenciones o atractivos escasamente coincidentes con la realidad de lo que verdaderamente sucede. Para muchos padres y madres, el riesgo tiene detrás una señal de alerta de la cual se deriva algún aspecto negativo. Para muchos profesionales es un componente previo de los problemas

que después tendrán que atender en sus consultas o en los recursos para adolescentes.

El riesgo representa conductas previas que se considera que deberían evitarse siempre. En muchos casos se cree ciegamente que estos comportamientos son causa de males posteriores. Siempre se trata de alguna conducta, una actuación, que excede lo controlable, que a los adultos no nos permite poner orden en su comportamiento.

En ocasiones utilizamos la expresión *conductas de riesgo*. Consideramos que una determinada conducta representa un riesgo porque tiene una alta probabilidad de producir daños (pongamos por caso tener relaciones sexuales con diversos chicos o chicas, sin considerar el sentido y el valor de la relación). Como es posible que ellos o nosotros simplifiquemos lo que verdaderamente significa una determinada conducta (¿promiscuidad o riqueza de relaciones?), solo nos aclararemos escuchando, y, si verdaderamente la conducta debe preocuparnos, intentando que descubran la complejidad, los aspectos significativos escondidos, los verdaderos efectos no previstos (por ejemplo, mencionaremos los besos que pueden perderse o la insatisfacción de una relación acelerada o destinada simplemente a presumir entre los amigos).

En otros momentos destacamos los «comportamientos con riesgo», aquellas conductas que no parecen arriesgadas pero que pueden comportar riesgo (por ejemplo, tener relaciones sexuales sin protección). El riesgo forma parte de los componentes de una forma de hacer, de actuar, en la que no se piensa y que deberían ser percibidos como arriesgados. De hecho, lo que hay que tener siempre presente, lo que verdaderamente deben descubrir y aprender los adolescentes, es todo lo que no está previsto en la conducta pero que la acompaña, y es preciso aislarlo buscando formas de protección. Tratan de descubrir la emoción del viento veloz en su cara, superando todos los límites, pero, como existe la posibilidad del accidente, deberían asumir, siguiendo las normas o no, que lo primero de todo es ponerse el casco. Del viento veloz no prescindirán. No sin dificultad, al final podemos lograr que piensen en el casco.

Para complicarlo todo, el riesgo puede ser un adorno, un aspecto atractivo que da valor a determinadas conductas. Lo que nosotros, adultos, vivimos como peligroso y evitable (algunas conductas o sus componentes) puede ser vivido por el adolescente como algo especialmente atractivo. Debemos tener cuidado para evitar que nuestros miedos incorporen atractivo a conductas que no lo tienen. Atribuir a una conducta aspectos de riesgo puede hacerla más atractiva para el adolescente.

Finalmente, tenemos que ser capaces de separar riesgo de daño. No siempre que existe la incertidumbre del riesgo aparece el daño. Si este no es demasiado evidente, no disuade de los atractivos. El daño añadido siempre debe ser evitado. Aprender a gestionar los

riesgos siempre pasa por aprender a evitar en primer lugar los posibles daños asociados.

Esto significa poder objetivarlos tanto como sea posible, reconociendo que no siempre son ciertos, que son probables pero que, en la medida en que se pueden evitar, no tiene sentido jugar a la ruleta rusa. Los daños normalmente tienen que ver con el presente inmediato (tener un accidente, hacer daño a otra persona, contraer una enfermedad, tener un incidente con la justicia...), pero en ocasiones tienen que ver con el futuro y, como hemos repetido, para ellos y ellas queda muy lejos y resulta difícil tenerlo en cuenta en el presente (recordemos dónde queda la cirrosis). Tal vez sea en estos momentos —no siempre— cuando debemos aplicar nuestra ascendencia, pedir que se fíen de nosotros y que acepten que, en nuestra opinión, no compensa; que, aunque queden lejos, los efectos negativos de actuar de esa manera suponen jugarse demasiado el futuro.

Definiciones y listas

Pero ¿qué es realmente el riesgo? ¿De qué estamos hablando? A efectos de compartir preocupaciones sensatas, podríamos decir que las personas adultas que queremos educar a adolescentes adjudicamos o deberíamos adjudicar la idea de riesgo y, de paso, nuestras inquietudes, a un grupo de conductas que:

1. Tienden a iniciarse en la adolescencia; pueden tener una alta dosis de vivencia singular y significativa para los chicos y chicas que viven esta condición; son atractivas, deseadas, suponen demostrar la condición adolescente (aquí situaríamos, por ejemplo, buena parte de nuevas actividades de ocio y diversión).
2. Pueden modificar las maneras de vivir la propia adolescencia (las formas de ser, la construcción de la identidad, las relaciones, el núcleo de sus preocupaciones, su salud mental ahora en equilibrio precario).
3. Pueden dejar posos significativos en sus vidas futuras (limitar lo que podrán llegar a hacer, instaurar dependencias, pasar por recorridos difíciles, desorientarse).

No se trata simplemente del sexo y las drogas. Una lista, incompleta y cambiante, de conductas —siempre complejas— que pueden ser analizadas en clave de riesgo sería la siguiente:

1. El descubrimiento y el aprendizaje de los usos de sustancias que modifican los estados de ánimo, la forma de sentirse bien, las relaciones (alcohol, fármacos y todo tipo de drogas).
2. Los descubrimientos sexuales, la adaptación de su manera de ser a las nuevas experiencias sexuales, las prácticas y los ensayos para tratar de aclarar las

identidades sexuales, la gestión de los nuevos placeres con sus miedos y angustias. Las nuevas formas de relación sexual, las parejas. Los enamoramientos, los afectos, los deseos, las amistades íntimas.

3. Actividades y acciones en situaciones límite (deportivas, de ocio, vehículos) destinadas a obtener «adrenalina» y a demostrar «heroicidades», y que superan el aburrimiento.
4. Acciones transgresoras de las normas y la ley en la esfera pública, destinadas a que se les reconozca en el grupo y a afirmarse como adolescentes.
5. Los comportamientos de grupo que obligan a ser igual para formar parte de él. Las formas de pertenencia que van anulando la libertad. Las adscripciones ideológicas que obligan a creer y eliminan las posibilidades de pensar. Las pertenencias basadas en la creación de enemigos.
6. Las conductas que tienden a hacer que su vida solo circule en torno a unas actividades o centros de atención (por ejemplo, vidas basadas solo en la diversión o en la inmersión total en actividades virtuales, en relaciones y acciones puramente digitales).

En cualquier caso, para pensar en cualquiera de estas conductas, siempre convendrá aclarar para quién se trata de un riesgo (ellos, nosotros, la institución, la sociedad acomodada). Tendremos que definir cuándo se producirán resultados negativos, cuáles son los daños probables, qué expectativas adolescentes hay detrás; en medio de qué preocupaciones, prioridades y vivencias se están arriesgando el adolescente y su grupo. Ninguna de estas conductas por sí sola, en sí misma, es un riesgo.

El adolescente arriesgado

Si dejamos las descripciones y las preocupaciones adultas, y recuperamos la perspectiva de nuestro adolescente, recordaremos que su conducta deriva de cuatro grandes pretensiones: descubrir, experimentar, provocar y transgredir, aclararse con su mundo interior. El atractivo y la funcionalidad de la conducta arriesgada tienen que ver con estas cuatro pretensiones.

Atractivos imaginados por descubrir

Para los adolescentes, los atractivos que tanto miedo nos generan tienen que ver con las dicotomías control y descontrol, lo planificado y lo imprevisto, lo impuesto por los adultos y lo decidido por uno mismo, el aburrimiento conocido y la satisfacción indefinida de lo desconocido, el malestar y el bienestar. Como ya hemos comentado, ser adolescente, en sí mismo, en una condición de riesgo para los riesgos.

Además, con la adolescencia aparece el interés por el mundo del ocio (recordemos los primeros conflictos para poder salir de noche cuando se acercan a los dieciséis años), por los contextos jóvenes de diversión, por la vida de calle, por los tiempos de convivencia entre adolescentes, por los espacios y las relaciones virtuales, por los modelos y las propuestas de vida *online*, por mundos en los que aparecen otros placeres y felicidades no previstos y que ahora sienten que están a su alcance. Buena parte de las situaciones de riesgo estarán relacionadas con los tiempos y los espacios de ocio, con la gestión del tiempo libre, con las nuevas formas de relación y diversión.

El «descubrimiento» adolescente es una especie de iluminación emocional que le lleva a la inmersión en otros «mundos», entre otras razones para abandonar algunos de los mundos en los que ha vivido. Descubrir significa comprobar que hay otras formas de vivir el día a día, otras prioridades, otras posibles satisfacciones que se le ocultaban porque era pequeño, otras formas de ser y actuar. En algunos casos, estos nuevos mundos en fase de descubrimiento son imaginados como «paraísos», como lugares en los que no se producen los inconvenientes de su mundo actual y, en cambio, se generan multitud de ensoñadas satisfacciones.

El atractivo tiene mucho que ver con el diseño imaginario previo, con lo que intuye que puede ser aquello que desconoce. No le atrae lo que se parece a lo que ya vive, pero se despierta el atractivo cuando en su entorno adolescente se construye esta expectativa

(utilizar el alcohol, por ejemplo, podría ser normal, pero los colegas o la publicidad lo han adornado de expectativas deseables, componentes estéticos o musicales que sitúan el hecho de beber lejos de la vulgaridad). También, como acabamos de comentar, aparecen atractivos cuando las personas adultas añadimos curiosidad y deseo con nuestras dosis de preocupación desenfocada o a partir del desconocimiento de lo que está ocurriendo realmente en sus vidas.

En algunos casos, arriesgarse es buscar una manera de encontrar satisfacciones, obtener alguna experiencia que aporte felicidades que no se pueden lograr en el día a día de ninguna otra manera. Hay usos de drogas, por ejemplo, que solo buscan satisfacciones cotidianas elementales. Cuando viven en entornos con carencias, las conductas arriesgadas solo se pueden regular si otros comportamientos aportan experiencias de satisfacción similares. También gestionar los riesgos supondrá introducir progresivamente elementos de futuro en positivo. A pesar de que, como acabo de recordar, no piensan en clave de futuro, proponer control resulta especialmente difícil si el adolescente percibe que en su entorno no hay futuro, que él mismo no tiene futuro.

En cualquier caso, la actitud predominantemente experimentadora no tiene nada que ver con adolescencias difíciles ni con situaciones problemáticas, aunque se pueden extremar. Es perfectamente normal y habitual entre chicos y chicas satisfechos de sus relaciones con los iguales, de su vida en el instituto, de su grupo familiar. Es más, el riesgo suele ser un aliciente singular entre quienes lo tienen todo y necesitan descubrir algo nuevo.

Con los riesgos tampoco funciona la propuesta del todo o nada

La preocupación adulta con la que definimos este riesgo tiene que ver con el hecho de adentrarse en mundos complejos, ambiguos, contradictorios, de una persona a la que consideramos inmadura, no preparada; a la que planteamos propuestas de espera hasta que llegue a tener las condiciones de supervivencia adecuadas. Pero es justamente la propuesta del todo o nada, de la espera radical, la que en ocasiones hace que lo que sería un cambio de escenarios vitales, a menudo a trompicones pero normalmente progresivo (no abandonan fácilmente y del todo las seguridades de sus mundos infantiles anteriores), se convierta en una zambullida total.

No podemos ni debemos impedir el descubrimiento. Sí que podemos influir, y debemos hacerlo, en los rumbos que pueden seguir sus descubrimientos, sus experimentaciones (por ejemplo, en la dirección, en la selección de los escenarios que parecen interesantes), y en la desactivación de algunos componentes del atractivo (facilitar el descubrimiento, que no es, por tanto, la exageración con la que están revestidos).

Debe quedar claro que, si está en nuestras manos, evitaremos que corran determinados riesgos, aquellos en los que la probabilidad de tener un mal final, unos daños desproporcionados, sea obvia. Será aquí donde tendremos que explicar lo que decíamos sobre los límites. Hay experiencias que debemos tratar de evitar que tengan. En general, sin embargo, son pocas. Nuestros adolescentes pueden vivir entre pasiones y desconciertos, pero no son unos descerebrados, saben descubrir bastante bien (deben saberlo) lo que, digan lo que digan otros, acaba siendo complicadamente destructor.

Aprender a gestionarlos

Más allá de los impedimentos y las limitaciones, las actuaciones deben ir destinadas a cómo aprenden a gestionar los riesgos, cómo adquieren capacidades, a las competencias para hacerlo. El esquema de actuación, en teoría, es muy simple si no fuese porque se trata de adolescentes y de un aprendizaje que realizar, que construir.

Gestionar un riesgo supone, en primer lugar, percibir, tener conciencia previa de los efectos implicados en una conducta. Pero este no es el caso del adolescente que se acerca por primera vez a muchos de estos comportamientos, y que suponen para él un primer descubrimiento. Percibir el riesgo supone hacer posible que muchas de sus conductas de descubrimiento no queden en la superficialidad, no ocurran solo adornadas por su valoración adolescente y la de sus colegas. Por eso he insistido, y volveré a hacerlo, en los adultos que ayudan a adquirir experiencia.

Gestionar riesgos también supone aplicar a la conducta arriesgada un bagaje experimental y argumental para saber gestionarla. Pero el adolescente está, en todo caso, en proceso de adquisición; como ya hemos comentado, se trata de un tiempo de primeras veces, de hacer posible que estas den paso a otras bajo su control o que conduzcan al abandono de lo que han comprobado que no vale la pena.

Finalmente, el impacto de las conductas arriesgadas (normalmente son conductas con un efecto singular en el mundo psíquico) suele ser proporcional al grado de estabilidad y control emocional que tenga la persona. Pero tampoco parece que la adolescencia sea una etapa de estabilidades. Por eso hemos insistido en ayudarlos a descubrir emociones, sentimientos, tensiones, malestares. Así, por ejemplo, los chicos y chicas adolescentes deben aprender a diferenciar entre «ponerse bien» (dejar de sufrir, desconectar, «pillar un colocón») y «estar bien», sentirse bien en medio de la nueva experiencia (sentirse ellos, diferenciar emociones, encontrarle el gusto a la situación, más o menos lo que hemos comentado sobre enterarse de la felicidad).

Podemos utilizar el ejemplo del alcohol para ilustrar una concreción de cómo se puede

aprender a gestionar riesgos. Nosotros, sus adultos, hemos aprendido a ser más felices con un vino reserva que con un crianza, a beber en buena compañía mejor que en soledad. También hemos aprendido lo que significa una resaca y una vida centrada en la bebida. Sabemos distinguir entre tener las neuronas animadas y tenerlas remojadas. Asimismo, sabemos que para que se produzca ese aprendizaje sin deformaciones necesitamos que la relación con esta sustancia peligrosa que es el alcohol no sea estimulada de manera artificial, que la publicidad no le adjudique un valor que no tiene, y que no sea promocionada como si fuese algo imprescindible en nuestra vida.

Siguiendo esta lógica, ¿cómo se educa a un hijo, un alumno, para que aprenda a convivir con el alcohol? Si ahora estuviésemos intentando dar consejos o haciendo más viable eso de dejar caer nuestra opinión, la secuencia argumental sería esta:

1. Aunque lo desees, espera a beber tanto como puedas. Ya sé que te sientes mayor, pero tu cerebro todavía se está organizando.
2. Si pruebas el alcohol, párate a descubrir cómo te sientes realmente y no te dejes suggestionar por cómo te digan los demás que debes sentirte.
3. Si te pasas, intenta no correr riesgos y valora la experiencia al día siguiente, cuando estés sobrio.
4. El alcohol se bebe para disfrutar compartiéndolo con otras personas, no para dejar de enterarte de lo que pasa a tu alrededor o para olvidar realidades que no te gustan.

Le estamos hablando de la necesidad de introducir elementos de conciencia sobre la acción. Le damos nuestra valoración de por qué debe aprender a gestionar su relación con el alcohol. Le proponemos descubrir vivencias y sentimientos, y saber discriminar las complicaciones de hacerlo sin control.

Por si tuviésemos pocos matices que considerar, todo esto se produce, además y como ya destacábamos al principio del libro, en una «sociedad de riesgo». Una sociedad en la que la complejidad hace que muchos de los sucesos sean imprevisibles, las certezas escasas, la ordenación del entorno (tanto el más global como el más cercano) cambiante. Una sociedad en la que la probabilidad de que determinados acontecimientos afecten al individuo depende fundamentalmente de su capacidad para gestionar los riesgos que le rodean.

Son las inseguridades, personales y colectivas, en una sociedad fragmentada y global, mestiza y en cambio permanente, las que amplifican las vivencias de riesgo, aunque este no sea probable, y las que hacen que se intente aplicar con los patrones educativos pautas

de certeza que eviten todo riesgo a los adolescentes. Se intenta crear entornos concretos de supuesta seguridad para protegerlos de determinados riesgos, aunque no sean ciertos o lo importante no sea evitarlos (a menudo no es posible), sino modificar los atractivos y los impactos, los efectos claramente negativos.

Del derecho a arriesgarse al derecho a protegerse

Las seis parejas de derechos

Para tratar de resumir algunas reglas educativas que permitan al adolescente gestionar los riesgos, en las conferencias he utilizado a menudo una propuesta de seis derechos que, en mi opinión, tienen los chicos y chicas adolescentes y que deben poder practicar:

1. Descubrir el mundo por uno mismo.
2. Descubrir experimentando.
3. Poner en riesgo su vida para poder comprobar que están vivos.
4. Tomar decisiones de manera autónoma.
5. Buscar la satisfacción, el placer, la felicidad.
6. Ser ellos mismos y ellas mismas. Sentirse únicos.

Antes de que el lector se inquiete, resumiré rápidamente que estos derechos suyos van acompañados, inseparablemente, de seis derechos más que debemos garantizar los adultos que estamos a su lado. Los seis primeros derechos por sí solos podrían ser un desastre. Su práctica está asociada a la presencia activa de personas adultas que garanticen estos seis derechos más:

- a. Disponer de ventanas abiertas, de estímulos diferentes, de manera que puedan ampliar su mirada adolescente limitada.
- b. Tener cerca a adultos positivos que le ayuden a adquirir experiencia a partir de sus experimentaciones.
- c. Disponer de redes protectoras. Poder protegerse de los daños asociados.
- d. Estar acompañados para que se sientan seguros, para reorientar sus crisis.
- e. Descubrir y adquirir valores que le permitan dosificar la experimentación, elegirla, sentirla propia.
- f. Descubrir qué necesitan los demás. Tener la posibilidad de construir proyectos compartidos.

Siempre son derechos que tienen sentido en la medida en que van emparejados. Ninguno tiene sentido por separado.

De casi todas estas parejas de derechos hemos hablado en diferentes puntos del libro. Hemos comentado cómo ayudarlos a descubrir el mundo, cómo hacerlo desde diferentes perspectivas y no solo desde la de los padres. En las páginas finales del libro volveremos al tema para considerar cómo ayudarlos a pensar el mundo.

También hemos analizado que el riesgo real no es experimentar, sino no aprender de las experiencias. Por eso hemos descrito la necesidad de la presencia de adultos que acompañen en la evaluación de los resultados de las experimentaciones. La idea de fondo es que, del conjunto de las sucesivas experimentaciones, les vaya quedando un poso de experiencia aplicable a las próximas aventuras (utilizamos lo que en la primera parte, en las formas de educar, definíamos como *criterio de experiencia*).

Formando a jóvenes en sus inicios universitarios (diecinueve y veinte años) he podido abordar con ellos y ellas cómo se posicionaban, cuando vivían ya en fase de calma, acabada su adolescencia, en torno a lo que hasta el momento había sido un mundo de descubrimientos y tanteos. Creo que algunas de sus reflexiones pueden ayudarnos a entender esta gestión de las experimentaciones y los riesgos (por ejemplo, en torno a los porros, a la maría).

«He reído, he bailado, he amado y he reflexionado entre el humo, el olor y el ambiente que provoca la maría; he sentido emociones que nunca habría sentido sin fumar. En definitiva, y muy en serio, pienso que fumar es un estilo de vida.»

«Como ya he dicho, fumar me ha dado mucho, pero también me ha hecho perder una cosa vital e imprescindible: la libertad.»

«Si supiese que fumar no afecta a mi carácter, si supiese que no me hace olvidar lo que he vivido, si pudiese estudiar como antes, si pudiese compartir petas con mis amigos tranquilamente, si pudiese dormir sin necesitarlos, si pudiese concentrarme debidamente, si... si supiese que no existen estos condicionantes, no habría dejado de fumar.»

«Llegué a segundo de bachillerato y me di cuenta de que lo que de verdad quería era centrarme en los estudios, y que para eso necesitaba dejar de fumar cannabis, ya que si no tenía más dificultades para rendir durante el día.»

Cuando estaban en mi clase eran jóvenes alumnas universitarias aplicadas y responsables. Sin embargo, cuando estaban en plena adolescencia, seguro que hubo caos, aventuras, desconciertos y desorientaciones. Seguro que los adultos padres se

angustiaban y no querían que experimentasen. Seguro que los adultos tutores sabían contextualizar, tal vez, no tirar la toalla porque suspendían exámenes. Seguro que unos y otros tuvieron la paciencia de esperar y de tener en cuenta que en sus vidas había muchas más experiencias y riesgos vitales, que no todo era una batalla con los porros.

Aprender a protegerse. Utilizar la red

El punto cero, la base irrenunciable de todo lo que estamos explicando, tiene que ver con la tercera pareja de derechos: «Poner en riesgo su vida para poder comprobar que están vivos» y «Disponer de redes protectoras. Poder protegerse de los daños asociados». Desaparecida la pretensión y la posibilidad de meterlos dentro de una campana de cristal protector con aire no contaminado, y aceptada la idea de que si están rodeados de agua lo que se debe hacer es que aprendan a nadar, hay que garantizar que no se harán daño a causa de lo que hemos denominado *efectos asociados*, efectos no buscados que pueden acompañar a la conducta (ponerse un chaleco salvavidas por si no flotan). Es necesario garantizar siempre que aprendan a protegerse.

Pueden hacer de equilibristas en la cuerda floja y podemos observarlos con pánico, pero en lo primero que deben pensar y lo que tenemos que garantizar es que debajo haya una red y que antes de subir al cable han pensado en tensarlo adecuadamente. Si llegamos a tranquilizarnos, asumiremos que ahí arriba se sienten vivos dominando el panorama, con una cierta omnipotencia. Lo que no es aconsejable de ninguna manera no es que no sufran caídas, sino que siempre que caigan vayan a parar al suelo.

En cuanto a las protecciones, es posible que haya discusiones. Podemos educar con la idea de que no deben probar ninguna droga, pero antes siempre debemos garantizar que si llegan a probarla sepan cómo no tienen que hacerlo. En las relaciones sexuales debemos educarlos para que lleguen a construir su sexualidad, pero saber cómo se utilizan los preservativos y tener fácil acceso a ellos es un derecho suyo que nosotros, los adultos, debemos garantizar. No se trata de no querer que se arriesguen, sino ante todo de que no se destruyan por lo que puede acompañar a un riesgo, por las formas de arriesgarse.

Es absurdo pensar que si tienen información sobre las diferentes conductas que comportan riesgos asociados tendrán más ganas de probar, de actuar de esa manera. Enseñar, por ejemplo, a descubrir cómo van generando datos personales cuando se mueven en internet o cómo se construye el éxito social en la red no incita a zambullirse al adolescente que no está metido ya en eso.

La protección no se discute con los valores o las ideas de los adultos. Es previa y

pertenece al adolescente. Además, como no es nada fácil que piense en protegerse — imbuido por el pensamiento mágico y la sensación de invulnerabilidad de los que ya hemos hablado—, los adultos no debemos manifestar ningún inconveniente previo. El «preservativo» protector se lo tienen que poner primero en la cabeza (ellos y nosotros).

Autonomía entre compromisos

Si seguimos con los otros derechos de la lista, podemos regresar al tema de la autonomía. Cuando aclaraba las reglas del acompañamiento he dejado claro que no quieren intromisiones ni tutelas, pero que no desean de ninguna manera estar solos en la vida. Una forma de liberarse de la tutela, decíamos, consiste en dedicarse a explorar fuera del entorno próximo. Pueden arriesgarse con cierta seguridad y menos angustia en la medida en que saben que estamos nosotros como última protección. Gestionan bien sus inseguridades en tanto que sienten que existen las seguridades adultas en la trastienda.

Del resto de los criterios, de las felicidades, los valores, las capacidades para dosificar, abandonar o controlar, ya hemos hablado bastante. Ahora destacaré la idea de cómo algunos riesgos solo son gestionables desde otras implicaciones y riesgos no individuales, desde propuestas colectivas. A menudo resulta especialmente difícil sugerir renunciaciones, fijar limitaciones, cuando el adolescente solo piensa en sí mismo. Se rebotan de entrada si solo les recordamos los daños o los riesgos que ellos y su vida pueden correr. «¡Es mi vida!», dirán.

Hace décadas, casi desde los inicios de mi trabajo acompañando a adolescentes que se destruían, llegué a una conclusión que todavía hoy mantengo para todos: algunos chicos y chicas, para poder gestionar sus riesgos personales cotidianos, necesitan el atractivo de una vida más llena de generosidad, de arriesgarse e implicarse en proyectos colectivos más amplios. Muchas renunciaciones encuentran sentido y no se viven como una simple limitación cuando las razones proceden del hecho de conseguir formas de felicidad compartidas, ya sea con los iguales, ya tengan que ver con formas de estar al lado de personas para las que el adolescente puede ser útil (puede sentir que es útil). Muchas renunciaciones pueden encontrar sentido si ponen en práctica la responsabilidad como forma de tener en cuenta a los demás.

Conocer los placeres, los riesgos, el coste de las decisiones

En el libro para adolescentes *Álex no entiende el mundo* incluía un último capítulo de recomendaciones para el adolescente lector proponiéndole que, hiciese lo que hiciese, hiciese el favor de ir de «enterado» por la vida. Entre la larga lista de características que poseer como adolescente «enterado» describía cuatro que pueden servirnos para resumir nuestras reflexiones sobre el riesgo.

Así, sugería que un joven que «se entera» de qué va su vida:

1. Prefiere no caminar en una nube. «Se entera» de cuándo es feliz. No compra cualquier felicidad ni a cualquier precio. Disfruta de la que aparece en cada momento. Piensa en la felicidad de los demás.
2. Siente el gusanillo de arriesgarse, pero no salta al vacío sin haber comprobado que debajo tiene una red. Ha interiorizado que tan importante como pasárselo bien es protegerse. Piensa a la vez en el placer y en la forma de ahorrarse daños innecesarios.
3. De todo su cuerpo, otorga una importancia especial a las neuronas. Cuida esta parte de su organismo que hace posible que se emocione, piense o aprenda. No se mete cualquier producto; utiliza la cabeza antes de ponerla en peligro.
4. Cuando un chico o una chica pasa a formar parte de su sexualidad, siempre respeta la libertad de la otra persona. Sigue su propio recorrido entre las caricias y los abrazos, en ocasiones entre enamoramientos, hasta llegar a acostarse.

Estas y otras ideas similares deben acabar siendo propiedad del adolescente. La verdadera protección que podemos ofrecer las personas adultas siempre pasa por tratar de impedir algunas conductas claramente destructivas; por hacer posible la presencia habitual de redes protectoras; por disuadir de correr riesgos de resultado dudoso; por aprender a gestionar los riesgos en medio de vidas suficientemente apasionadas e interesadas por vivir que no necesitan buscar más riesgos.

B. La escuela inevitable, a veces incompatible

Hablar de adolescencias es hablar de escuela secundaria, de los nuevos espacios y contextos —en gran manera, distintos a los de la escuela primaria— en los que pasarán la vida los chicos y chicas que hasta ahora eran niños. De hecho, los padres y madres siempre piensan que sus hijos todavía son demasiado tiernos para cambiar a un entorno con muchas más variables de libertad y un control adulto que se difumina.

Adolescentes en la escuela

Lo más habitual es que al descubrir los cambios evolutivos paralelamente al hecho de cambiar de escuela o de ciclo digamos aquello de que ahora son diferentes por culpa del instituto. Igualmente, resulta frecuente que —viendo cómo evoluciona todo— intentemos pedir más tiempo de tutela y supervisión. Sin embargo, tendremos que descubrir poco a poco que ya están en una nueva etapa de su vida y que lo que toca ahora es pararse a pensar en cómo debería ser una buena escuela para adolescentes, descubrir cómo puede continuar ayudándolos a ser personas.

Entre el profesorado (tan diverso como el mismo alumnado), los apasionamientos o las tensiones cotidianas de su profesión, inmersa entre adolescencias, no dejan de resumirse en la pretensión de cómo encontrar la fórmula para que vida adolescente y escuela no entren en conflicto. O, expresado en positivo, cómo encontrar mediante el aprendizaje las formas de educar a unos personajes que viven inmersos en la condición adolescente.

De hecho, como ya he comentado, en el imaginario del mundo adulto (profesorado o padres y madres) predomina la idea de que el buen adolescente es el buen alumno y el equivalente de tener problemas suele ser tener problemas con la escuela. Los deseos de la institución escolar también entran en crisis y permanente contradicción. Por un lado, son omnipresentes los contenidos que la tradición y la norma dictan que el alumnado debe dominar y los profesores tienen que inculcar. Por otro lado, existe la obligación permanente de descubrir cómo contribuir de manera coherente a que se conviertan en personas íntegras y cultas, en buenos ciudadanos.

Territorio profundo de las incompatibilidades mutuas

No pretendo engañar a los lectores. Actualmente, la enseñanza secundaria es una fuente significativa de tensión y dificultad entre buena parte de los adolescentes. No solo asistimos a la complejidad de educar en una etapa convulsa y apasionante; además, las distancias entre lo que ellos y ellas consideran importante en la vida y lo que les propone la escuela oficial comienzan a ser enormes.

Iniciar la adolescencia siempre ha consistido en descubrir que había vida más allá del colegio. Al cambiar de etapa vital, en plena adolescencia, la escuela como institución deja de ocupar un lugar central en la vida. Sin embargo, es entre sus paredes donde pasan más tiempo, donde tienen más ocasiones de poner en práctica sus adolescencias.

Además, a pesar de la obligatoriedad, acuden razonablemente felices a dedicarse a ser adolescentes.

Desafortunadamente, buena parte de las escuelas de secundaria están pensadas desde la lógica académica y el currículum, y apenas tienen en cuenta la condición adolescente de su alumnado. La distancia entre el mundo adolescente y el mundo adulto tiene su máxima expresión en las aulas de secundaria. Mientras los adultos piensan en formarlos sin pararse a pensar cómo es su mundo, los adolescentes van a lo suyo. Soportan el instituto con grados de acomodación diversos y salen con actitudes muy críticas sobre el lugar que debe ocupar en su vida el hecho de aprender más y saber más.

Desear que la escuela vaya bien

Como madres y padres de adolescentes nos hace sufrir que, ahora que todo se tambalea, su relación con la escuela entre en crisis. Nos gustaría compartir los desconciertos mutuos con sus tutores y tutoras, deseáramos encontrar formas de pactar una presencia positiva en la escuela.

Sin embargo, no es una tarea fácil. Como he hecho en los capítulos anteriores, intentaré describir qué es lo que vale la pena hacer, con un realismo moderado, para conseguirlo. En primer lugar, repasaremos sus adolescencias en el aula. A continuación intentaremos definir las preocupaciones adultas y seleccionar las que deberían ser realmente importantes. Después, para tratar de canalizar adecuadamente estas preocupaciones escolares, tendremos que considerar cómo se aprende (también en la adolescencia) de manera que no desaparezcan las ganas de saber. Tendremos que considerar el tema de los contenidos teniendo en cuenta que en el horizonte están los estudios posteriores y, al mismo tiempo, la cuestión de las competencias, recordando la sociedad en la que viven y tendrán que vivir. No estará de más añadir un apunte sobre los malditos «deberes» y su capacidad de generar más conflictos. Por último, propondré definir y pactar las coordenadas básicas de una escuela adolescente, útil para los adolescentes. Para no escurrir el bulto acabaré sugiriendo respuestas a la gran pregunta de su momento vital: «¿Y yo por qué tengo que ir al instituto?».

Adolescentes que crecen y aulas en cambio permanente

De la transición de primero a la adolescencia posobligatoria

Recordemos las páginas en las que describíamos la adolescencia como un período de tiempo entre la primavera de primero de ESO y la primavera del primer curso de la secundaria posobligatoria. En medio, añadíamos, caben unas cuantas primaveras y unas cuantas formas de estar en la escuela que pueden ir cambiando. Cuatro o cinco años en los que tendrán que pasar por unos cuantos cursos, muchas evaluaciones y algunos incidentes vitales y escolares significativos.

Buena parte del primer curso de ESO transcurrirá en un tiempo de preadolescencia. El reto educativo consistirá en generar la acomodación no conflictiva de los dos grupos de cambios que ahora afectan al alumno. Las transformaciones adolescentes, por un lado, y las nuevas formas de hacer escuela, por el otro; las nuevas maneras de ser y las nuevas formas de estudiar y organizar la vida de estudiante. Los cursos siguientes serán de plena adolescencia. Serán los años en los que tendremos que aplicar en la escuela todo lo que hemos comentado. En cierto modo, acabar la secundaria obligatoria significará comenzar un cierto abandono de la adolescencia más psicológica y, al mismo tiempo, nuevas incertidumbres respecto a cómo situarse en los nuevos estudios o cómo llenar una vida que ya no estará dominada por la obligación de ir a la escuela. Van cambiando y van progresando, y cada momento adolescente con su correspondiente momento escolar tendrá su complejidad educativa particular.

Vivir y estudiar o estudiar y vivir

Para poder hablar con matices sobre la compleja simbiosis entre adolescencia y escuela tenemos que hacer un primer repaso de cómo se compone un aula adolescente (cuando no presenta sesgos extraños respecto a la selección del alumnado). Nuestros hijos e hijas, nuestro alumnado —aparte de vivir adolescencias muy diversas—, tienen un conjunto de actitudes muy distintas sobre el hecho de ir a clase y estudiar. Si observásemos un aula descubriríamos que, de manera cambiante, resuelven sus dilemas escolares con cuatro actitudes.

Podríamos definir un primer grupo como el de los alumnos estudiosos. Aceptan que el centro de su vida deben ser los estudios y se dedican aplicadamente a estudiar, sin poner

demasiado en cuestión aquello que el instituto les plantea o, a pesar de los desacuerdos, sin convertirlo en conflicto. Es un tipo de grupo en el que predominan las chicas (dominan siempre en los «buenos» estudiantes), y difícilmente superan una cuarta parte del alumnado de una clase. Como ya he dicho, por muy orgullosos que estemos por el hecho de tener un hijo o hija con esta actitud, es preciso ir con cuidado con un alumno que no pone en crisis nuestras propuestas de aprendizaje. Todo chico y chica tiene que pasar por su crisis (no necesariamente una ruptura), también con la escuela.

Como actitud básicamente contraria tenemos a los estudiantes resignados. Chicos y chicas adolescentes que aceptan ir a la escuela porque no queda más remedio. Que se sienten permanentemente tentados por otros hechos vitales, que tal vez están cansados del instituto. Tendremos que garantizar que aparezcan alicientes relacionados con el hecho de aprender y que no se presenten conflictos académicos innecesarios. También forman un grupo de aproximadamente la cuarta parte del aula.

En el extremo más negativo encontraremos a los alumnos adolescentes desmotivados, enfrentados con lo que supone la escuela. Muy en tensión con los estudios y con la vida.

Y en medio de todo esto, más o menos la mitad de los adolescentes tienen una actitud alterna: unos días piensan que hay que vivir y estudiar, y otros días consideran que hay que estudiar y vivir. Van resolviendo sobre la marcha el viejo dilema de cuántas fiestas se tienen que perder para poder aprobar o cuántos suspensos tendrán si se van de farra.

Deberíamos entender que, en su mayoría, el «buen adolescente» que esperamos tener en casa o en el aula puede ir deambulando por todas estas actitudes; pocas veces se quedará permanentemente en la primera.

Títulos, sabiduría o felicidad. Una elección difícil

Cuando nos ponemos a pensar en el porqué de los estudios, cuando todo funciona o cuando las notas ya no son las que eran, cuando aparece —siempre aparece— alguna dificultad, se nos pasan por la cabeza tres preocupaciones o tres dilemas que, en apariencia, parecen parcialmente incompatibles. Nos preocupa, de manera alternativa o prioritaria, que no tengan títulos y fracasen en la escuela. En otros momentos, nuestra preocupación es que sean incultos; que no sepan lo que, en nuestra opinión, deberían saber. Para acabar, también nos preocupa que no sean personas felices, que por estudiar o no estudiar otras dimensiones importantes de su vida queden en el vacío.

Un acuerdo escolar de mínimos

La primera de todas —a menudo la más presente— suele ser que, por no triunfar en los estudios, se vaya al traste el futuro de éxito que habíamos imaginado para su vida. Buena parte de nuestra batalla para que la adolescencia no malogre los estudios será la batalla de lo que (nosotros) imaginamos como el éxito adecuado: hacer el bachillerato, ir a la universidad, desarrollar una carrera que conduzca a tener dinero y reconocimiento social.

La más elemental de estas preocupaciones será que obtenga los títulos imprescindibles, que no eche a perder las posibilidades más elementales de futuro que entendemos asociadas al éxito en los estudios. Todos los esfuerzos (en casa, en el instituto, en la inevitable colaboración entre las dos partes) estarán destinados a conseguir que llegue «entero» al final de la escuela obligatoria. Sin embargo, este logro, esta preocupación básica, no debería incluir tan solo el hecho de tener el título de ESO. También debería incluir la preocupación por que no salga de la escuela odiando el aprendizaje en general. Tiene que acabar provisionalmente los estudios con unas mínimas dosis de necesidad de seguir aprendiendo.

En muchas ocasiones, la batalla familiar, la preocupación de los profesionales, tiene que consistir en ayudar a aguantar, buscar un equilibrio único entre las presiones y las libertades adecuadas, de manera que lleguen al final sin romper con la escuela (y la escuela con ellos y ellas). Como he destacado en diferentes capítulos, este pacto adolescente-escuela está destinado a conseguir tres grandes objetivos: evitar que se consideren un desastre; desterrar la idea de que no sirven para estudiar y posibilitar que no acaben sintiendo que la escuela y ellos no tienen nada que compartir.

Razones para una crisis en los estudios

Las inevitables «crisis de estudios» pueden tener orígenes diversos, y normalmente no tiene demasiado sentido buscar una «causa». Las razones más básicas y habituales están relacionadas con las turbulencias vitales en las que están inmersos (y que ya hemos descrito). Podríamos decir que no están por los estudios. Recordando lo que ya hemos sugerido, ahora toca insistir un poco en los estudios, pero demostrando permanentemente que nos preocupan ellos y ellas, y también pero no en primer lugar, los resultados académicos. Tienen que notar, en la mirada de la madre o del profesor, que los adultos cercanos tenemos en cuenta todas las variables vitales además de las escolares.

En algunos casos, lo que distorsiona la vida académica es un incidente crítico. El impacto de una experiencia no digerida, el malestar por una ruptura o una exclusión, la sensación de no llegar a los resultados que los adultos esperan, una autoestima a la baja... Incidentes que a menudo aparecen inoportunamente, cuando hay evaluaciones, por ejemplo. En momentos en los que tocaría ayudar a salir del punto crítico, posibilitar que relativicen, compensar con experiencias en positivo, no agravar la vivencia con presiones fuera de lugar, saber esperar a la recuperación de la calma, permitir el regreso al aprendizaje en positivo. (De las crisis puntuales y de los malestares permanentes, en su condición aguda, hablaremos en el siguiente capítulo, cuando tratemos la salud mental.)

En ocasiones, en los primeros cursos de secundaria, la tensión escolar deriva de la distancia entre el funcionamiento escolar de la primaria y el de la secundaria. Algunos y algunas sienten una especie de orfandad escolar. Unos pocos se sienten perdidos sin la presencia adulta cercana que tenían en primaria. Es aquí donde debemos aplicar aquello de las transiciones que hemos tratado en los primeros capítulos.

No obstante, lo que perciben sobre todo es el cambio de metodología, organización, didáctica, pretensiones educativas. De golpe pasan de una escuela organizada en unas cuantas áreas de conocimiento a otra que tendrá una media de doce asignaturas, cada una con su propia lógica, que a menudo funcionan sin considerar si tienen algo en común con las otras. Matemáticas por un lado, lengua por otro, sociales a su aire, etcétera. Tal vez solo algunos profesores tendrán en cuenta lo que ha ocurrido antes de su clase, los líos del patio, las nuevas amistades o las incógnitas del día que condicionarán las propuestas de aprendizaje. Como mínimo, los adultos cercanos tendrán que ayudar a gestionar la nueva complejidad y evitar que, al sentirse perdidos, pasen a la opción de desconexión. Tienen que aprender a situarse en una nueva realidad escolar.

En diferentes momentos del libro he comentado que no nacen adolescentes y que, cuando llegan a esta etapa —a pesar de poner en crisis su pasado, intentando no ser identificados con el niño que fueron—, acumulan ya diversos recorridos vitales. Uno es el recorrido escolar. Si ha tenido dificultades, existen nuevas posibilidades de que con la adolescencia y la secundaria se incrementen. Sin embargo, de ningún modo se trata de un conflicto automático. Es perfectamente posible que quien haya tenido una mala primaria tenga una buena secundaria.

Los mismos chicos y chicas que arrastran sus dificultades con la escuela viven el paso a la secundaria como una hipotética liberación de los estigmas del pasado («Aquí no me conocen y podré ser de otra manera»). La preocupación de todos tiene que ver con cómo ponemos a su alcance (sin pretender olvidar su lastre escolar y sin tener que demostrárselo) otras formas de descubrir y aprender que no sean exactamente iguales que aquellas que los hacían fracasar. Sentirse nuevo y diferente como adolescente también puede servir para ayudarle a percibirse como un escolar diferente.

Cuando se acaba la ESO... ¿viene el bachillerato?

Los tiempos finales de la adolescencia transcurren en medio de las preocupaciones, más adultas que suyas, por la formación posobligatoria. Mayoritariamente nuestro pensamiento educativo asocia éxito con bachillerato, y cualquier otra opción parece tener connotaciones de fracaso. Convendría no olvidar que la probabilidad de tensiones ahora, con estos estudios, será mucho más alta. Los bachilleratos están (podrían no estarlo si la referencia no fuese permanentemente el acceso a la universidad) llenos de academicismo, de materias con contenidos que deben ser memorizados, de conocimientos bastante desprovistos de vitalidad.

Afortunadamente, en algunos momentos pueden darse descubrimientos de saber atractivos (nuevas lógicas científicas, otras maneras de entender la sociedad, nuevas literaturas que ayudan a tener lecturas diferentes de la vida) que pueden compensar otros aburrimientos. Nos encontraremos a menudo pidiéndoles que hagan esfuerzos, educativamente poco justificables, que las dos partes aceptamos como inevitables.

Los bachilleratos actuales no son el mejor de los recorridos para muchos adolescentes. Los condicionamientos actuales de la escuela lo hacen inevitable para muchos itinerarios formativos, pero tenemos muchos adolescentes a regañadientes en un entorno formativo que complica la salida de sus adolescencias. Mantenerlos estudiando de esta manera puede generalizar la vivencia de que no sirven para estudiar cuando lo que en realidad les ocurre es que estos estudios y esta forma de estudiar no son lo suyo.

Dar vueltas o tomarse años sabáticos

Si es inevitable (vivido por las dos partes como inevitable) continuar con el bachillerato, deberán tener otros «estudios» complementarios en los que se sientan bien hasta superar, a diferentes ritmos, la barrera del título imprescindible. En muchas situaciones, sin embargo, será preferible dar alguna vuelta formativa más larga. A pesar de lo que pensemos los adultos, no están perdiendo el tiempo. Se formarán más años, dando vueltas por otras formaciones, garantizando que no se detengan, que no entren en crisis formativa, en desconexión de todo tipo de estudio. Nuestra prisa no es la suya y su tiempo es mucho más largo que el nuestro.

Tampoco podemos dejar de considerar que algunos adolescentes acaban necesitando una especie de año sabático, un tiempo de pausa. En ocasiones es por saturación escolar (ahora desearían hacer algo distinto en vez de seguir atados a una escuela, unos deberes, unos exámenes); en otras situaciones, porque los descubrimientos de su vida hacen que ahora tengan otra escala de valores (sienten que no quieren invertir su vida en eso). Siempre, inevitablemente, decidiendo sin el realismo que nosotros, los adultos, consideramos básico.

Tendrá que regresar la paciencia que pusimos a prueba de manera intensa en los inicios, cuando todo parecía un conflicto. Ahora será cuestión de ejercer la espera, de animarlos con delicadeza a que se aclaren, la presión estimuladora de quien demuestra que continuar estudiando puede mejorar su persona, su vida. Debemos evitar expresar que estamos frustrados porque no se han cumplido los proyectos que teníamos para su vida. Si no tenemos cuidado, a menudo conseguimos que nuestras presiones provoquen crisis que no se resuelven con paréntesis, sino con paradas definitivas.

Buscadores y buscadoras de explicaciones y razones

A veces también podemos decir que nuestra preocupación es que acaben la escuela siendo personas «cultas». Sin embargo, el profesorado, la familia o las autoridades académicas no siempre están de acuerdo sobre el contenido de esta palabra. Predomina la idea de que deben tener una serie de conocimientos que se consideran básicos. Una parte de las personas adultas, cuando definen esos conocimientos, se refieren a lo que fija el currículum o a lo que ellas aprendieron (y han olvidado) cuando iban al colegio. Entre cambios legislativos continuos que afectan especialmente a la educación secundaria, y con propuestas sobre lo que los adolescentes deben aprender, pero que está al margen de lo que necesitan saber hoy, tenemos que aclararnos sobre el significado de ser culto y sobre el acceso a los saberes que depende en buena parte de la escuela.

Cuando hablamos de lo que la escuela debe enseñar o de lo que los chicos y chicas deben aprender, normalmente mezclamos tres aspectos distintos. Nos referimos en primer lugar a «conocimientos» (conocer los ríos de un territorio), pero también a las «habilidades» o los «procedimientos» de aprendizaje (saber relacionar diferentes conceptos, ideas, aplicaciones) y, finalmente, a las «competencias» que, incluidos algunos conocimientos y habilidades, permiten tener éxito en una determinada tarea (saber resolver un problema de la vida cotidiana o enfrentarse a un nuevo aprendizaje). La «cultura» que queremos que tengan incluye los tres aspectos, y no solo y de manera destacada el primero, el de los conocimientos.

Nos gustaría que al acabar la escuela fuesen personas «cultas». De todos modos, esto significa que no serán ingenieros que desde que acabaron la escuela no leen un solo libro que no sea de su materia. Que no serán abogados para quienes es lo mismo un poema que un artículo de la ley. Que saben en qué hecho histórico se sitúan los inicios de un país, pero no tienen ninguna preocupación y criterio sobre cómo se organiza nuestra sociedad actual. Los conocimientos que tanto valoramos no suelen ser otra cosa que los contenidos escolares fijados por las leyes y que después acaban en los libros de texto (que en buena parte no despiertan ningún interés adolescente).

La tarea de intentar que el alumno adolescente, el hijo o hija adolescente, sean sujetos cultos significa ayudarlos a hacerse preguntas, a plantearse interrogantes y dudas para que busquen respuestas. Todavía tienen que ir a la escuela porque deben ampliar su curiosidad, descubrir nuevos intereses, situar en el saber una parte de su pasión exploradora.

Tienen que saber historia porque está bien que les interese cómo ha sido la vida del ser humano y cómo se ha organizado a lo largo del tiempo. Tienen que saber cómo han explicado la vida otras personas o grupos y poder comparar. Van a la escuela a descubrir todo lo que no saben y todo lo que vale la pena saber. Pero siempre y de manera inevitable, ahora mucho más, la escuela tiene que ser una continuidad de la vida. Nunca un mundo aparte.

Repito a menudo que un adolescente no será inculto por no saber en qué año empezó la Revolución francesa (si tienen curiosidad y saben que existió, lo encontrarán muy fácilmente), pero sí por no tener la curiosidad que les impulsa a descubrir cómo se acaba en cada momento de la historia la tendencia de los monarcas y dictadores a imponer sus reglas. Será inculto no solo porque no sepa cómo funciona su cuerpo y no se aclara sobre lo que le está ocurriendo por dentro, sino especialmente porque cree que su estado de ánimo depende del horóscopo.

Volvemos a la preocupación por su felicidad

Ya he mencionado nuestra preocupación por que la adolescencia no eche a perder los estudios. Pero también debería preocuparnos que los estudios no echen a perder la adolescencia. En ocasiones nos incomodan las contradicciones de la felicidad de la que hemos hablado tanto, tan omnipresente en las vidas adolescentes. A veces, con la serenidad de aparcarse los títulos o la pretensión culta, también decimos que solo nos importa que sean felices. Es una especie de vivencia ambigua, porque sin negarla también pensamos en la importancia de que encuentren una vida coherente y con sentido.

No volveré a referirme a sus vidas con pretensión de felicidad permanente ni al contenido ético de la felicidad. De todo esto ya hemos hablado suficiente. Recupero parcialmente el tema solo para señalar que para algunos chicos y chicas la confrontación con los estudios de secundaria acaba convirtiéndose en una potente fuente de infelicidad. A algunas y algunos, la escuela, en las condiciones en las que deben estar, les genera una buena dosis de los malestares a los que nos referiremos en el siguiente capítulo.

Ahora, la tarea adulta no pasa por obviar las tensiones, sino por buscar formas de compatibilidad entre obligaciones, deseos, presente y futuro. Se trataría de construir un puzle en el que quepan piezas de aprender, piezas de descubrir y experimentar, piezas inútiles pero inevitables, piezas de vitalidad adolescente, piezas de realismo adulto... Y esto significará que en la escuela, en casa, en la calle, en tiempos escolares y no escolares facilitamos que las puedan encontrar y encajar, que no tengan que hacer el puzle con piezas de un solo tipo.

Acabo de recordar la felicidad, pero no he dicho ni diré que ahora, con la adolescencia por medio, eso de aprender, de continuar aprendiendo, sea algo secundario, que podamos dejarlo aparcado para cuando lleguen tiempos mejores. No. Ni los títulos, ni ser culto ni dejar de encontrar un sentido feliz a la vida son posiciones opuestas e incompatibles. Sin embargo, con cada adolescente nos tocará ir haciendo una síntesis única.

Aprender en una escuela adolescente

En cualquier caso, los tres grupos de dilemas que acabo de señalar no nos evitan preocuparnos por la vida escolar de nuestros adolescentes, por las adolescencias escolares de los jóvenes alumnos. Esta preocupación debe pasar, especialmente, por conocer y tener en cuenta dos grupos de variables o condicionantes que la determinan y en la que debemos actuar como padres o como profesores.

El primer grupo de determinantes escolares lo conforma todo aquello que tiene que ver con cómo se aprende, con el hecho de tratar de que puedan estudiar y aprender siguiendo los criterios básicos sobre el aprendizaje que conocemos y, al mismo tiempo, que las propuestas y las tareas escolares tengan en cuenta su condición adolescente. El segundo grupo de condicionantes lo conforma aquello que podríamos definir como el conjunto de características que debería reunir una escuela de secundaria que piensa en su alumnado adolescente.

Tenemos que ayudar a aprender, pero debemos saber cómo se aprende y cómo aprenden. Debemos defender que tienen que ir al instituto, pero tendremos que trabajar para que sientan que el instituto es suyo. El buen alumno no es el que lo aprueba todo, sino el que encuentra sentido a lo que le propone la escuela y, en gran medida, buena parte del tiempo disfruta con el hecho de asistir y aprender.

Criterios del buen aprendizaje

En cuanto a cómo se aprende, conocemos numerosos criterios[15] básicos. Aplicados a la adolescencia podríamos resumirlos así:

1. El alumno, el hijo o hija, especialmente cuando es adolescente, aprende si se siente protagonista. Es decir, cuando descubre que lo que le proponemos que aprenda tiene que ver con él o ella; cuando puede descubrir (tener la sensación, comprobar) que está aprendiendo, que va cambiando su comprensión de todo lo que le rodea; cuando piensa que tiene sentido definirse, también, como persona que aprende, como estudiante (entre sus descubrimientos vitales también figura el hecho de que la escuela le puede ayudar a comprender el mundo tan contradictorio que tiene delante). Ahora más que nunca, enseñar no es dar respuestas antes de que formulen las preguntas, es tratar de responder las nuevas preguntas que van apareciendo (que provocamos que aparezcan).

2. Si planteamos el desenfocado tema de la cultura del esfuerzo, hemos de tener en cuenta que significa poder implicarse activamente en aprender, en descubrir que algo del resultado final del aprendizaje depende de él o de ella. El esfuerzo está asociado inevitablemente a maneras de enseñar activas, a la pedagogía activa. El adolescente no puede ser nunca un receptáculo pasivo de aprendizajes que otro le va vertiendo. También significa que pueda hacer planes (recordemos la pedagogía del pacto), fijarse metas, descubrir que va avanzando. Especialmente cuando aparecen las dificultades debe poder comprobar que, si se lo propone, puede evolucionar.
3. Las mejores maneras de aprender siempre tienen un carácter social. Fundamentalmente, se aprende en relación con otras personas, empezando por los iguales. Si, como hemos comentado, ellos y ellas no son sin el grupo o son en relación con grupos de iguales, también sus aprendizajes deben seguir esta lógica. A pesar de lo que en ocasiones pensamos los padres y madres, los hijos aprenden cuando son capaces de descubrir y trabajar juntos, cuando enseñan a otro lo que no sabe, cuando descubren lo que ignoran y pueden aprender de otro. Son discípulos de los iguales y profesores de los colegas. No podemos olvidar, sin embargo, que muchos de ellos y ellas han llegado a la adolescencia sin haber trabajado nunca en grupo, sin haber aplicado al aprendizaje la solidaridad entre iguales que ahora se impone.
4. No podemos olvidar que también se aprende con el corazón, cuando se puede razonar con las emociones. Resulta muy difícil aprender sin motivación, sin razones afectivas para hacerlo. De hecho, emociones y sentimientos son la puerta de entrada a cualquier aprendizaje. Si, como hemos comentado, ellos y ellas ahora son una especie de olla a presión llena de vivencias, afectos y emociones, será preciso saber situar los aprendizajes y no pretender que estudien en medio de la calma y el orden.
5. Cada alumno, cada adolescente, es una persona que aprende de manera singular. No se trata solo de recordar que cada uno de nosotros es una persona diferente, sino de tener presente que existen muchas maneras de aprender. Formas que tienen que ver con lo que a menudo definimos como el contexto del aprendizaje (el mundo familiar, el del barrio, los grupos de iguales, las experiencias personales) o que dependen del momento que viven, o de cómo se va conformando su personalidad. Aprender también depende del contexto de cada estudiante cuando aprende.
6. Aprender exige respuestas, evaluaciones, mecanismos para comprobar que avanzan, para descubrir lo que ya saben. Para sentir el protagonismo del que hemos hablado necesitan comprobaciones, educadores y experiencias que ayuden a

utilizar lo que ya saben y a descubrir lo que todavía tienen que aprender. Y todo situado en la vida de personajes que, como hemos recordado, presumen de saberlo todo y de adultos que deberían servir para ayudarlos a descubrir lo que no saben (sin tener que reconocerlo).

7. El aprendizaje positivo y útil ya no puede ser lineal en la sociedad de la información de la que hemos hablado, y todavía menos en la adolescencia, cuando arrastran años de aprendizaje y escuela. Ahora sí que no pueden aprender una cosa detrás de la otra, las matemáticas por un lado, la lengua por otro o sociales por otro. La realidad está totalmente interconectada. No hay problema que no deba ser explicado y situado en un contexto que no haya tenido ya otras respuestas. Se aprende cuando se consideran múltiples aspectos y para encontrar respuestas se buscan caminos diferentes. No se aprende cuando todo son preguntas y respuestas cerradas.

Podemos volver a nuestra preocupación por que sean personas y ciudadanos cultos, pero tendremos que acordar que lo que tienen que aprender de una manera singular ya no puede ser un conjunto de conocimientos estables, invariables en el tiempo. Tampoco es cierto que tengamos una especie de herencia clásica que haya que transmitirse siempre y a todo el mundo. Por descontado, no se trata de aprender solo lo que servirá para ser aplicado directamente en la vida, aunque debe existir una relación —ahora, en la adolescencia, de manera irrenunciable— entre saber y vivir.

Todo esto también sirve, para nuestra preocupación, para su preparación con vistas al futuro. Cuando pedimos a la escuela que contribuya a convertir a los adolescentes en personas competentes, estamos diciendo que prepararlos para el futuro significa educarlos para que sean los actores de sus vidas y adquieran los instrumentos necesarios para descubrir, comprender y relacionarse con un mundo cambiante. Estamos intentando que se los evalúe no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben. Buena parte de los conocimientos son cambiantes, y lo que perdura son las capacidades para adquirirlos y comprenderlos. Lo que más necesitan es mantener el deseo y la necesidad de buscar nuevos saberes. Lo que aprenden, lo que verdaderamente se debería aprender, es a vivir, y a vivir de forma culta.

Breve nota sobre los deberes escolares en la adolescencia

Es muy probable que más de una madre o un padre lectores ahora estén pensando: «Está bien eso de ser culto, aprender a aprender, aprender a vivir... pero no veo que mi hijo se ponga a estudiar y, a menudo, la batalla de cada día tiene que ver con los deberes o con cómo demonios se prepara para aprobar los exámenes». No oculto la batalla de los

deberes,[16] que además podríamos decir que son, mayoritariamente, la expresión más clara de la escuela que no necesitan los hijos adolescentes. Solo incluiré un apunte.

Existe el peligro de que la confrontación por los deberes se convierta en una parte muy significativa del frente de confrontación general inevitable con ellos y ellas, y en especial de la que puede guardar relación con los estudios. De manera diferente en cada curso y en cada momento adolescente, ya he sugerido cuatro acciones que como padres y madres debemos intentar. Las tres primeras tienen que ver con los intentos de reducir las tensiones por los estudios en general, y sirven también para los deberes. La cuarta, más específica, se refiere a cómo facilitar un cierto orden organizativo que mejore la gestión de las obligaciones escolares. Estas cuatro propuestas son:

1. Intentar encontrar y renovar cada día los argumentos (después intentaré resumir algunos) para convencerlos de que tienen que ir al instituto, que vale la pena, que es interesante, a pesar de lo que ahora sugieren las tareas, los deberes. Demostrar que nuestra preocupación educativa va más allá de las notas o los deberes. Mostrar interés por toda su vida en el instituto, por todo lo que hace en la escuela.
2. Ayudar a encontrar salidas a los posibles encontronazos y conflictos cotidianos con las exigencias del aprendizaje, a los conflictos entre su mundo adolescente intenso y las propuestas del instituto. Ayudar a que los conflictos por los deberes no pasen a ser fracasos, se conviertan en convencimientos íntimos de su incompetencia con los estudios, convencimientos de su inutilidad total.
3. Soportar que pasen a ser hijos, hijas de «notable» cuando hasta ahora eran de «sobresaliente». Demostrar que estamos convencidos de que después de un aprobado también puede venir un notable. Mirar con buenos ojos que estudiar sea una preocupación entre otras preocupaciones. Apoyarlos para que sitúen la preocupación por los estudios entre las que tienen una dosis razonable de atractivo y felicidad.
4. Servir de recordatorio sistemático de los inevitables «deberes» que tienen que hacer (una obligación que tienden a olvidar si no se la recordamos). Introducir pequeñas exigencias de horario (recordemos lo de las normas) en las que el tiempo para las cuestiones escolares tenga su lugar, que esté previsto. Asumir que la respuesta habitual será el «No me ralles» del que ya hemos hablado y tener la habilidad de no obsesionarse convirtiéndonos en verdaderos «ralladores» de tanto recordarles las tareas escolares. Buscar nuevas maneras de hacer los deberes con ellos (sin embargo, ahora toca poco), aunque sea sobre la base de dejarse enseñar (incluso si somos doctores universitarios, para nuestros hijos no sabemos nada de nada). Hacer de «esclavos» en alguna ocasión para que acaben a tiempo un trabajo

y tengan buena nota (porque también puede ser una de esas ocasiones para relacionarnos y descubrir indirectamente de qué va su mundo).

Coordenadas para cambiar los institutos

Después de recordar cómo se aprende, debemos tener en cuenta cómo debería ser una escuela, un instituto, que tuviese presente la condición adolescente. Si somos profesionales, tenemos que pensar en el modo de hacer real un instituto que los chicos y chicas adolescentes puedan llegar a sentir como propio, más allá de aplicar la metodología y la didáctica adecuadas para crear una buena escuela. Si somos padres, no podemos pensar solo en la custodia, el control, los contenidos y las notas. Tendremos que implicarnos y tratar de compartir con el profesorado las adolescencias de los hijos y la construcción de la escuela adecuada que necesitan.

¿Cómo debería ser una escuela que los adolescentes puedan vivir como suya, como territorio adolescente en positivo? No se trata de hacer cualquier escuela. No es buena por el simple hecho de que parece no generar conflictos con sus adolescentes. Tampoco lo es si renuncia a educar enseñando. Y todavía menos si solo valora los títulos, los resultados académicos al final de los estudios.

Ayudar a los hijos, tener en cuenta al alumnado adolescente, también es pensar en la escuela que les sería útil, aquella que acoge, enseña y educa en clave adolescente. Podríamos hacer un resumen de las variables que debería reunir una escuela adolescente, para adolescentes diversos, a partir de este grupo de ideas:

1. Hacer escuela secundaria es hacer una buena escuela.

Una escuela que, también con los adolescentes, aplica las reglas básicas del aprendizaje que acabamos de resumir, o las pedagogías centradas en la persona, o las propuestas educativas que tienen en cuenta el entorno, el contexto, la vida. El inconveniente de no hacer una buena escuela con los adolescentes es que estos lo descubren fácilmente y pueden mostrar su disconformidad con las propuestas de sus profesores. El desfase entre la escuela que necesita el alumnado de hoy y la escuela que tienen entra en su etapa más crítica cuando debe ocuparse de adolescentes, que descubren con facilidad la incoherencia de las propuestas escolares. La mayor parte de la buena pedagogía para adolescentes está inventada. Es la buena pedagogía innovadora que debemos aplicar en todas las etapas.

2. Una escuela que tiene buena fama. No solo los padres y madres, también los chicos y chicas adolescentes necesitan sentir que van a escuela que goza de buena fama, que tiene prestigio.

Una escuela que les parezca atractiva, a la que van compañeros interesados en saber, en aprender; que no se define ni por el predominio de los «broncas» ni de los «empollones», de escolares que también son jóvenes enrollados y activos. Sin embargo, esta «fama» se construye. Esto significa que padres y profesorado defienden, construyen y divulgan como una «buena» escuela, un buen instituto, aquel que permite la presencia y el encaje de las diversas adolescencias, las diferentes maneras de ser adolescente. Defendemos como buena escuela aquella en la que tienen cabida todas las actitudes vitales que hemos descrito, desde las más académicas hasta las más activas.

3. Una buena escuela adolescente siempre es una escuela heterogénea.

Una escuela que no es homogénea. Aquí se aplica lo que hemos comentado de poder probar, ejercer diversas adolescencias, relacionarse con compañeros distintos. Descubrir que se puede ser un adolescente genial y, además, tener éxito académico. Comprobar que los componentes importantes de la vida van más allá de las notas. Una escuela en la que se enseña y se aprende de varias maneras.

4. Una escuela que no agrupe por «niveles», que no clasifique las adolescencias en función de los rendimientos académicos.

Una escuela en la que las agrupaciones, los grupos, no tengan etiqueta. Una escuela que no esté obligada a hacer estudiar en itinerarios académicos separados, segregando adolescencias sin relación ni posibilidad de probar otros recorridos después de pasar un tiempo de dificultad o crisis. Una escuela que no puede dar por perdido para el aprendizaje a ningún adolescente.

5. Una escuela basada en la pedagogía de la diversidad. Diversidad de formas de transitar por el currículum (haciendo trabajos de investigación, diferentes proyectos, aplicando a la comunidad lo que se aprende en clase); diversidad de formas de aprender, de recuperar los vacíos y las dificultades de aprendizaje.

Una escuela basada en la optatividad, en la posibilidad de elegir materias, temas de estudio, formas de investigación. Una escuela que pueda construir recorridos educativos personalizados, en la que no todos tengan que estudiar lo mismo, de la misma manera, en el mismo orden. No es posible una escuela de secundaria obligatoria, adecuada a las adolescencias actuales, que no esté organizada de manera flexible, con propuestas de aprendizaje adaptables y con recursos y espacios externos convertidos en verdadera escuela.

6. Una escuela que supera la organización por cursos en la medida de lo posible.

Una escuela que tiene en cuenta la diversidad de ritmos de maduración, las paradas

y las crisis, e intenta ser una escuela de ciclo y no una institución organizada a partir de una suma de cursos que se van superando, de aprobados y suspensos. Una escuela de ciclo que no da por sentado que todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, que no siempre mantienen el mismo entusiasmo o rechazo por aprender, que los procesos personales (de maduración, de gestión de sus crisis, de curiosidad y de interés por el conocimiento) se superponen a los procesos de aprendizaje y es preciso intentar conseguir que tengan alguna sincronía.

7. Una escuela habitada por exploradores (o que intenta conseguir que lo sean cuando no quieren salir de las seguridades infantiles o se instalan en la pasividad).

Una escuela cuya didáctica está centrada en la experimentación. Buena parte de la generación con interés por aprender nacerá de los descubrimientos, de la posibilidad de experimentar y de que las experimentaciones vitales sean tenidas en cuenta por la escuela.

8. Una escuela que construye la pedagogía cotidiana también a partir de un mundo digital, virtual, en red.

Una escuela de educadores y educadoras que aceptan ser educadores virtuales de adolescentes digitales. Es este el mundo en el que, como ya he comentado, están inmersas sus adolescencias digitales, y no crea dualidades y separaciones entre mundos.

9. Una escuela que procura que sus alumnos la sientan como suya porque pueden participar y decidir sobre aspectos significativos de su funcionamiento.

Una escuela en la que pueden participar en la decisión de aspectos significativos de la organización, de los horarios o del propio currículum, sobre prioridades y formas de desarrollarlo. Resulta muy significativo, por ejemplo, poder participar en una parte de la organización de la economía. Por descontado, deben estar implicados en la gestión de las normas y la resolución de conflictos.

10. Una escuela centrada en el acompañamiento.

Una buena escuela adolescente destina una parte significativa del tiempo a transmitir a todos los adolescentes que algún adulto concreto y significativo está por ellos y ellas. Destina tiempo a demostrar que su vida adolescente también forma parte de los intereses de la escuela. Si educar en la adolescencia, como hemos dicho, es acompañar, los principales esfuerzos deben estar destinados a priorizar la tutoría.

11. Una buena escuela de adolescentes es una escuela abierta al entorno, al barrio, a las realidades que la rodean.

Una escuela abierta que comparte con otros profesionales la tarea de educar a adolescentes.

12. Una escuela que acepta como normal que algunos y algunas la odien, pero no en su totalidad.

Una escuela que no puede aceptar que algunos estén contra todo y contra todos. El adolescente más «difícil» debería encontrar como mínimo un «conserje» benévolo con el que ocuparse de las fotocopias o del mantenimiento. Sentir la escuela como si fuese suya es también encontrar a alguien y algo que conecte con sus vidas.

Nadie tiene claras las razones para asistir a clase

Llegamos así a la última cuestión sobre las relaciones entre escuela y adolescencia que proponía: cuáles son las razones para ir cada día al instituto. Hace tiempo que la principal cuestión de la pedagogía y la didáctica dirigida a los adolescentes, el primer reto educativo para seguir escolarizando de manera positiva a un adolescente de quince años —enamorado o cansado— es poder responderle a la pregunta «¿Y yo por qué tengo que ir al instituto?».

Al menos en su lógica, no es una verdad inamovible que tengan que asistir a la escuela y que no sea necesario tener razones para continuar estudiando porque eso es lo que toca hacer ahora. Hace tiempo que las viejas respuestas no sirven, y no tiene sentido repetir aquello de «Es tu obligación», «Estudiar sirve para tener un buen trabajo», etcétera.

Como la pregunta (a menudo solo la actitud) no se puede obviar, tendremos que encontrar respuestas pertinentes y coherentes e interrogarnos sobre la validez de algunas de nuestras pretensiones educativas. No será fácil si, como acabamos de resumir, la escuela no está organizada en torno a una flexibilidad y una diversidad que permitan unir el saber, los adolescentes y el conocimiento del mundo que los rodea; que permita educar y aprender, y no continuar instruyendo para olvidar. Tendremos que intentar construir juntos otros motivos, otras razones diferentes de las oficiales y las de siempre.

Intentémoslo. Recordemos la expresión del adolescente que nos interroga y probemos a dar otras razones. Para ir practicando propondré una pequeña lista de argumentos (las frases reales dependerán del momento y de cómo sea cada adolescente). «¿Y yo por qué tengo que ir al instituto?»:

1. Puede ser muy aburrido no tener nada que hacer, no ir a clase. Si no vas al instituto, ¿qué harás?
2. Cada día te haces preguntas. Tu vida no puede estar llena solo de dudas. También debería estar llena de curiosidades y de realidades por conocer que, a lo mejor, encontrarás en la escuela.
3. Para encontrar respuestas. Descubrir por qué pasan las cosas o saber por qué funciona un aparato proporciona placer. Sabes que no mola ser un ignorante.
4. Si quieres aclararte, a lo mejor hay que ver cómo se lo montan los demás. Puedes aprender de los demás y ayudar a otros a aprender.

5. Es posible que quieras ser como dicen los *youtubers* o actuar como te dicen los que mandan, pero a lo mejor prefieres aprender a pensar y tener criterio propio.
6. Más allá de la escuela hay vida, pero una parte de la vida también está en la escuela. A lo mejor en la escuela se puede estudiar la vida.
7. Si quieres que te escuchen y te entiendan, tendrás que aprender a escribir mejor. También para escribir wasaps o en una web. Escribir y hablar mejor para conseguir enamorar, para buscar trabajo, para tener reconocimiento y éxito. Necesitas saber hablar, ordenar las ideas y saber expresarlas.
8. Antes de ti han ocurrido cosas en el mundo, otras personas han investigado, actuado, escrito y tienen otros puntos de vista interesantes, otras experiencias que vale la pena conocer.
9. Si cuando se acabe la escuela sabes más, es posible que te exploten menos.
10. Si sabes más, tendrás interés por saber todavía más. Como vives y vivirás en una sociedad cambiante en la que siempre tendrás que aprender, te encontrarás mejor si tienes las capacidades y los recursos necesarios para seguir aprendiendo.
11. No todos, pero una parte del profesorado es gente sabia. Personas que pueden ayudarte a descubrir, a saber si lo que dice la Wikipedia es cierto. Puede que encuentres profesores dispuestos a escucharte, accesibles a tus preocupaciones.
12. Ir al instituto también sirve para que te den un título que te permitirá seguir estudiando sin que te arrinconen en la sociedad.
13. Una última razón. Ir al instituto sirve para que tus padres estemos tranquilos, sabiendo que no estás en la calle o en la cama, y así no nos pondremos histéricos y te dejaremos en paz un rato.

Pensemos nuevas razones, olvidemos el discurso oficial del ministro o la consejera de turno. Hagámoslo al menos para que al acabar la ESO nadie pueda decirnos: no me interesaba nada de lo que me enseñaban en el instituto.

C. Al final, tienen que ser personas «equilibradas»

No siempre otorgamos a la salud mental la importancia que tiene. Entre nuestros objetivos educativos prioritarios no está el de conseguir que el hijo, ahora adolescente, llegue a ser una persona «equilibrada» (con todas las matizaciones necesarias sobre esta palabra). Como acabamos de recordar, nos obsesiona más que tengan títulos, que se preparen para encontrar un buen trabajo, que no se compliquen la vida y que hagan el favor de salir de la adolescencia de una vez. De hecho, tendemos a pensar que la adolescencia es un tiempo de locura inevitable hasta que se acaba adquiriendo la sensatez adulta. Solo cuando se desbordan totalmente pensamos —en negativo— que tal vez su salud mental no es la adecuada.

Preocuparse por la salud mental

Hacer posible un equilibrio feliz

Sí, vuelvo a tener presente que, en ocasiones, decimos aquello de que lo único que nos importa es que «sea feliz». Podemos tolerar otras preocupaciones si le vemos feliz. Sin embargo, tendríamos que pensarlo un poco más, y más en serio. Evitar que no pase de ser una frase hecha.

En realidad, lo que debería preocuparnos es que, al llegar a una cierta estabilidad juvenil, hayan construido una salud mental razonable. Si pensamos en aquello de la «persona equilibrada», debería preocuparnos, por ejemplo, que el adolescente:

1. Consiga saberse, conocerse, finalmente, y, al mismo tiempo, tener una pequeña dosis permanente de necesidad de ser de otra manera.
2. Gestione emociones, sentimientos, afectos.
3. No haya perdido las ganas de continuar descubriendo la vida.
4. Tenga habilidades para abordar negaciones y frustraciones, para contrastar los deseos con la realidad.
5. Pueda explicar los motivos de sus malestares.
6. Tenga ganas de saber más, de continuar encontrando explicaciones a la vida.
7. Continúe creando proyectos.
8. Los demás ocupen un lugar en su forma de ser y vivir.

Podríamos decir que el resultado que hay que esperar de su evolución y de nuestra influencia educativa es que tenga un conjunto de ideas, sentimientos, experiencias y vivencias que produzcan una satisfacción moderada y realista con lo que es y con la vida que lleva. Aunque resulta mucho más habitual hablar de los problemas, supuestos o reales, de salud mental de los chicos y chicas adolescentes que de cómo ayudarlos a gestionar saludablemente sus adolescencias, tenemos que partir de propuestas en positivo para construir la salud (incluidas todas las «reglas» educativas de comprensión y acción que hemos resumido hasta ahora).

De qué depende su salud mental

A continuación hablaremos de los problemas de salud mental adolescente, pero antes debo advertir que la salud mental o las dificultades para construirla en la adolescencia están relacionadas con:

1. Cómo gestionan su propia adolescencia (en qué grado es un estado satisfactorio o demasiado dominado por las angustias y las incertidumbres).
2. Cómo depositan (cómo expresan) sus malestares y sus disconformidades adolescentes (si, por ejemplo, depositan los malestares en el cuerpo y aparecen los trastornos alimentarios o si se saltan las normas como forma de descargar rabias acumuladas).
3. La reaparición con formas explosivas de sus historias infantiles difíciles (la adolescencia es un tiempo para pasar cuentas a historias vitales anteriores y las crisis adolescentes sacan a la superficie viejas dificultades).
4. La posibilidad de reequilibrar un pasado difícil cuando son adolescentes y tienen otras herramientas vitales (por ejemplo, utilizar el pensamiento reflexivo, antes imposible, para analizar la vida con otras perspectivas).
5. Las respuestas que reciben, de los adultos y de los iguales, a sus malestares, expresados a menudo de maneras silenciosas o con conductas difíciles (cómo clasificamos los problemas que nos crean o la sensibilidad de nuestro sistema de observación de sus vidas).
6. La posibilidad de que las experiencias adolescentes aceleren el desarrollo de hipotéticos trastornos mentales de base más biológica, que tal vez aparecerían sin una vida adolescente arriesgada, o no, más tarde (por ejemplo, un proceso psicótico no previsto a causa del consumo de cannabis).

De todas estas variables y de muchas más, en combinación desconocida, depende que su salud mental peligre, se complique de manera intensa. Volveré a cada una de estas ideas para profundizar en ellas.

No obstante, ya he advertido que el sufrimiento psíquico es una cuestión universal. Todos los chicos y chicas adolescentes tienen momentos de crisis en algún punto de su adolescencia. También, mayoritariamente, salen adelante con sus capacidades, sus relaciones y las seguridades que perciben en su entorno más próximo. Igualmente, para evitar el equilibrio amorfo, al hablar de los riesgos he repetido que no arriesgarse no garantiza más que inmersiones totales posteriores en todo tipo de riesgos o en generar vidas con altas dosis de conformidad personal y social.

Explicarlo a los adolescentes

De entrada, construir la salud mental pasa por que puedan entender su mundo interior (emociones, pensamientos, afectos) y sepan cómo se altera la salud mental. Ellos y nosotros tenemos que entender qué nos ocurre cuando perdemos la serenidad.

Habitualmente, cuando tengo que debatir sobre salud mental con adolescentes, les hago pensar en estos aspectos:

1. En primer lugar (como hemos comentado en las páginas sobre experiencias y riesgos), tenemos que utilizar la cabeza, cuidar la parte de nuestro cuerpo responsable de que nos enamoremos o pensemos. Pensar en las maneras de no matar neuronas.
2. A continuación, hay que considerar que la salud mental también es una cuestión cultural, que tiene que ver con cómo tolera cada sociedad los comportamientos diferentes y los etiqueta de enfermos (o de endemoniados, pervertidos o peligrosos porque no comulgan con el comportamiento de la mayoría).
3. También, que la salud mental tiene que ver con el hecho de conseguir tener mecanismos de control propios. Saber encontrar explicación a lo que nos pasa, tener maneras de eliminar los sufrimientos mentales que nos asaltan, poder descargar la rabia que una situación nos provoca. Actuamos trastornados cuando no podemos encontrar salidas.
4. En algunos casos falla el sistema nervioso (tiene «defectos» de origen desconocido) y entra en crisis en un determinado momento de nuestras vidas. No obstante, estos «errores» se pueden compensar, reequilibrar, por ejemplo, con ayuda farmacológica.
5. En otros casos, son los acontecimientos de la vida los que alteran nuestros sentimientos, nos trastocan las emociones, hacen que nos invada la tristeza o que pasemos a sentirnos amos del universo.

Al final, recuerdo a los adolescentes que, para no enloquecer, necesitamos aprender a mirarnos por dentro, tener tiempo para hablar y personas que nos escuchen. Necesitamos ser aceptados con nuestras diferencias, poder descargar las rabias sin destruir, recibir ayuda para gestionar el caos que en ocasiones nos invade.

Cuando parece que tienen problemas y no sabemos qué hacer

Algunos, algunas, sin embargo, pasan temporadas difíciles y los adultos de su alrededor se preguntan qué les ocurre. Muchos chicos y chicas, en diferentes momentos evolutivos, pasan por situaciones de sufrimiento y desconcierto (crisis, experiencias no digeridas, adaptaciones difíciles, confrontaciones y rupturas) en las que necesitan ayuda.

Un grupo importante entra en conflicto no solo con la familia, sino también con la escuela o con las normas que regulan la convivencia social. Aparecen, así, preocupaciones adultas derivadas de tres realidades: en casa no saben qué hacer con él o ella; en la escuela (o en otros recursos o espacios educativos) tampoco dan con una solución; algunos, de manera explícita u oculta, sufren en silencio y no parece que su vida funcione adecuadamente.

También aparece con facilidad la tendencia a creer que debe existir algún problema psíquico y que tiene que ser abordado por psicólogos o psiquiatras. En todos los casos, más allá del grado de dificultad existente, el problema puede acabar siendo no tanto saber qué les pasa como saber encontrar un recurso o un sistema de atención que pueda servir de verdadera ayuda para un adolescente. Adultos a la búsqueda de soluciones inexistentes y casi siempre imposibles. Además, ellos y ellas se meten en múltiples situaciones conflictivas, los padres no pueden más, creen que necesitan respaldo, pero los chicos y chicas no parecen dispuestos a recibirlo, sobre todo si aparecen con la etiqueta de «salud mental».

De los malestares a las tensiones insoportables

En mi opinión, para poder entender toda la secuencia de las diversas situaciones de sufrimiento y dificultad y lo que pasa en las vidas adolescentes complicadas, debemos hacer un análisis a partir de los malestares. No tiene mucho sentido intentar discriminar si un sujeto como el adolescente, en continua transformación, está situado en el territorio de la insania o en el de la salud. Es mejor tener presente que estamos delante de personajes sometidos a malestares de intensidad diversa.

En los primeros capítulos he descrito la adolescencia como un tiempo de primeras veces, de nuevos itinerarios sin brújula ni equipaje. Por eso también la he definido como un

tiempo de «malestares». Hablar de malestar es hablar de dificultades para encajar, de no acabar de encontrarse bien en la propia piel, viviendo en un determinado entorno que nos obliga a soportar determinadas tensiones. El malestar es el resultado de una aclimatación difícil a una situación vital que escapa en parte a nuestro control, es el desasosiego de sentirse metido en la vida con calzador.

Los malestares también son el producto de una relación, de una interacción entre dos partes (la escuela y el adolescente, la familia y el adolescente, el grupo y el adolescente) que no acaban de estar en sintonía. Hablar de malestares adolescentes supone referirse a las dificultades de encajar con uno mismo, a las que surgen de las relaciones entre iguales, a las que se producen por su presencia en unos espacios u otros, a las que se derivan de sus relaciones con diferentes personas adultas o de sus formas de estar y actuar en sociedad. Por razones diversas, suyas y nuestras, hay momentos en los que el adolescente no encaja.

Los malestares, como toda situación humana que genera sufrimiento, tienen diversas formas de expresión. Cuando el adolescente tiene que satisfacer su necesidad de descubrir otros mundos, si sus sentimientos están presididos por la angustia o la búsqueda intensa de placer; cuando las conductas arriesgadas pasan a ser el núcleo central de sus actividades, es posible que aparezcan conductas destructivas que pueden ser la expresión activa de unos adolescentes que no encuentran su lugar en el mundo.

Hablamos de una situación dinámica que puede afectar a todos los adolescentes en la medida en que viven una etapa de transformación, de construcción, de tránsito, en un mundo cambiante, en relación con una sociedad adulta perpleja, que ve reflejadas sus incertidumbres en los adolescentes. Como producto de esta difícil construcción y de estas relaciones tensas, ambas partes suelen sufrir, se sienten mal (los adolescentes consigo mismos, las personas adultas con sus expectativas no cumplidas o con sus angustias por el futuro). Situaciones de intenso malestar que la mayoría acabará gestionando en positivo, aunque quedarán marcas significativas en su vida.

Los grupos de adolescentes «con problemas» están compuestos por chicos y chicas a quienes sus malestares intensos los llevan a complicarse la vida de diferentes maneras. En unos casos, lo que sucede es que lo que hacen y las tensiones que los rodean parecen superar lo que pueden soportar. Son adolescentes «broncas», que «pasan» de sus padres, que arriesgan hasta el extremo, que lo dejan todo, a los que nada parece contenerlos. Otros son adolescentes sufridores que no se meten con nadie, que no crean problemas de confrontación pero que van adentrándose en su mundo, sufriendo, en desacuerdo total consigo mismos y con lo que los rodea.

Sufrir y hacer sufrir

A lo largo de mi vida profesional con adolescentes he encontrado múltiples situaciones y múltiples chicos y chicas que sufrían y hacían sufrir. He escuchado a muchos padres y madres que intentaban saber si su hijo sufría algún trastorno porque hacía días que había abandonado los estudios y no se planteaba ninguna meta vital. He escuchado a adolescentes con conductas violentas en casa intentando hacer pagar a alguien una especie de ira desconocida. En ocasiones me pedían que convenciese a un adolescente de dejar el consumo intenso de porros porque, según los adultos, era la causa de todos sus problemas. Pero en realidad lo que había que sugerir era que se conformasen con un cierto control, porque si lo hubiese dejado en aquel momento habría necesitado psicofármacos. He escuchado a chicas brillantes desesperadas porque no encontraban sentido a su vida. En ocasiones he intentado reconducir adolescencias erráticas complicadas a través de la intervención de la justicia de menores. He conocido a profesores más relajados cuando los alumnos más difíciles tenían ya una etiqueta diagnóstica y padres más tranquilos cuando su adolescente pasaba a ser medicado... Sería una larga lista de sufrimientos adolescentes y de sus adultos imposibles de clasificar.

Aunque he hablado a lo largo de todo el libro de la necesidad de contextualizar y leer en clave adolescente las vidas adolescentes, no puedo dejar de tener presente que las tensiones y las dificultades mutuas tienen entidad y no pueden ser relativizadas. No puedo negar la alarma adulta sobre lo que puede pasar en el futuro cuando el presente adolescente parece una destrucción real.

Muchas veces enferman de adolescencia. Traspasan a la salud las dificultades para gestionar su mundo personal y social. Expresan, por ejemplo, sus dificultades para saber quiénes son y ponerse de acuerdo con lo que son haciéndose daño. Si, como sabemos, su actitud vital es la búsqueda de nuevos mundos, en ocasiones se adentran en territorios de experimentaciones destructivas.

Tenemos muchas adolescencias y muchas maneras de vivir las dificultades y los malestares. En un tiempo dilatado, lleno de experiencias y de tensiones, es posible que algunas dificultades de salud mental se manifiesten hoy antes, que la adolescencia se haya convertido en un tiempo en el que la salud mental se ponga a prueba antes.

La adolescencia no deja de ser, no obstante, una etapa de crisis en la que saldrán a la superficie todas las dificultades de la infancia vivida, un tiempo para rendir cuentas con el pasado (recordemos lo que hemos comentado sobre las vinculaciones y las

adolescencias «adoptivas»). Ahora, cuando nos llevan al límite, lo que hacen no es contraer una enfermedad mental, sino explotar. Te encuentras con adolescentes colapsados, que no pueden gestionar sus afectos del presente y del pasado, sin herramientas para componer lo que ha ocurrido en sus vidas, y están desorganizados por las carencias anteriores, por todo lo positivo que no pudieron vivir. Además, tienes que sumar respuestas adultas inadecuadas (reacción penal, expulsiones, castigos) que agudizan sus reacciones airadas. Encuentras incluso que se trata de adolescentes demasiado inteligentes para poder sentirse felices en su adolescencia.

No olvidemos que no nacen adolescentes, que acumulan una historia educativa, unas facilidades o dificultades derivadas de la atención recibida. En la adolescencia nos encontraremos en un tiempo en el que, desaparecidas todas las seguridades y estabildades infantiles, habrá que liquidar las tensiones del pasado (rupturas, inestabilidades, experiencias de abandono y marginación, desvalorizaciones). Habrá que tener presente que no está pasando nada nuevo, pero que es ahora cuando estalla una parte significativa del pasado. El tiempo adolescente, sin embargo, no debería ser tan solo una etapa de explosiones; también debería ser una etapa para reconstruir procesos psíquicos alterados. Como he destacado, ahora pueden tener nuevas herramientas, nuevas conciencias, nuevas relaciones y experiencias que —si los adultos tenemos paciencia— pueden ser compensadoras, reequilibradoras.

Unos y otros, durante más o menos tiempo, son adolescentes que sufren y hacen sufrir, viven situaciones graves, provocan y se provocan daños que no siempre sabemos cómo contener y limitar. Rabias que se vuelven violencias y agresividades fuera de lugar, recorridos que en ocasiones entran en territorio difícil, conductas trastornadas que nos trastornan, que acaban representando problemas educativos y de salud mental, en algunos casos verdaderos desórdenes que requieren ayuda. Cuando hablamos de adolescentes con «problemas», nos referimos a un grupo importante de diferentes adolescentes que transitan sobre la línea roja, poniendo a prueba los límites de todos, demostrando que están vivos, sufriendo en ocasiones, provocando la desesperación de muchas otras personas, y que acabarán en un lado u otro en función de las disponibilidades adultas para estar cerca mientras continúan con su arriesgada aventura.

Soy un desastre, pero no estoy loco

No es porque sí que los chicos y chicas en situaciones de dificultad con los que me iba reuniendo en los diferentes espacios en los que los escuchaba e intentaba prestar ayuda prefiriesen ser considerados desastres totales antes que sujetos trastornados. La aproximación desde lo que genéricamente podemos denominar *salud mental* también forma parte del mundo de las dificultades de comprensión mutuas entre los adolescentes y las personas adultas que los rodean. Es la historia de un desacuerdo en la que ellos y ellas consideran que no les ocurre nada, «pasan» de psicólogos, psiquiatras o similares, mientras que los adultos enseguida vemos trastornos graves en una conducta desbordada que supera lo que las instituciones pueden tolerar. Interpretamos como patológico que no quieran acudir a las consultas o que, cuando acuden, permanezcan con la boca cerrada. Simplificando mucho, podríamos decir que la adolescencia no es tiempo para despachos de psicólogos.

El debate sobre la normalidad y la capacidad de espera

Las razones de la incomprensión entre los profesionales de la salud mental y los adolescentes suelen ser de dos tipos. Por un lado, las que tienen que ver con la consideración de lo que es «normal» y, por tanto, esperable en las adolescencias actuales. Ya hemos comentado este aspecto cuando hablábamos de las formas de educar en la adolescencia, para saber qué podemos esperar y qué es incompatible con su condición. La lectura de la normalidad se complica todavía más cuando se utilizan criterios interpretativos pensados desde el problema y la patología.

Buena parte de las razones de la incomprensión mutua radica en las perspectivas de análisis. Las discrepancias entre lo que observa y descubre el adulto profesional y lo que siente y vive el adolescente. La mayoría de las lecturas de la conducta adolescente realizadas con lógica clínica atribuyen una significación problemática a lo que ellos y ellas viven como normal y propio de la adolescencia. La mayoría de los elementos diagnósticos que utilizan los diferentes sistemas de clasificación de trastornos mentales son elementos descriptivos de conductas muy habituales en diferentes momentos de numerosas adolescencias. Justamente es aquí donde deberíamos aplicar todo aquello de la mirada que acoge que hemos resumido en la primera parte del libro.

En lugar de observar y tratar de encontrar sentidos en clave adolescente, resulta más

tranquilizador diagnosticar, poner una etiqueta diagnóstica, que intentar entender los malestares adolescentes. De hecho, para la mayoría de las situaciones de dificultad hemos acabado adoptando categorías cajón de sastre que no matizan nada (por ejemplo, «trastorno límite de la personalidad»).

Por otro lado, la incompreensión se complica todavía más porque no disponemos de criterios para estudiar la provisionalidad, la transitoriedad de lo que hacen (como ya hemos destacado al hablar de la condicionalidad, de lo que es condicional en la adolescencia y que, también, puede condicionar etapas posteriores). No sabemos cómo medir el tiempo de espera en un tiempo vital como la adolescencia, que es permanentemente provisionalidad, alteración y cambio. Nos angustia esperar y que después todo salga mal por no haber intervenido a tiempo.

La dinámica entre prevenir y esperar solo tiene salida si la mirada sobre su mundo deja de ser anticipativa (actuar antes de que pase algo) para pasar a ser dinámica, asociada a un proceso de acompañamiento. Aquel acompañamiento que permite descubrir no solo lo que está pasando, sino también la interacción, las relaciones mutuas, entre sus adolescencias y los contextos en los que se desarrollan (qué les ocurre y dónde les ocurre, en relación con quién, con qué tensiones o en qué soledades), y el contenido de las vivencias subjetivas de todo lo que va pasando en sus vidas.

Sin clasificar los sufrimientos ni buscar el tornillo suelto

A pesar de todo lo que intento describir, algún lector seguirá preguntándose: «¿Qué les pasa?». Su situación compleja y dinámica podría resumirse a partir de estos componentes:

1. Una profunda irritación respecto a sus vidas.
2. Una experiencia cotidiana dominada por experiencias insatisfactorias.
3. Su construcción personal está inmersa en el caos.
4. Tienen una frustración escolar acumulada acompañada de una falta significativa de competencias para los nuevos aprendizajes.
5. El posible diseño de su futuro está empobrecido, falto de oportunidades y de componentes para imaginarlo de forma creativa.

Algunos chicos y chicas expresan síntomas que pueden definirse perfectamente como clínicos, sintomáticos de sufrimientos y malestares importantes, significativos. Sin embargo, no tiene mucho sentido observarlos desde ninguna clínica de la clasificación

porque lo que necesitan siempre es una clínica de la comprensión. No tiene sentido convertir sus conductas en patología cuando de lo que se trata es de acogerlos e intentar entenderlos.

También desde la perspectiva de la salud mental, la mirada que escucha atribuye valor a lo que les pasa en lugar de buscar el modo de clasificarlo. Sea donde sea que se los atienda, la práctica profesional de cada día les devuelve el mensaje de que nos interesa todo lo que les pasa como adolescentes y que no tenemos interés en clasificarlos como poseedores de un trastorno. No se niega que sus conductas estén trastornadas, pero, al no clasificarlas, se transmite el mensaje de que pueden recuperar otro estado, otra manera adolescente, humana, de ser y de vivir. Su malestar y el malestar que crean no es un trastorno.

Nadie debería plantearse buscar el tornillo suelto que los ha convertido en alumnos imposibles, adolescentes insoportables, hijos que nos superan. Siempre deberíamos intentar averiguar, relacionándonos en el día a día, cuáles son los componentes de su relato vital. Siempre se trata de ayudarlos para que el relato de su vida empiece a tener algún sentido.

Solo una mirada global, que tiene en cuenta su condición adolescente, que escucha y trata de descubrir sus malestares, permite separar lo que es un sufrimiento intenso, una crisis profunda, de un verdadero trastorno mental. Sin embargo, en una sociedad que a todo pone etiquetas de enfermedad, que busca causas y fármacos, la complejidad adolescente lo descoloca todo. Lo que los adolescentes y sus adultos necesitamos es explicarnos, sin simplificaciones, por qué en un determinado momento «se nos cruzan los cables», se trastoca todo.

Dar sentido a vidas singulares en precario

Si cada persona es un mundo y la historia de cada chico y chica tiene recorridos únicos y sus vidas han pasado por lugares particulares, el profesional que educa, ayuda, apoya a los adolescentes debe tener como objetivos y preocupaciones del día a día observar y pararse a pensar en cada uno de ellos y ellas. No es necesario hacer intromisiones innecesarias y es preciso respetar los silencios vitales, pero ningún adolescente del que nos ocupamos es un sujeto desapercibido; todos y todas reciben la misma dosis de mirada. Miradas y observaciones realistas, que reconocen que nunca acabamos de entenderlos; a menudo, sus mundos (jóvenes) y los nuestros (adultos) no acaban de estar conectados.

Sus vidas, como todas, son singulares, y no tiene sentido definirlas a partir de

características comunes. A pesar de todo, en muchas suena una música de fondo compartida. Buena parte de ellos y ellas tienen vidas frágiles. Vidas instaladas en una especie de fragilidad permanente y con una gran ausencia de recursos y culturas para gestionarla (más allá de las estrategias de supervivencia que van adquiriendo). A menudo hacen que te preguntes cuál es la cantidad de precariedad que puede soportar una vida infantil, una vida adolescente.

Muchas veces podríamos describirlos como personajes que aceleran ante el abismo y frenan en el último metro. Tienen vidas llenas de experiencias de abismo. En ocasiones, lo que intentan es huir. Huir de casa, de la escuela, de sí mismos.

También son chicos y chicas que «chocan» con todo o que tienen que huir de todo. En ocasiones, lo que te encuentras son chicas tan perdidas que, en medio de su sexualidad caótica, solo buscan ser queridas, a cualquier precio. Son rebeldes con causa que no encuentran causa contra la que rebelarse y lo hacen contra todo. Les cuesta mucho abandonar ese papel. Algunos son expertos en sacar de quicio a todos los adultos que los rodean. Otros son expertos en esconderse, en pasar desapercibidos, en evitar que se metan en su vida. Cuando la impotencia estalla en violencia, «se les va la pinza, se engorilan, se les va la olla», como dicen ellos para definir qué les pasa. Son nuevos y viejos personajes de calle, de las viejas y nuevas plazas o de los centros comerciales. A veces participan en el «mundo de la calle» o en las «movidas» de fin de semana que tanto nos molestan a los adultos.

En algunas situaciones, sus familias tienen poca capacidad para soportar y contener lo que va sucediendo en su seno. Solo faltaba la llegada compleja de una vida adolescente. Algunas sobreviven en situaciones de pobreza. En ocasiones se trata de núcleos familiares que enferman como única salida a su situación, y resultan todavía más impotentes para ayudar al hijo. No es fácil, por ejemplo, situarse en el mundo de un adolescente que llama padre a las múltiples parejas que va teniendo su madre, o viceversa.

Los ves ahora, transitando por escuelas, aulas taller, espacios de jóvenes, y te preguntas en qué momento empezó a deteriorarse su vida. Parece que tengan la desmotivación instaurada, que esta desmotivación sea en buena parte la música de fondo que suena en todos ellos y ellas. No tiene mucho sentido recurrir a ninguna palabra de la psicopatología, aunque siempre se trata de vidas especialmente complicadas, que complican considerablemente la vida escolar y provocan un sentimiento de impotencia al educador responsable. Las palabras patológicas ni son necesarias, ni ayudan a entender, ni permiten pensar qué vale la pena hacer.

Vidas producto de la impotencia

Podemos pensar, finalmente, en los que parecen tener más dificultades e intentar saber qué les pasa y qué podemos hacer. He pensado que sería útil empezar transcribiendo algunos de los relatos que he utilizado en diferentes momentos para explicar las vidas complicadas de algunos adolescentes. Por ejemplo, ayudando a los profesionales de una escuela de «nuevas oportunidades», describía así sus mundos:[17]

Estamos en un grupo del aula taller. Trabajamos alrededor de una gran mesa cuadrada. Están haciendo un dibujo de perspectiva y distribución creativa del espacio. Al final de una escalera que llena la lámina, todos pintan una calavera. Hay quien decora todas las cuadrículas con una hoja de «maría» y no deja de hablar de los porros que supuestamente fuma. El observador puede descubrir que cada uno tiene su singularidad. Tal vez destaque el silencio de un chico de catorce años, nacido en Marruecos, que parece querer aprender lo que no sabe y reclama en silencio un poco de calma.

Si se mira adelante, una camiseta del Barça identifica a un personaje muy movido que difícilmente puede trazar una línea recta. A su lado, un adolescente negociante, inteligente y tranquilo puede explicarte cómo va su negocio con las plantas de cannabis y el precio de los tatuajes que se está haciendo en los brazos. En la esquina, envuelto en una bufanda, un rostro duro parece plantar cara a todos. A ratos la lía con el de al lado, que lleva una ostentosa camiseta de *marine USA*. Un chico de la comunidad gitana, menudo, ensaya formas de destacar sin que el resto se meta con él. Un chico de origen africano bromea demostrando que sabe hablar catalán... En un momento de conflicto, el tutor coge a uno de los alumnos para hablar aparte. Se oye cómo le responde: «No quiero charla».

Ahora podríamos poner la cámara en una clase del grupo de peluquería. Están discutiendo de sexo. Justo cuando una de las chicas afirma «Si un chico tiene celos de ti te dan ganas de tirártelo», llega a clase, tarde, una madre joven y sola, con un padre desaparecido, que sueña con ir a Estados Unidos. Al fondo del círculo de mesas, otra chica defiende que el alcohol le hace olvidar todos los problemas, aunque finalmente reconoce que «acabas llorando cuando te das cuenta de que tu vida es una mierda». Alguna parece que dice que su vida escolar se ha echado a perder por las mates, pero reconoce que iba poco a clase. Otra se acaba de pelear con su madre, antes de salir de casa, porque «es una histérica». La mirada lánguida de la chica del rincón refleja la imagen de

una adolescente que no acaba de aclararse con su cuerpo y le ha dicho al espejo que se siente fea. En medio de todo esto, hay quien no tiene claro lo de hacer peluquería mientras imagina cómo emanciparse de un centro de menores en el que no quiere estar, pero sin nadie a quien recurrir y con la losa de tener un hermano pequeño que debería cuidar... Suena el timbre, pero querrían seguir hablando de la confusión de sus vidas ahora que han encontrado a alguien que les escucha.

En conjunto, la percepción que tienen sobre su vida es una mezcla de ilusiones jóvenes y de adaptación a la cruda realidad. Especialmente las chicas se muestran bastante insatisfechas con la vida que les ha tocado vivir. Atrapadas entre experiencias contradictorias y modelos de construcción personal muy asociados a la sociedad de mercado en la que vivimos, necesitan encontrar propuestas de construcción de futuro en positivo, pero en las que las piezas de lo que son y lo que pueden ser encajen, que sirvan para desarrollar un proyecto de historia personal.

En muchos casos tienen personalidades reactivas. Se sienten sensibles, con emociones y vivencias intensas que dominan su mundo, pero las tensiones que los rodean hacen que se endurezcan, que se hagan «respetar». A menudo son vidas vividas en una profunda soledad a pesar de las dinámicas de grupo en las que están inmersos.

Muchos de ellos y ellas ya son, después de años de adolescencia, producto del «no puedo más». No han podido los padres, no han podido los profesores, no han podido otros profesionales. No han podido, en algunos casos, desde que eran muy pequeños. En sus conductas y en sus vivencias de lo que son hay incorporadas muchas reacciones a su comportamiento. Son personajes que perturban, molestan, distorsionan, que se observan desde la patología desde hace tiempo. La ayuda pasa por descubrir cuáles son sus obstáculos vitales y cuál es la manera personal, singular, de vivirlos. Necesitan una comprensión adulta mejor que facilite una relación adecuada para influir educativamente y para reducir los sufrimientos que generan sus malestares.

No obstante, no han perdido el entusiasmo ni el dinamismo. No son un desastre, están abocados a situaciones de desastre. No es imposible lograr que se sientan en positivo. Necesitan con urgencia que los traten y los consideren de otra manera para poder reformularse. Como mínimo, necesitan que en un nuevo espacio escolar, educativo, de relación, la mirada y las experiencias sean mayoritariamente positivas.

Algunas ideas sobre lo que vale la pena hacer

Claves para poder llegar a influir

Estas páginas también están escritas pensando en los profesionales que deben diseñar, poner en marcha, recursos para adolescentes, servicios y atenciones para cuando estos pasan por situaciones de especial dificultad. Para poder dar respuesta a las necesidades de estos adolescentes no podemos olvidar que estamos inmersos en una dificultad estructural: la inexistencia de sistemas adecuados de ayuda a los adolescentes que pasan por situaciones de dificultad significativa.

También sirve para la salud mental aquello de que no se los puede ayudar cuando tienen dificultades si no se está cerca de ellos en el día a día. La autoridad terapéutica se gana demostrando previamente que nos interesa su vida, que no le prestamos atención ahora porque fuma porros, sino que ya lo hacíamos antes, cuando estaba «agobiado» por un mal enamoramiento o una tensión insostenible en casa. Así, por ejemplo, una escuela que ayuda, que tiene un buen sistema de tutoría personalizada y la organización adecuada de los grupos, se convierte sistemáticamente en terapéutica porque se propone como objetivo reconstruir itinerarios a partir de la relación cotidiana, con la presencia de adultos positivos significativos, sin obviar los sufrimientos y los malestares de unos y otros. Un buen recurso de salud mental adolescente tiene profesionales que salen del despacho y son conocidos por los adolescentes en espacios normalizados como la escuela o el centro de jóvenes. Su trabajo no se basa en el hecho de que acudan los adolescentes, sino que empieza por ir a donde están ellos.

Tenemos que comprender que, en la mayoría de las situaciones, para ayudarlos se necesitan tres cosas: una persona adulta con la que se sientan cercanos, en la que puedan confiar, dispuesta a atenderlos cuando sientan malestar y pidan auxilio (casi siempre de manera indirecta); algún lugar que perciban como un espacio adolescente para poder encontrarse con ellos, y un grupo familiar, un espacio de pertenencia, que aguante su adolescencia mucho más allá de las pequeñas broncas y preocupaciones.

Cuando todos juntos pensamos en lo que hay que hacer y cómo podemos hacerlo, cuando buscamos un recurso que pueda servir, tenemos que considerar que cualquier dispositivo asistencial, propuesta educativa diferente, espacio de encuentro debe tener presentes, como mínimo, los siguientes criterios:

1. Hay que estar donde están. Como decíamos en la primera parte del libro, solo podemos ser útiles estando presentes en sus territorios. Buena parte del trabajo con ellos y ellas comienza estableciendo presencias significativas (no invasivas) en algunos espacios en los que están de manera voluntaria u obligada (aparecer por la plaza o dejarse caer por el lugar donde se reúnen; ser conocidos en la escuela, o en el espacio de salud que un día u otro tendrán que visitar). Además, cualquier dispositivo que se ponga en marcha tendrá que surgir de un proceso de relación participativa con ellos y ellas. La organización y la relación debe conseguir que, al menos en parte, sientan el recurso, el espacio, como propio (lo que ya hemos explicado para la escuela adolescente sirve para los demás recursos).
2. Cualquier atención que prestemos debe hacerse desde la lógica de la normalidad y no desde la patología. Ellos y ellas no se viven como portadores de una «enfermedad»; en todo caso están inmersos, como he comentado, en grados diversos de malestar. Atenderlos no pasa, de entrada, por el diagnóstico y la adjudicación de etiquetas que frecuentemente no generan más efecto que el de encasillar su identidad en construcción; atenderlos pasa por la realización de un análisis de las características de su entorno (familiares, sociales, escolares) para poder detectar recursos, carencias y posibilidades, para poder hablar de cómo es su vida en ese espacio.
3. La mayoría de los chicos y chicas que llegan a tener dificultades importantes solo pueden empezar un proceso de intervención especial a partir de atenciones acogedoras y positivas. Como ya he comentado, siempre se inicia el acompañamiento en su particular proceso de cambio a partir de la aceptación mutua de la complejidad en la que viven.
4. Como la lógica educativa, la terapéutica también debe estar presidida siempre por el principio de responsabilidad. Considerarlos responsables para gestionar sus dificultades y facilitarles respuestas a sus conductas que los hagan responsables. Trabajar con ellos y ellas supone estimular su implicación, impulsar la toma de decisiones, aceptar que se equivoquen, responder a sus errores, ayudarlos a apropiarse de su conducta y de las intervenciones terapéuticas.
5. Buena parte de las posibilidades de incidir en sus vidas pasa por que a su alrededor haya personas adultas cercanas y positivas. También cuando tienen que gestionar sus malestares. Somos adultos que hemos sido capaces de cambiar la forma de nuestras piezas (nuestras organizaciones, relaciones y prioridades) para que su adolescencia pueda encajar. No provocan más malestar por la rigidez, las normas, las pretensiones, las lecturas angustiadas o negativas de lo que hacen.

Repetiré lo que ya he comentado en las propuestas de acompañamiento. La planificación de la atención pasa por disponer de recursos diversos que generen la posibilidad de que cualquier adolescente pueda disponer de adultos cercanos y positivos, especialmente cuando en sus vidas aparece una crisis significativa. Son figuras adultas profesionales disponibles en diferentes recursos para el momento crítico, que en ocasiones sustituyen o complementan, y que al mismo tiempo ayudan a disminuir la hostilidad de otros adultos o a aumentar su competencia, a conseguir que el adolescente vuelva a confiar en ellos.

Poder estar, poder hacer, tener cerca a un adulto, solos y en grupo

Todo recurso para adolescentes se basa siempre en la existencia de un lugar en el que puedan «estar» (con sofá, PlayStation y wifi potente gratis si es posible), «relacionarse» con sus iguales, «hacer algo» que ocupe su tiempo (de manera en parte libre y en parte planificada), tener a su alcance «disponibilidades adultas». Sucede lo mismo cuando aparecen los problemas. Sea cual sea la situación de un adolescente que pasa por momentos críticos o vive situaciones significativas de dificultades, solo es posible ayudarlo si construimos un conjunto de «referencias» a partir de contextos (espacios, actividades, relaciones, experiencias) adolescentes de influencia.

Los recursos que acaban sirviendo de verdadera ayuda, incluidos los que se planifican desde salud mental, se basan en poner a su alcance un espacio, un lugar adolescente, en el que las actividades y las personas conecten con su estilo, con sus claves y sus argumentos. Igualmente, las personas adultas con las que se relacionan tienen la capacidad de «enrollarse», están interesadas y preocupadas por cualquier cosa que pasa en sus vidas, aceptan y entienden sus crisis y se prestan a ayudarlos, a orientarlos cuando están perdidos, a encontrar una salida a su caos destructor y conflictivo.

Acoger, escuchar, acompañar

En cualquier caso, y para acabar, nada es fácil y cualquier diseño de un recurso para ellos y ellas, cualquier espacio adolescente pensado para las dificultades, sea en el sistema de atención que sea, siempre deberá dar respuesta permanente a tres complejidades técnicas:

1. Conseguir conectar con ellos, lograr que acudan con algún grado de aceptación, favorecer de alguna manera que su participación no derive de la obligatoriedad de acudir (no hacerlo por la fuerza y no tener que reconocer que tienen un problema).
2. Una vez conseguido un contacto positivo, la cuestión clave consiste en mantenerlo, en conservar el contacto y ampliarlo. Para ello hay que invertir esfuerzos en la

acogida, en la primera relación, y en ofrecer formas flexibles de vinculación, de ir y venir. Construida la primera relación, el profesional aprovecha las oportunidades de la dinámica cotidiana (en diferentes espacios) para fundamentarla e iniciar el trabajo conjunto. De poco sirve enviar a un adolescente a un recurso, obligarle a acudir porque debe cumplir una sanción, obligarle a permanecer, si los profesionales del recurso no piensan de manera sistemática en el modo de acoger para retener, de demostrar al adolescente que pueden serle útiles en ese momento de su vida, que están a su lado, que no son delegados para cumplir los encargos de control de otros adultos.

3. Una vez acogidos y vinculados con unos profesionales, con un recurso u otro, comienza la tarea de descubrir juntos y progresivamente los malestares que los rodean y las posibilidades de salida que tienen sus vidas. Algo así como «Descubramos y acordemos poco a poco qué pasa en tu vida, ve tomando decisiones sobre lo que rodea tu existencia diaria; con el apoyo que quieras de los adultos que ahora te ayudan, intenta mejorarla, salir de los conflictos, vivir de manera más satisfactoria».

Y así, de nuevo, volveríamos al principio. Atender a adolescentes siempre tiene que ver con el hecho de aprender a mirar, descubrir significados, saber estar, saber acoger, acompañar, desde espacios y contextos múltiples. Pero también debo recordar que a menudo el problema que tenemos los adultos no es descubrir qué les pasa, sino encontrar respuestas, ayudas, espacios en los que verdaderamente puedan ser ayudados.

D. De la abulia social a la «radikalidad»

Los retos de educar para entender el mundo y no abandonar la voluntad de cambiarlo

Es posible que quien ahora esté leyendo estas páginas no acabe de encontrar sentido al hecho de que entender el mundo sea una de las principales preocupaciones educativas en la adolescencia. Después de haber reflexionado sobre cómo aprenden a gestionar riesgos que pueden ser estímulos necesarios y, al mismo tiempo, pueden generar daños significativos; después de reconocer que tal vez lo más importante no son las notas, sino que mantengan el deseo de saber y las ganas de aprender; después de pensar en cómo ayudarlos a recuperar la serenidad y frenar la posibilidad de que vaguen entre malestares graves, propongo que comprender el mundo sea una cuestión igual de importante.

Educar no es adoctrinar, pero no pueden ser adolescentes neutros

Entiendo que puede parecer un poco extraño, pero estoy convencido de que no lo es. Intentaré demostrar que olvidarlo, pasar de tener explicaciones, es una fuente de problemas educativos. También, que tener según qué explicaciones puede ser un verdadero fracaso educativo, ya que no tienen nada que ver con la persona y el ciudadano que hemos definido hasta ahora. Igualmente, aplicar de manera sensata la paciencia adquirida a sus radicalidades sociales forma parte de las obligaciones educativas adultas. Asumiendo, una vez más, nuestras inseguridades y contradicciones, la dificultad para dar respuestas.

Tal vez como padres lo que tenemos tan solo es una especie de deseo de evitar las influencias ideológicas contrarias a nuestra manera de pensar, o nos conformamos con que «pasen» de cualquier batalla ideológica. Sugiero, sin embargo, que en cualquier situación deberíamos tener dos objetivos irrenunciables de los que hemos hablado indirectamente en el capítulo sobre la ética: a) evitar que la falta de criterios los convierta en ciudadanos que aceptan muy pronto vivir según los dictados del mercado; b) evitar que se conviertan en personas frágiles de pensamiento, que tomen parte de los fanatismos más diversos con total facilidad.

Sin considerar las situaciones de especial dificultad como representativas de toda la

adolescencia, debo decir que en mi actividad profesional me he encontrado a menudo con chicos y chicas de vidas complicadas cuyo problema central tal vez era que no les importaba nada en la vida más allá de pasárselo bien. Además, su rechazo a toda ideología hacía muy difícil pactar una propuesta de cambio. Igualmente, he atendido a chicos y chicas embarcados en radicalidades dogmáticas no discutibles y vidas en tensión con los que resultaba especialmente difícil introducir criterios de realidad a partir del razonamiento de que ordenasen su caótica juventud.

La insistencia en diferentes momentos del libro en que aprendan a pensar y a encontrar sus respuestas tiene en este capítulo algunas aplicaciones que no podemos obviar. Completando aquella lista de preguntas inevitables, necesitan pensar, por ejemplo, de qué va eso de los derechos humanos, debatir sobre las injusticias, comprobar cómo estamos echando a perder el mundo, opinar sobre los movimientos migratorios, encontrar la lógica de la democracia, tener presentes las diversas revoluciones.

Justo cuando estoy acabando de escribir este texto (diciembre de 2017), una parte significativa de los medios de comunicación y de las redes sociales hablan del adoctrinamiento. En algunos casos, bajo el debate se esconde la pretensión de que los niños y los adolescentes se queden sin explicaciones del mundo en el que viven, ya que otros poderes sociales adultos les venderán una u otra explicación oficial. En otros casos se intenta que los adolescentes no descubran la diversidad de pensamiento y hereden el de la familia o de una parte de la sociedad como único e inalterable.

Abordo este tema para dejar claro que aquí tampoco los podemos dejar huérfanos de adultos y de ideas. No podemos adoctrinarlos (asumir una doctrina entera sin discusión), pero tampoco podemos dejarles lejos de explicaciones y argumentos diversos, de palabras, relatos, valores que los ayuden a encontrar sentidos. No. No se trata de preocuparnos de que tengan o no tengan adultos a su lado que los impulsen a hacer la revolución (la que sea), sino que puedan tener adultos (padres, madres, profesores) que los ayuden a cuestionarse la realidad, la sociedad, el mundo.

Y todo esto no está de más en la adolescencia. Llegar a ser una persona con un mínimo grado de coherencia y felicidad depende, como hemos visto, de poder comprenderse a uno mismo, de encontrarse sentido. Pero también de encontrar el lugar en el mundo, sentidos a la vida en común; de querer participar activamente en la transformación de la realidad que nos rodea. La adolescencia acaba siendo un tiempo muy importante para empezar a conseguirlo.

Descubrir la sociedad

Si recuperamos la psicología evolutiva, debemos tener presente que la socialización, es decir, el descubrimiento y la comprensión de las reglas con las que funciona una sociedad, representa una tarea educativa que en este momento, en la adolescencia, ya es posible llevar a cabo y es especialmente necesaria. Es justamente una tarea singular y específica de la adolescencia que, en parte, no se puede desarrollar antes. Una vez adquirida la posibilidad de pensar con conceptos, relacionar ideas, pueden tener explicaciones complejas, crearse sus propias explicaciones. Igualmente, pueden descubrir los significados de las normas socialmente compartidas, descubrir sus contradicciones y sus hipocresías, asumirlas o contestarlas. Entre esta nueva capacidad de abstracción, de estos descubrimientos y contradicciones, también vuelven a necesitar adultos que aporten sus razones, sus argumentos sociales, y que no oculten sus contradicciones (recordemos el capítulo sobre su afición a movernos la silla y el de las cuatro formas de educar que comenzaba con los adultos que tienen opinión).

La adolescencia también es el tiempo en el que descubren de manera especialmente significativa, en unos casos, si pueden llegar a formar parte de la sociedad en la que viven (o serán excluidos definitivamente) y, en otros, si vale la pena o tiene el mínimo interés formar parte de según qué sociedad. En ambas situaciones pueden imaginar un futuro en positivo. Es en la adolescencia, por ejemplo, cuando —aparte de descubrir los enamoramientos— comprueban si pueden enamorarse de cualquier persona, con independencia de su orientación sexual, el origen, el lugar que cada uno ocupa en la sociedad. También es el tiempo de la acción, del descubrimiento de los límites, de comprobar si vale la pena respetar las reglas, todas, ninguna o alguna.

Contestatarios y conformistas

Resulta difícil haber sido joven y no haber formado parte de un movimiento, o al menos de alguna manifestación, de protesta social. Podríamos decir que la misma definición de la juventud como grupo social diferente incorpora la contestación como uno de sus elementos consustanciales. Todo empieza, sin embargo, en los años adolescentes. Con independencia de las diversas situaciones de crisis social con las que nos toque vivir, siempre descubriremos adolescentes activos que, de múltiples maneras (protestando en el instituto u ocupando la calle), contestan a la sociedad y quieren cambiarla. Siempre han existido huelgas y protestas a las que muchos adolescentes se sumaban sin el visto bueno de sus adultos.

Por lógica casi natural podríamos decir que todo colectivo adolescente o joven tiende como mínimo a ser iconoclasta (rompedor de las imágenes y formas de organización social que reciben), y toda sociedad adulta ordenada y estable tiende al conservadurismo.

En la medida en que estos supuestos se cumplen, una buena parte de las personas adultas se sienten periódicamente inquietas y desconcertadas cuando algunos grupos de adolescentes y jóvenes optan por la radicalidad, pretenden poco menos que prender fuego a la sociedad biempensante y acomodada de sus adultos. En Barcelona y su conurbación, por ejemplo, hubo una época en que los padres y madres casi tenían más miedo de que el hijo o hija se hiciese okupa que de que tuviese problemas con las drogas. Imaginaban un problema similar, que llegasen a ser miembros de alguna «banda», que pasasen a formar parte de los grupos jóvenes que se oponen a la sociedad con contestaciones radicales.

Antes y ahora, entre algunos progenitores, junto a las preocupaciones sobre las conductas arriesgadas de las que ya hemos hablado, aparecía y aparece otra: la posibilidad de que el hijo o hija adolescente empiece a recorrer un camino que le lleve a formar parte de la sociedad no integrada, a estar activamente en contra de las formas sociales, de vida o de consumo, que dominan en su entorno. Mayoritariamente sentimos que está bien tener un poco de solidaridad por su parte, pero nos inquieta que se pase en la defensa de los derechos de los demás. Nos cuesta aceptar que esté fuera de casa toda la noche si es para ir de farra, pero parece que no podemos aceptarlo de ninguna manera si es para hacer una acampada reivindicativa.

Ahora, la preocupación debería ser que no se preocupen

Como tantas cosas en la adolescencia, esta también es una preocupación desmesurada. Las estadísticas nos dicen que la conformidad social predomina también entre los adolescentes. Son realmente pocos y pocas los que se convierten en jóvenes antisistema, o que ensayan cómo actuar y vivir de forma alternativa, aunque solo sea parcialmente. No obstante, en mi vida profesional han sido muy pocos los casos en que me he encontrado con padres verdaderamente preocupados por el inmovilismo social de sus hijos. De la misma manera que se define al buen adolescente como buen escolar, también lo es el adolescente que no cuestiona demasiado la realidad que le rodea. Se espera que el buen adolescente saque buenas notas y sea socialmente conformista.

En el capítulo sobre su rechazo del mundo he recordado que la adolescencia supone para la mayoría la aparición de sentimientos, vivencias y necesidades relacionadas con alguna forma de contestación social. Insistía que es en la adolescencia cuando ellos y ellas empiezan a pensar y sentir que tiene que existir alguna manera de crear un mundo mejor, diferente al que habitan.

Podríamos decir que ahora, en el último capítulo del libro, nuestra preocupación debería

cambiar de signo. Si hasta aquí parecía estar centrada en los líos en los que se meten, ahora deberíamos preocuparnos si los hijos no se meten en líos. Los padres angustiados deberían de ser aquellos con hijos conformistas que no hacen nada, en ningún momento, ni solos ni acompañados, para cambiar algo del mundo que los rodea, aunque sea el de su amigo o de sus compañeros de clase.

Ante la sociedad en la que nos toca vivir, las personas tendemos a adoptar dos posturas, en teoría: considerar que «está más o menos bien» o, al contrario, pensar que «difícilmente tiene sentido y razón de ser, que no se aguanta» (recordemos lo de la hipocresía y la incoherencia). En la edad adulta tenemos tendencia a apuntarnos a la primera. En función de la vida que hemos vivido y de nuestra situación social, nuestras posiciones se matizan, se apaciguan y acabamos aceptando que no «es la mejor de las sociedades posibles, pero es la posible» o que «no es justa, pero no se puede hacer gran cosa para cambiarla».

También una parte de los adolescentes llegan pronto a las mismas conclusiones y, por falta de criterios o por comodidad vital, adoptan la misma posición conformista o resignada. Para muchos adolescentes, la sociedad adulta que descubren tiene fuertes atractivos y deciden que lo que hay que hacer es aprovechar al máximo. Éxito, consumo, satisfacción y diversión son elementos de unas formas de vida adulta atractivas a las que no hay que renunciar de joven.

Sentirse joven contestando y adulto conservando

Otros adolescentes, sin embargo, no reaccionan igual. Su incomodidad, personal y de grupo, los lleva a descubrir que otras sociedades también son posibles. Descubren compañeros de edad y grupos sociales que sufren, y se les hace imposible comulgar con la irracionalidad, optan por la contestación más o menos radical. Además, contestando a esa sociedad se sienten adolescentes, coherentes con los valores de su adolescencia. En la contestación encuentran formas razonables de ser y sentirse jóvenes.

En el capítulo destinado a destacar los desconciertos que nos provocan ya he hecho referencia a la diversidad de lecturas que se dan entre ellos y nosotros. Las lecturas y las reacciones sobre el mundo que nos rodea y las razones para dejarlo igual o para cambiarlo también pueden ser muy diferentes si las formulan los adolescentes o si las expresamos las personas adultas. Para hacer una reflexión rápida sobre este desacuerdo permanente, este cuadro podría ayudarnos:

Lecturas contrapuestas de la sociedad

Visiones de algunos adolescentes y jóvenes críticos	Visiones de las personas adultas conservadoras
El mundo es una mierda: «Todo está fatal».	Tampoco hay para tanto. Este es el mejor mundo posible.
Hay injusticias insoportables.	De acuerdo. Se trata de ser un poco más compasivos con los pobres e intentar que su pobreza no nos afecte demasiado.
La racionalidad nos dice que podríamos organizar la sociedad de otra manera.	No es posible. Hay que dejar que las personas resuelvan libremente sus problemas.
Los intereses colectivos deben prevalecer sobre los individuales.	La gente que quiere, puede. Quien se esfuerza, prospera. Tienes que preocuparte por los tuyos.
La democracia solo sirve para votar. No existe una verdadera participación.	Es el menos malo de los sistemas para organizar la sociedad.
Siguiendo los mecanismos previstos nunca cambia nada en la sociedad.	Todo se puede cambiar si la mayoría quiere.
Es posible un mundo mejor y vale la pena arriesgarse.	Los ideales son humo. Hay que tener los pies en la tierra.

¿Cómo queríamos que fuesen cuando sean jóvenes?

Sumisos, egoístas, acomodados, legales y pacíficos

¿Qué hacemos? ¿En qué dirección estimulamos? ¿Con qué tipo de hijo o hija tenemos que sentirnos cómodos? En función de nuestro grado de conservadurismo personal nos molesta más o menos que el hijo no esté dispuesto a aceptar las cosas tal como están. También, si nuestro ideario tiene un talante progresista o predominan las ideas de igualdad y justicia, tal vez nos preocupe lo contrario, que «pasen» de valorar la realidad. Igualmente, en función de nuestras experiencias, nos inclinamos por disuadirlos de que pretendan cambiar algo o para que, si lo intentan, lo hagan con moderación y orden.

No obstante, la ideología familiar no se hereda automáticamente y, como en el resto de las circunstancias vitales, las imposiciones generan rebotes de oposición o rechazos y vacíos. Sea cual sea nuestro posicionamiento ideológico (a menudo es la ausencia de posicionamiento), si como padres o profesionales tenemos voluntad educativa y adoptamos una perspectiva ética, tendremos que encontrar argumentos para resolver al menos cinco situaciones diferentes:

1. Es posible que la contrariedad, la limitación de oportunidades o la injusticia solo afecten al adolescente, el grupo adolescente, con el que trabajamos o que la nuestra sea una familia empobrecida y con hijos adolescentes. ¿Educamos para la sumisión o para la rebeldía?
2. Lo más probable es que el adolescente, con independencia de su situación, descubra las injusticias que afectan a otros, compruebe los desórdenes colectivos, las irracionalidades en la organización de la vida común. No podemos sugerirle que deje de mirar esa realidad porque páginas atrás hemos aceptado que educar desde la ética significa no ser insensibles al dolor ajeno. ¿Le ayudamos para que construya el egoísmo a escondidas o le ayudamos a tener ideas de solidaridad y a practicarla?
3. Con los «dolores» propios y ajenos nos ocurre que tendemos a acomodarnos, a convivir con ellos. Construimos un cierto grado de tolerancia y aceptación (lo aceptamos con más o menos fatalismo). ¿Tenemos que sugerir una adaptación rápida y razonable («La vida es dura») o estimular el inconformismo permanente? ¿Educamos para tolerar algunos grados de injusticia?
4. Para gobernar la sociedad aceptamos que la única forma de organización válida es

la democracia. Cuando está institucionalizada, existen mecanismos de gobierno y de decisión que siguen los procedimientos previstos. No obstante, con frecuencia, estos mecanismos parecen olvidar a una parte de la población y estar a favor de determinados grupos. Además, no parece que tengan la voluntad de cambiar las cosas. ¿Tenemos que educar para que respeten todas las reglas y sigan solo los mecanismos previstos, o debemos asumir que innoven y utilicen contestaciones democráticas no previstas e incómodas con el poder adulto? ¿Cómo les hacemos entender el contenido real de la democracia?

5. En ocasiones tienen la sensación de que solo las «revoluciones» llegan a cambiar algo. ¿Podemos aceptar con una perspectiva ética que las conductas violentas son válidas para erradicar la irracionalidad y la injusticia?

Las dudas, las contradicciones a propósito del tipo de persona que queremos que llegue a ser nuestro adolescente no acaban aquí. Lo he destacado porque no podemos huir de aclararle si estamos a favor de la igualdad y procuraremos que no trate a nadie como inferior. Tampoco podemos evitar recordar que los demás son necesarios y queremos que encuentre la felicidad en las relaciones, en la vida compartida de manera activa. Dado que hemos educado para pensar, no podemos ahorrarnos las preguntas sobre las sociedades injustas. Cuando sus inseguridades vitales le lleven a actuar de maneras dictatoriales, tendremos que manifestar las razones para respetar a las minorías o para tener en cuenta la complejidad del mundo. Especialmente ahora, en plena adolescencia, tendrá que descubrir que sus adultos no justifican ninguna violencia, no explican ninguna idea que la pueda validar. Estar entre adolescentes también sirve para renovar las ideas y construir un nuevo pensamiento.

Nuestro problema consiste en cómo conseguir hacer real esta parte de la educación. Y, una vez más, debemos volver a hablar de cómo también los que están con ellos y ellas, en el ocio o el deporte, son personas comprometidas socialmente, cómo sus tutores contestan a las preguntas sobre la vida y no se limitan a dar las respuestas que tienen que aprender para el examen, cómo una parte de su currículum tiene que ver con la comunidad.

De la radicalidad a la violencia

Si observan a su alrededor —aceptamos que hay que educarlos para que observen—, siempre encontrarán una enorme cantidad de razones para indignarse, para ejercer el compromiso. Aunque las complicaciones sociales rompedoras nos hagan sufrir, tenemos que aceptar como saludable que estén en contra de esta sociedad. No tienen que argumentar mucho para llegar a la conclusión de que el mundo en el que viven (el más

cercano y el más global) es injusto, desigual, inexplicable, esquizofrénico, egoísta... Si piensan, si les enseñamos a pensar y no solo a consumir, no pueden comulgar con la irracionalidad, no tienen más remedio que pensar en actuar.

El mundo en el que vivimos no puede ser, por definición, inamovible. Cualquier sistema debe poder ser contestado. Tienen que poder trabajar personalmente y colectivamente para cambiarlo. Si no les gusta el presente, tienen que poder construir otro e imaginar que cabe la posibilidad de un futuro diferente.

Educar en la solidaridad supone que ellos y ellas no soporten las injusticias flagrantes con las que convivimos cada día y rechacen buena parte de nuestro sistema. Aceptar su radicalidad significa que puedan contestarnos utilizando procedimientos que no son los previstos, que nos incomoden, que alteren una parte de nuestro bienestar. Influir para que se comporten así significa aceptar otras formas de convivencia, participación, dinamización social y estilos de vida que nos disgustan, pero que nos recuerdan nuestra condición humana y, tal vez, nuestra juventud perdida.

La radicalidad es nuestra mala conciencia que emerge de vez en cuando. Sus actos suponen la comprobación de que la democracia que practicamos mantiene casi intactas las relaciones de poder y contribuye escasamente a la justicia. A los adolescentes y los jóvenes que asaltan nuestra tranquilidad debemos poder decirles que no hay ni una sola idea que justifique una muerte, una destrucción. Pero para eso tenemos que aceptar que puedan defender sus ideas con formas incómodas, bruscas, molestas para nuestra forma de vivir, que alteran nuestra paz cotidiana, no solo con debates parlamentarios o elecciones periódicas.

Por ejemplo, trabajé en Euskadi en momentos de gran tensión y siempre he explicado a los adolescentes que la violencia no es una manera aceptable de conseguir nada. Nunca deberíamos entender o justificar sus violencias (ni las nuestras), pero no podemos olvidar que nacen y se refuerzan cuando comprueban que solo destruyendo pueden cambiar las cosas. No existe idea, bandera, patria o dios que justifique la utilización de la violencia. Atención: ninguna. Muchas personas e instituciones que acusan a otros de violentos (especialmente si son jóvenes o diferentes) utilizan sistemáticamente la violencia. A menudo intentan que los jóvenes se sumen a sus guerras santas o patrióticas, pero no aceptan de ninguna manera que sean radicales con su sociedad. Siempre es necesario recordar que la violencia también aparece cuando desaparece la esperanza, cuando se niega toda posibilidad de vivir de otra manera.

La adolescencia es un tiempo clave para la socialización política. Con mucha frecuencia no forma parte de nuestras preocupaciones que aprendan las razones y la lógica de

nuestra organización social, o cómo nacen las ideas políticas y al servicio de quién se ponen, cómo envejecen y son sustituidas, cómo valdría la pena repensarlas hoy. En cambio, no nos importa venderles simplismos sobre patrias y dioses, y solo reaccionamos si no son los supuestamente «nuestros».

Queridos lectores, si todavía tenéis dudas sobre la importancia de estos aspectos de su educación, intentad responder a un adolescente algunas de las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué la fortuna del mundo está concentrada en pocas manos y los pobres son la inmensa mayoría?
2. Un colegio vale menos que un misil. ¿Por qué se gastan nuestro dinero en armas?
3. Nosotros vemos la vida y la sociedad de una manera diferente. ¿Por qué se hace siempre lo que quieren los mayores?
4. ¿Por qué os cargáis nuestro planeta y nuestro futuro haciendo negocios?

No es necesario seguir. Sería una lista interminable de interrogantes y nuestro problema no serían las respuestas, sino cómo reflejan nuestro grado de conformidad con este estado de las cosas.

No les bastará que les demos la razón. Siempre preguntarán más y nos harán sentir mal por nuestra sumisión contra su deseo ilusionado de hacer algo radical y cambiar esta realidad. Será entonces cuando surja nuestro doloroso interrogante: ¿qué es mejor, que se haga antisistema o que se arrime a la litrona cada sábado? No vale responder que las dos cosas, pero con moderación. Este concepto no existe en la adolescencia, y cuando se ponen a algo lo hacen «a saco». Tampoco vale pensar que sus contestaciones sociales son como las nuestras cuando éramos *hippies* y esperar que el tiempo los cure. Si hablamos con ellos, tendremos que aceptar que tienen razón, ayudarlos a que piensen con mayor complejidad, que consideren otros intereses respetables, que dejen de ilusionarse un poco ante la posibilidad de otros mundos que imaginan. Desear con ellos un futuro más humano.

Pequeñas sugerencias para educar a adolescentes que tendrán que cambiar la sociedad

Es posible que haya acabado hablando de filosofía política general. El lector o la lectora lo dirá. Como posible regreso a la concreción, propongo una nueva lista de acciones. Educar para comprender el mundo y actuar para cambiarlo significa, como mínimo, intentar hacer lo siguiente:

1. Reconocer que la tarea del adolescente no es ni principalmente ni exclusivamente estudiar y portarse bien. Tienen que «perder» el tiempo en preocupaciones colectivas y actuaciones sociales.
2. Dado que ya hemos aceptado en diferentes apartados del libro que los educamos para pensar, también es preciso facilitarles en diferentes momentos de su currículum educativo (en casa y en la escuela) elementos para reflexionar sobre la realidad que los rodea. Dicho de otra manera, tienen que descubrir cómo hacer política en matemáticas, cuando caminan conectados y cuando ven la tele con nosotros.
3. El grupo adolescente, presencial y virtual, también tiene que servir para que se agrupen contra lo que consideran que no es justo. El bien común también se define y se defiende en las redes. La sociedad de la información les permite crear unas iniciativas y sumarse a otras, sentir directamente que forman parte de causas comunes, más universales. La solidaridad, igual que la amistad, tiene nuevas caras de grupo, también virtual.
4. Tienen que protestar «contra» algo y hacer algo «a favor de», de formas muy distintas. Ya no se trata de viejas causas perdidas, sino de nuevas y viejas con nuevos significados.
5. No estará de más ayudarlos a descubrir qué parte de su futura vida joven depende de cómo esté organizada la sociedad, que gobiernen unos u otros.
6. Los empujamos a participar en las instituciones, empezando por el instituto. Pero también en las formas de organizarse cuando están fuera, nuevas, que aparecen y desaparecen.
7. Seguiremos explicándoles para qué debería servir la democracia participativa y por qué votamos a unos u otros, quién crea pobreza o quién actúa de manera comprometida para reducirla.
8. No nos ponemos totalmente en contra de que intenten probar formas de vida «alternativas». En todo caso, intentamos que sean experiencias provisionales con posibilidad de vuelta a otros ensayos de vida más formal. (Un ejemplo: les facilitamos que se lleven la lavadora vieja si van a ocupar un local con otros jóvenes, pero seguimos manteniendo su espacio en casa, esperando el regreso después de la experiencia.)

También podemos hacer la versión adolescente de esta propuesta. ¿Cómo debe ser este adolescente al que aplicamos estos criterios? Habitualmente les he explicado que su perfil social debería describir un personaje con estas características:

1. Es una chica o un chico a quien le puede gustar más o menos la sociedad en la que vive, pero no está ciego ante las desigualdades y las injusticias. No aprende a explotar a nadie, a pisar a otro para ascender. Le gustaría vivir en una sociedad en la que hubiese menos ricos y menos pobres. Una sociedad diferente a la que tenemos.
2. Es consciente de que somos pura mezcla, de que la globalidad del mundo en el que vivimos y las desesperaciones hacen que las personas salgan de sus países y vengan a los nuestros, unos vamos a donde viven otros. Ha aprendido a criticar y amar las culturas empezando por la propia.
3. Construye su propia cultura con los demás. Hace tiempo que rechaza las fronteras.
4. Dado que vive conscientemente en un mundo que es de todos, procura no dejar demasiadas huellas. Aunque le gusta ir a la moda, es consciente de cómo afecta su forma de consumir al planeta Tierra. Está a favor de utilizar el sol o el viento para obtener energía y procura «pasar» de seguir quemando petróleo o que en su país haya centrales nucleares.
5. No sabe qué es peor, si una vida destinada a trabajar o una vida sin trabajo. Quiere estudiar para ser persona y no para ser mano de obra. No está muy dispuesto a soportar que estudiar no le sirva para nada y a no tener ni presente ni futuro porque no tiene trabajo.
6. No quiere esperar para cambiar el mundo. Sabe que ahora, en compañía de otros, puede y debe cambiar muchas cosas en su escuela, en su barrio. Tiene opinión y exige que los adultos le escuchen. Tiene algo que decir sobre cómo cambiar la sociedad. Pasa pronto del simple rebote adolescente a la rebelión como joven.
7. No le pueden vender dictaduras. Su democracia es activa, participativa, digital, asamblearia. Cree en una democracia distinta.
8. Difícilmente puede ser un adolescente «pasota». Lo habitual es que se sienta socialmente indignado.

Educamos al adolescente de una manera u otra en función del joven que queremos que llegue a ser. ¿Realmente esperamos de nuestro hijo o hija, de nuestro alumnado, que sean así? Querría acabar con una frase de Stéphane Hessel, escrita a sus noventa y tres años en el famoso texto *¡Indignaos!*:[\[18\]](#) «Nuestra ira contra la injusticia sigue intacta». No educamos éticamente, no hacemos posibles otros jóvenes si nuestros adolescentes pueden llegar a convivir con la injusticia y no mueven un dedo para reducirla.

Epílogo: de los encantos a las necesidades

Después de leer este libro, ¿no os parece apasionante seguir estando al lado de los chicos y chicas adolescentes? ¿Ser útiles en vidas que cada día pueden sorprendernos?

No. No haré un resumen de lo que acabáis de leer. Solo haré un epílogo con pequeños apuntes sobre encantos y necesidades.

No he escrito sobre chicos y chicas que quieren estar solos, sino sobre adolescentes que quieren tener a personas adultas a su lado, con la distancia adecuada, flexible y cambiante. Sí, claro que nos necesitan. Nada de sus nuevas vidas nos es ajeno.

No educamos para que maduren, sino para que sean adolescentes de vidas en positivo. En primer lugar, tienen que aprender a ser adolescentes y a gestionar la propia adolescencia.

No nos dedicamos a prevenir nada. Sin embargo, cuando aprenden a gestionar la felicidad, nos convertimos en una dosis moderada de principio de realidad. Hacemos posible que practiquen la autonomía y que se equivoquen. Respondemos a sus conductas haciendo que se vuelvan responsables.

No transmitimos ninguna tradición, sino que educamos en valores. Descubrimos con ellos y ellas que existen otras ventanas para observar el mundo. Nos cuidamos de que descubran la ética propia de la adolescencia, la que puede dar sentido a todo lo que ahora tienen que vivir. De paso, sus adolescencias acaban siendo un tiempo para volver a ser sinceros con nosotros mismos.

No es necesario volver a leer el libro para recordar cómo son. Solo hay que abrir los ojos un rato cada día en casa o en clase. La normalidad activa de nuestros personajes en obras consiste en dedicarse a la confrontación (especialmente con nosotros), tener a los iguales como primera referencia, estar entre emociones imprevisibles y sentirse impulsados a todo tipo de descubrimientos. En su construcción, nosotros ponemos los andamios y las redes, pero no los planos.

No, todavía no se han vuelto cínicos porque las suyas son unas vidas llenas de primeras veces. Afortunadamente, son inmaduros. En caso contrario, serían conservadores antes de tiempo y no tendrían futuro en un mundo en cambio permanente.

No están locos (o no podemos pensar que lo están), pero también lo pasan mal. Nuestra tarea debería consistir en descubrir sus malestares, reducir las contradicciones que los provocan y buscar formas de ayuda sensatas.

No conocemos lo suficiente una parte significativa de su adolescencia digital, virtual, en red. Tenemos que desconectar las alarmas y pensar cómo se educa en contextos en los que no todo es presencial, pero es igual de real e intenso.

Ya lo veis. Como el buen adolescente, no paro de escribir párrafos que empiezan con un «no». Tal vez porque sé más sobre lo que no hay que hacer que sobre lo que debemos hacer. O puede que sea porque las formas de atención en positivo van cambiando con el tiempo, en una sociedad acelerada en la que mayoritariamente ellos y ellas se mueven como si no pasara nada.

Ocuparse de los adolescentes supone fundamentalmente volver a aprender gramática. Recordar cómo se conjugan los verbos irregulares *mirar*, *ver*, *observar*, *escuchar*, *preguntar*. Las miradas, sin embargo, deben ser acogedoras, y las preguntas no tienen nada que ver con un interrogatorio.

Querido lector, querida lectora, si habéis llegado hasta aquí, seguro que estáis dispuestos a acompañar vidas adolescentes.

Notas

[1]. Atribuida al Dr. Jekyll en la novela de Robert Louis Stevenson *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*.

[2]. Fernández, L.; Funes, J., y Pellicer, A. (1981), *Psicología del preadolescente*, Nuestra Cultura.

[3]. Funes, J. (2016), *Educar adolescents... sense perdre la calma*, Eumo Editorial.

[4]. Capdevila, Carles (2016), «Keep calm & llegeix Jaume Funes», *Ara*, 25 de novembre de 2016.

[5]. Funes, J. (2017), «Fill dels "Cheroquis"», *Ara* («Criatures»), 1 de julio de 2017.

[6]. En castellano lo publicó la editorial Seix Barral y tuvo una maravillosa respuesta de Jordi Vila-Abadal (1986): *A tu, la seva mare*, La Llar del Llibre.

[7]. Alfaguara (2014).

[8]. Escribo en el verano de 2017, pocos meses después del atentado en Manchester, en un concierto de Ariana Grande, una de esas cantantes que primero tuvo a su alrededor potentes grupos de fans de niños y preadolescentes y que, al crecer, se liberan de la infancia Disney para adentrarse en la rebeldía adolescente sexi. En algunos de mis artículos hablaba de «terrorismo Bollycao», una potente explosión en medio del universo de felicidad de carácter iniciático en su futura adolescencia.

[9]. Estas reflexiones nos llevan a hablar de cómo es y cómo debería ser la justicia penal juvenil, la justicia de menores, que se ocupa de los adolescentes de entre catorce y dieciocho años. Pero me obligaría a escribir otro libro. El lector puede encontrar un apunte sobre el tema en Funes, J. (2001): «La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada», en *Revista de Educación Social*, nº 18. Disponible en: <<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165378>>. También, más recientemente [en catalán], en Funes, J. (2013): «Els joves, la prevenció (de la delinqüència) i les polítiques públiques», en Noguères, A., y Gimeno, R., *Els escenaris del diàleg. Com tractem els conflictes amb els adolescents*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Disponible en: <http://justicia.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/publicacions_per_temes/gestio_del_coneixement/escenaris_dialeg.pdf>.

[10]. Russell, B. (2004), *What I Believe*, Routledge.

[11]. Funes, J. (2014), *Álex no entiende el mundo*, Editorial Montena, Penguin Random House. Un texto pensado para ser leído por los adolescentes que puede ser útil para abrir debates en las tutorías o encontrar argumentos «adolescentes» para utilizar en una discusión en casa.

[12]. Por descontado, no analizaré las dinámicas familiares diversas ni la complejidad de los procesos adoptivos. Remito al lector a textos como por ejemplo este: Funes, J. (2008): *El lugar de la infancia*, Graó Editorial.

[13]. Giménez Alvira, J. A. (2010), *Indómito y entrañable. El hijo que vino de fuera*, Gedisa.

[14]. Carta de Toni después de leer el texto de su padre sobre la adopción. Giménez Alvira, J. A. (2010), *Indómito y entrañable. El hijo que vino de fuera*, Gedisa.

[15]. Véase, por ejemplo, OCDE (2012), *La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*.

[16]. He escrito algunos textos sobre el tema, por ejemplo, Funes, J. (2016), *Hartos de los deberes de nuestros hijos. Queremos ayudarles a aprender*, Lectio Ediciones.

[17]. Funes, J. (2015), «El relat educatiu d'una escola singular. El Llindar», Fundació El Llindar. Disponible en <<http://www.ellindar.org/>>.

[18]. Stéphane Hessel (2011), *¡Indignaos!*, Destino.

Quiéreme cuando menos me lo merezca... porque es cuando más lo necesito
Jaume Funes

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.
Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

Título original: *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè és quan més ho necessito*, de Jaume Funes

© del diseño de la portada, Planeta Arte & Diseño
© de la ilustración de la portada, Luci Gutiérrez

© Jaume Funes, 2018

© Columna Edicions, Llibres i Comunicació, S. A. U., 2018

© de la traducción, Remedios Diéguez, 2018

© de todas las ediciones en castellano,
Espasa Libros, S. L. U., 2018
Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.
Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): noviembre de 2018

ISBN: 978-84-493-3534-1 (epub)

Conversión a libro electrónico: El Taller del Llibre, S. L.

¡Encuentra aquí tu próxima lectura!

BIENESTAR



¡Síguenos en redes sociales!



Índice

Sinopsis	6
Portadilla	7
Dedicatoria	8
Introducción: Ahora también te necesito	9
Te desesperas, pero lo haces bien	10
Olvida los manuales de autoayuda	11
La incertidumbre rejuvenece la madurez	12
Un amor todavía más incondicional y necesario	13
Recordemos primero lo que hay que esperar de ellos y ellas y lo que no	14
Una propuesta de pedagogía y ética adolescente	15
De la escuela a la salud, o viceversa	16
Resumen, testimonio, testamento	17
I. El trabajo de convivir con adolescentes	19
A. Parece que ha entrado en otra dimensión	20
De quién estamos hablando	21
El triángulo de las adaptaciones adolescentes	28
Un cuerpo con piezas que no encajan	30
Adolescentes por dentro	33
Inevitablemente, son una combinación de diferencias	46
Un apunte sobre la identidad	53
Los adolescentes de la sociedad digital	56
B. Desconciertos, hostilidades y angustias	62
Movedores de sillas y tranquilidades adultas	63
Las miradas que acogen	64
Un largo catálogo de lecturas opuestas	65
El discurso oficial sobre el adolescente y su educación	67
Queremos confiar en que se portarán bien	69
Todo es condicional. Todo condiciona. Todo está en obras	71
C. Pero ¿cómo se educa a estos adolescentes?	72
Razones para intervenir en las vidas adolescentes	73
Algunas necesidades adolescentes	75
Pero ¿qué es normal?	77

Los cinco verbos que hay que conjugar para comprender al adolescente	79
Sobre las preguntas de despacho y del sofá de casa	82
Cuatro formas de generar influencia educativa	88
Educación significa acompañar	91
Los adultos que necesitan y aceptan deben ser cercanos y positivos	99
La adolescencia ya no es una etapa educativa para la tutela	104
D. No es cuestión de psicología, sino de valores	113
Cómo aparece la ética	114
Las preguntas y la felicidad	119
Sugerencias éticas para las vidas en digital	125
E. Los adolescentes de las otras familias	129
II. Propuestas para gestionar algunas preocupaciones	137
A. Cuando la protección ya no sirve y tienen que aprender a gestionar los riesgos	139
Breve resumen de lo que hemos leído hasta ahora	139
Pongamos orden en nuestras preocupaciones	141
El adolescente arriesgado	146
Del derecho a arriesgarse al derecho a protegerse	151
Conocer los placeres, los riesgos, el coste de las decisiones	155
B. La escuela inevitable, a veces incompatible	156
Adolescentes en la escuela	157
Adolescentes que crecen y aulas en cambio permanente	159
Títulos, sabiduría o felicidad. Una elección difícil	161
Aprender en una escuela adolescente	167
Nadie tiene claras las razones para asistir a clase	175
C. Al final, tienen que ser personas «equilibradas»	177
Preocuparse por la salud mental	178
Cuando parece que tienen problemas y no sabemos qué hacer	181
Soy un desastre, pero no estoy loco	185
Algunas ideas sobre lo que vale la pena hacer	191
D. De la abulia social a la «radikalidad»	195
Los retos de educar para entender el mundo y no abandonar la voluntad de cambiarlo	195
¿Cómo querríamos que fuesen cuando sean jóvenes?	201

Epílogo: de los encantos a las necesidades	207
Notas	210
Créditos	228
¡Encuentra aquí tu próxima lectura!	230