

1.1. UNA PERSPECTIVA QUE INCORPORA EL MUNDO ADULTO

Desde hace unas décadas, nuestra sociedad occidental y desarrollada ha hecho posible, y después inevitable, la adolescencia obligatoria y universal. Hemos construido así un tiempo vital diferenciado durante el cual todo el mundo vivirá un conjunto de transformaciones evolutivas, un periodo de cambios, adaptaciones y aprendizaje de una nueva realidad que ya no es la infancia, un periodo de transiciones diversas (escolares, familiares, laborales, etc.). Los cambios y las transformaciones evolutivas, con todo y ser comunes a la mayoría de chicos y chicas, no se deben confundir con la condición de adolescente.² Esta es una etapa definida socialmente en qué el adolescente debe descubrir y practicar su papel: qué toca hacer ahora, qué es aquello que los adultos quieren que haga, que hacen los otras adolescentes, como se hace por ser adolescente.

Tanto por pensar l'adolescencia, como por mirársela, como por considerar qué es la forma más adecuada de relacionarse con los adolescentes y de influir positivamente en sus vidas, resulta clave definir las perspectivas con qué se considera la realidad. Aun cuando después describiremos por qué son diferentes, siguiendo una de las aportaciones más sugerentes de esta búsqueda, querríamos empezar el texto con el resumen de algunos de los elementos que conforman nuestra forma de aproximación al mundo adolescente.

Una definición simple en términos estadísticos nos puede hacer aceptar que los adolescentes son unos personajes que tienen entre 12-13 y 17-18 años y que tienen un conjunto de características sociales y psicológicas similares. Entonces, el estudio de la adolescencia pasa a ser tan sólo una tarea de identificación de como son algunas de sus conductas, de sus formas de actuar, de sus opiniones, maneras de pensar o sentir, etc.

Pero como que la condición adolescente es algo más que un grupo d'edad o unas características evolutivas, el conocimiento útil de sus mundos comporta tener visiones bastantes más poliédricas. Sus maneras de encontrar sentido a la propia adolescencia y a todo el que les rodea, sus formas de estar, de entrar y de salir, sus formas de ser "adolescente" (de enfrentar esta condición) son el resultado de muchas y complejas interacciones:

- Son, en primer lugar, el producto de tiempos concretos, de fracciones históricas muy breves en las cuales el que pasa a su cercando (la cotidianidad mediáticamente difundida) hace que las adolescencias sean por fuerza diferentes en periodos muy cortos.
- Están, además, en territorios, en espacios, en entornos diversos y condicionantes de las formas posibles de ser adolescentes.
- Finalmente, interaccionan con unos adultos u otros, con unos adolescentes y jóvenes coetáneos o de generaciones próximas u otros (así forman parte de una "generación" adolescente).

Como resultado, como suma de todo esto, viven sus adolescencias en "contextos" diversificados (en una sucesión de climas, ambientes y relaciones diversos y cambiantes) que resulta imprescindible conocer para poder conocerlos. El añadido de la escolarización obligatoria ha convertido a la escuela, tal y como describiremos después, en el territorio adolescente por excelencia, en uno de estos espacios condicionantes. La escolarización provoca homogeneización de espacios, crea contextos para ser adolescentes, facilita un tiempo, unas interrelaciones, unos entornos para ejercer de adolescentes, para aprender a ser adolescentes. Pero la misma realidad escolar es un producto temporal, está situada en

unos territorios, con unas selecciones de unos grupos humanos u otros, con unas personas adultas u otras.

Podríamos decir que no existe el problema adolescente sino los problemas de los adultos con sus adolescentes. O simplemente haría falta destacar que las relaciones de los adolescentes con los adultos que los rodean, las vivencias derivadas de la relación, son buena parte de lo que son como adolescentes. El profesorado, por ejemplo, les mira y los vive de maneras diferentes. Con ellos y ellas construyen relaciones generadoras de confianza, de tensión, de acumulación de experiencias positivas o de bagajes vitales negativos. Tener unos "profes" u otros comportará distribuciones diversas de los conflictos adolescentes inevitables. Tener un profesorado u otro significará descubrir de diferentes maneras, en diferentes momentos, algunas cuestiones vitales, algunas formas de ser Ser Humano, unas preocupaciones de la existencia u otras, unas prioridades y unos valores para el momento adolescente u otros.

El grupo familiar, con sus características derivadas de la condición social (económica, cultural, etc.), aporta unas personas adultas que tienen desiguales y diferentes posibilidades de entender el qué está pasando con sus hijos e hijas, de facilitarles hipótesis para que entiendan la etapa que están viviendo. Las relaciones dentro del grupo familiar (la composición del grupo, el estilo, los climas) condicionan todavía más el repertorio de conductos de conflicto y sus posibilidades de crear problemas adolescentes. Pero especialmente condicionan la base de seguridad con qué se gestionarán las crisis que vivirán.

Una parte de su seguridad e inseguridad, de la gestión de los riesgos y las crisis depende de los climas familiares. Una parte de la confianza en sí mismos depende de las dosis de confianza construidas con las personas adultas del grupo familiar. Algunos elementos determinantes de como viven y como hacen de adolescentes, especialmente de como son chicos o chicas adolescentes, dependerán de estas relaciones con el mundo adulto.

Convivir con unos coetáneos u otros, especialmente en los entornos más próximos, comporta una diversidad de visualizaciones de aquello en qué consiste ser adolescente. Provoca la aparición de una diversidad de formas atractivas o rechazadas de serlo. El entorno coetáneo supone unas disponibilidades de culturas y estilos juveniles, un catálogo de interacciones y de confrontaciones. Estudiar el mundo adolescente es estudiar los contextos adolescentes, conocer el conjunto de interacciones que genera unas adolescencias y otras. Todo este texto, toda esta investigación es un intento de conocer y describir estos contextos para saber como trabajar de manera diversificada con las diversas adolescencias.

1.2. ADOLESCENCIAS REPRESENTATIVAS O ADOLESCENCIAS SIGNIFICATIVAS? UNA MUESTRA EDUCATIVA

Los análisis, las reflexiones y los comentarios que ocupan las páginas d'este texto tienen como origen la información facilitada por un conjunto significativo d'adolescentes de todo Catalunya. Los datos son fuerza representativas de diferentes aspectos de l'adolescencia del país, pero no hemos trabajado con una muestra estadísticamente representativa d'este grupo de población. Estamos convencidos de que no tiene demasiado sentido constituir esta muestra "representativa" porque, además de la dificultad por seleccionar las variables definitorias (probablemente podían ser las comunes a la selección d'otras muestras por razón d'edad),³ no claro está qué son los factores que conforman las diferentes formas de ser adolescente, en qué proporción existe cada una d'estas formas en la realidad, ni como se distribuyen en el territorio. No sabemos como se puede definir una muestra que represente

todo tipo d'adolescencias. En todo caso, encontrarla no ha sido nuestro objetivo. Aun así, sí que hemos acabado proponiendo una forma d'analizar, d'interpretar la diversidad y los componentes y las dinámicas que la generan (veáis el capítulo siguiente). Pero dado que nuestra aspiración era educativa (descubrir aquello que s'debe tener en cuenta y como's debe tener en cuenta si se quiere influir sobre los chicos y las chicas adolescentes) sí que estábamos obligados a encontrar las voces, los argumentos de la mayoría de las diversas adolescencias. Por esto hemos intentado que la muestra sea "significativa", que incluya las formas significativas de ser adolescente hoy. Hemos considerado variables demográficas, territoriales, sociales, culturales, pero también contextos escolares generadores de diversidad (tipo d'escuela diferentes en función de la clientela y del clima pedagógico). Nada del que decimos aquí no se puede afirmar representativamente del conjunto d'adolescentes de Cataluña. Todo lo que decimos tiene un peso significativo en la 3 No queríamos entrar innecesariamente en debates sobre sociología científica y estudio de l 'adolescencia.

conformación d'unas formas de ser adolescente u otras y representa aspectos que hace falta tener presentes por trabajar con ellos y ellas. En algunos territorios, la representación era total, puesto que entrevistábamos prácticamente la totalidad de chicos y chicas. En todas las escuelas la información refleja como son y como piensan los diferentes tipos d'adolescentes que van a este tipo d'instituto. L'adolescencia no deja de ser una serie d'años entre la infancia y la juventud, en los cuales se da un proceso de maduración y cambio y, a la vez, un itinerario d'aprendizajes, d'acomodación experimental a un estado definido socialmente y cultural Por esta razón no sirve l'elección de cualquiera de las edades adolescentes como población d'estudio: podría tratarse de preadolescents, o de postadolescents. En este trabajo hemos optado por seleccionar como núcleo los años centrales (15 y 16), entendiendo que mayoritariamente han vivido el grueso de los cambios evolutivos y que muchos ya están dentro de su papel como adolescentes. En'l en torno escolar estas edades corresponden a los alumnos de cuarto d'ESO y por esto se optó por trabajar con los chicos y las chicas d'este curso. Optar por un curso posterior habría comportado tener un grupo sesgado y un'd anterior habría comportado más impacto de las diferencias de maduración y de ritmo evolutivo. Habríamos tenido más adolescentes, pero, en el primer caso, no de todo tipo y, en el segundo, con más reflejo de las crisis evolutivas pero parcialmente infantilitzats. Las respuestas recogidas son de chicos y chicas que están viviendo, todos, con intensidad diversa, l'adolescencia y que hacen vida escolar a la secundaria desde hace unos años. Así podemos hablar de l'adolescencia y de la vida adolescente a l 'escuela. Por seleccionar la muestra se siguieron los criterios siguientes: • EDAD: 15 y 16 años. Alumnos que están cursando cuarto de ESO. Se prevé que en el grupo n'habrá algunos de más edad, que en algún momento de la suya escolarización han quedado fuera de promoción. • SEXO: proporción que se ajuste al máximo a la realidad demográfica (50% de chicos y 50% de chicas). • TERRITORIO: presencia en función del tipo de barrio y del tipo de pueblo o ciudad Así, debían ser presentes adolescentes de barrios periféricos y de barrios centrales, de l'área metropolitana, de Barcelona y de alguna de las otras capitales, de pueblos con una proporción pequeña d'adolescentes, de pueblos grandes, de varias comarcas, etc. • ESCUELA: la tipología de centro puede condicionar las tipologías d'adolescentes puesto que estos no se encuentran distribuidos de manera uniforme en las escuelas. Así, hacía falta trabajar con adolescentes d'IES pequeños, grandes, confesionales, d'élite, públicos y privados. L'escuela conforma un conjunto de variables que pueden ser determinantes. La búsqueda ha sido hecha en el contexto escolar y esto comporta ventajas e inconvenientes Por tal que un trabajo como este sea útil, la búsqueda no ha 'd estar planteada como una actividad académica más; le hace falta la complicidad del tutor o la tutora y debe ser explicada como propuesta de conocimiento de su mundo, como búsqueda del que está viviendo y sintiendo. En nuestro caso ha sido importante que el peso de l'actividad haya recaído en personas de fuera'de l escuela, que manifestaban el compromiso de volver a trabajar los datos con los chicos y las chicas, algunas semanas después. Aun así, dónde

mejor funcionó fue a las escuelas dónde los tutores eran valorados positivamente y s'comprometieron. También ha sido clave garantizar la confidencialidad total y la libertad d'expresión. Además , por tal que pudieran sentirse realmente protagonistas se'ls animó inicialmente con una carta4 personal que explicaba en qué consistía l'experiencia y qué esperábam de todos ellos. Podemos decir que la información obtenida ha resultado poco condicionada por el hecho d'estar'a l aula. Desconectaban con mucha facilidad y se ponían a contestar, adentrándose en su mundo. Quizás algunos aspectos que hacen referencia a l 'aprendizaje habrían tenido otros matices si hubieran contestado fuera'de l IES. El número de sujetos que finalmente contestó es el que queda reflejado al cuadro 1.1. La muestra, el grupo de referencia, son los 808 adolescentes que constan en la columna "Datos". Considerando la larga extensión del cuestionario y aceptando que no tenían'l obligación de contestar a todas las preguntas, hay partes que, por voluntad o por cansancio, han quedado en blanco. Por esta razón, hacemos constar qué es el número de casos que utilizamos en habla de cada uno de los apartados de la búsqueda.

Quadre 1.1

NOMBRE DE SUBJECTES QUE HAN RESPOST A CADA PART DEL QÜESTIONARI														
Escoles	Dades		Qui sóc jo		La família		Els amics		El temps		L'Institut		El món	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A	98	12,1	98	12,1	97	12,0	96	11,9	96	12,0	94	11,8	92	11,7
B	25	3,1	25	3,1	25	3,1	24	3,0	24	3,0	24	3,0	24	3,1
C	98	12,1	98	12,1	98	12,1	98	12,2	97	12,1	98	12,3	92	11,7
D	70	8,7	70	8,7	70	8,7	70	8,7	69	8,6	69	8,6	66	8,4
E	59	7,3	59	7,3	59	7,3	59	7,3	59	7,4	59	7,4	59	7,5
F	51	6,3	51	6,3	51	6,3	51	6,3	51	6,3	51	6,4	51	6,5
G	31	3,8	31	3,8	31	3,8	31	3,9	31	3,9	31	3,9	31	3,9
H	82	10,1	82	10,1	82	10,2	82	10,2	81	10,1	81	10,1	82	10,4
I	58	7,2	58	7,2	58	7,2	58	7,2	58	7,3	58	7,3	58	7,4
J	72	8,9	72	8,9	72	8,9	72	8,9	72	9,0	72	9,0	72	9,2
K	70	8,7	70	8,7	70	8,7	70	8,7	70	8,8	69	8,6	69	8,8
L	90	11,1	90	11,1	90	11,2	90	11,2	88	11,0	89	11,1	86	10,9
R	4	0,5	4	0,5	4	0,5	4	0,5	4	0,5	4	0,5	4	0,5
TOTAL	808		808		807		805		800		799		786	

1.3. EL CUADERNO DE TRABAJO: UNA BÚSQUEDA POR TRABAJAR A LA TUTORÍA

En la actualidad disponemos de una buena cantidad de datos sociológicos sobre los chicos y las chicas adolescentes y algunos de sus comportamientos. Pero este conjunto de información útil no resuelve algunos problemas y dificultades con que nos encontramos cuando vamos a trabajar. Ofrecen una visión demasiado condicionada por la perspectiva adulta y que no facilita formas razonables de influencia educativa a las personas que se relacionan con los adolescentes. A menudo, nuestras descripciones no incorporan su visión, sus vivencias y, además, no recogen las percepciones adultas, creadoras de buena parte de los problemas de los adolescentes. El objetivo de esta búsqueda ha sido esquivar una parte de estos escollos y obtener una visión actualizada del mundo adolescente a partir de como se ven y se viven los mismos adolescentes. Por esto se empezó por diseñar un instrumento de recogida de información que consiguiera mantener esta perspectiva. La propuesta debía permitir combinar el conocimiento y la actuación educativa directa, facilitar la descripción, la situación sociológica, la aproximación antropológica y la comprensión psicológica. Se trataba de hacer preguntas directamente a los adolescentes sobre su percepción del mundo, sus necesidades e ilusiones, y no sobre la lista de problemas que sufren, supuestamente. El resultado de esta combinación de objetivos fue un cuaderno-cuestionario elaborado según los criterios siguientes:

- Que el lenguaje utilizado fuera próximo al que utilizan los adolescentes, por tal que se pudieran identificar con los diferentes enunciados o situaciones propuestos.
- Que el formato fuera atractivo, de forma que pudiera ser interpretado como un cuaderno de trabajo más que como una encuesta.
- Que este mismo formato en forma de cuaderno pudiera ser un instrumento de trabajo para los educadores y las educadoras.

A partir de una propuesta inicial experimental, el contenido se acabó estructurando en seis apartados:

1. Quiénes soy yo
2. Mi familia
3. Los amigos
4. El tiempo libre
5. Yo y el instituto
6. Yo y el mundo

En cada uno de los apartados se mezclan formatos diferentes de preguntas para obtener la información, de forma que hay:

- Información básica de sus contextos sociales más próximos (datos sociológicos básicos).
- Descripciones de carácter personal.
- Posicionamientos y valoraciones.
- Análisis de dilemas y decisiones personales.
- Opiniones y actitudes.
- Argumentos vitales ante diferentes realidades.

El proceso de creación del cuestionario pasó por diferentes fases, en las cuales se probó, primero de forma individual con algunos adolescentes y después en grupos, por ir definiendo mejor los aspectos que no quedaban lo suficiente claros. En este sentido, estos primeros grupos de adolescentes nos asesoraron, desde su propia realidad, sobre qué eran las temáticas que consideraban más destacadas a la hora de obtener un perfil de su visión del mundo. También nos fueron muy útiles los grupos de adolescentes de la prueba piloto a la hora de encontrar las estrategias óptimas de recogida de la información que, como después explicaremos, hicimos con cada una de las clases. La mayor parte de el instrumento elaborado ha resultado adecuado, y ha aportado información mucho menos sesgada por la ocultación o la exageración que la que se produce cuando se aplica a adolescentes un simple cuestionario de encuesta. Aún así, debemos destacar que, pese a que estaban interesados en todos los temas planteados al cuestionario, no los vivían todos con la misma intensidad. De algunas cuestiones, no habrían querido hablar más (se procuró tenerlo en cuenta en las sesiones de regreso); de otras, podían pasar. Por el hecho de ser un cuaderno basado fundamentalmente en un texto escrito tener en cuenta las dificultades lectoras, de comprensión y de expresión escrita, de forma que:

- No se rechazó ningún adolescente del grupo, se asumió que era una actividad que interesaba todo el

mundo y no sólo los "bonos escolares". Esto nos permitió observar actitudes de las personas adultas, reacciones de los compañeros, dificultades de l'en torno. • En cada grupo estuvieron presentes diversos miembros de l'equipo por ayudar al máximo en la comprensión, sin influir directamente o indirecta en las respuestas. • Se generó a la base de datos un campo de valoración de las dificultades de comprensión cuando eran importantes, especialmente por identificar el valor de los campos vacíos o las preguntas de difícil interpretación.

• grabamos las respuestas de forma literal por tal de estudiar aspectos d'expresión y comunicación adolescente en su vertiente lingüística. No se hicieron dos versiones (catalán y castellano) del texto por evitar posicionamientos previos y por comprobar qué lengua utilizaban en las respuestas. El tiempo empleado por responder fue, en general, entre 45 y 90 minutos (las diferencias individuales eran debidas, normalmente, a una mejor o peor comprensión lectora, y también a la implicación personal a la hora de responder, puesto que nos encontrábamos con chicos y chicas que escribían mucho, y otros menos).7 1.4. EL PROCESO SEGUIDO O LA UTILIDAD D'ESCUCHARLOS Si l'instrumento para recoger la información no era un simple cuestionario, el tratamiento del conocimiento obtenido tampoco debía responder a un simple análisis posterior, hazaña con total desvinculación de los informantes. La muestra "" respondía a criterios educativos, y el mismo hicimos con la metodología. Queríamos, y a lo grande medida lo conseguimos, que el cuaderno de trabajo captara su interés, que acabara siendo un conjunto de páginas en las cuales l'adolescente s'expresara de forma bastante libre, queríamos que viera que nos interesaba su persona y no una lista de sus problemas. Pero también era importante devolver cuando menos una parte de la información por ver como la interpretaban, qué eran los diversos sentidos posibles de sus expresiones, de sus vivencias. Por esto, en todos los casos, la metodología seguida fue: 1. Explicación del tutor sobre la participación en l'experiencia. 2. Reparto d'una carta personalizada que ampliaba l'explicación y que los pedía que colaboraran. 3. Sesión de respuesta al cuaderno-cuestionario por cada grupo clase. 4. Sesión de regreso de parte de la información, discusión y debate d'algunos aspectos por cada grupo clase. 5. Disponibilidad por facilitar al tutor o la tutora información para continuar trabajando en l' hora de tutoría (con nuevas posibilidades d'implicación de l'equipo).

La sesión de regreso los resultó, d'entrada, algo chocante. No estaban demasiado acostumbrados que los investigadores volvieran a l'aula a comentar los resultados. L'experiencia comportaba, d'una banda, poder hablar de manera muy amplia de su mundo; de l'otra, poder discutir colectivamente sobre el que habían expresado. No n'hay lo suficiente con recoger sus argumentos, también hace falta escuchar sus interpretaciones, ver cómo miran las imágenes que ellos mismos han proyectado. Si el que pretendíamos de l'instrumento de búsqueda era acabar haciendo un cuaderno para la tutoría, un conjunto de sugerencias por hacer posible l'expresión de sus mundos adolescentes, el que queríamos obtener de las actividades de regreso era una demostración práctica de como comenzar formas adecuadas de reflexión y d'abordatge sobre todo aquello que están viviendo. Para todos y cada uno de los grupos se preparó una pequeña presentación visual d'una parte de sus opiniones y d'una parte de los datos cuantitativos, escogiendo algunos temas que podían ser objeto d'especial preocupación o de diferente interpretación entre ellos y el mundo adulto. Unas semanas tras el primer encuentro se volvía al centro y, grupo por grupo, se trabajaba el tema y un observador recogía las aportaciones y, especialmente, las reacciones, las interpretaciones no esperadas, el clima real de l'aula y las interacciones. Poder hablar d'aquello que nos habían dicho comportó

que l'equipo encontrara formas de leer su mundo que no habíamos previsto, prioridades y complejidades interpretativas diferentes de las que habitualmente usábamos en nuestros trabajos de búsqueda. Los informes d'observación redactados nos pueden facilitar muchos ejemplos d'esto que estamos diciendo. A veces podíamos descubrir otros matices, otros tonos emocionales, otras formas de completar la lectura del que habían escrito. En los debates dijeron cosas como por ejemplo: f "Los adolescentes, cuando están tristes, lo están más que un adulto..." f "Un novio se una persona que té comprende. % [...] La primera relación sexual debe ser cono el novio, % [...] O cono alguien que también quiera..." f "El riesgo no té'l buscas, n'hay..." f (en respuesta a la pregunta sobre qué deberán hacer los padres por entender'ls): "No amenazar, explicar. Presuponen que lo harás mal, que te dejen que lo aprendas solo..." En algunas ocasiones podíamos comprobar como los chicos y las chicas ya estaban saturados d'intervenciones sobre sus "problemas", como tenían más interés al buscar otras perspectivas, al destacar otros aspectos, al demostrar otras preocupaciones ("Hay problemas que por nosotros son muy importantes y que por vosotros, los granos, no lo son tanto. % [...] A veces los adultos nos dáis largas, no contestáis... no sois sinceros..."). En otras, el que comprobábamos es que hay elementos que nosotros tan sólo consideramos como variables, que influyen más o menos en su forma de ser o d'actuar, pero que tienen interpretaciones y lecturas que hace falta escuchar. Un'd estos elementos fue la discusión sobre las diferentes formas de familia, los diferentes hogares a qué pertenecían. Estas, por ejemplo, son las notas d'observación cuando surgió el tema en una escuela: "Cuando se destaca que la separación de los padres aparece claramente como un mal recuerdo se hace un silencio tienes, y más cuando se aclara que dos o tres de cada manantial de la clase han vivido la separación de los padres. La pregunta directa los incomoda algo...: '% [...] depende de cómo sea la separación es más o menos duro'; % [...] 'Es una situación jodida tanto por los padres como por los hijos, ves que ellos sufren y sufren por si tú sufres', % [...] 'Por ellos estaba bien, por nosotros fue una putada...'" . Del mismo modo que l'adolescente mejora, adquiere conciencia y autopercepción del que es y vivo, a partir de diferentes "espejos" (desde los físicos hasta las reacciones y respuestas que recibe de los compañeros y de las personas adultas, especialmente de los primeros), también lo puede hacer descubriendo las diversas perspectivas sobre su mundo, a menudo mutuamente desconocidas, que tiene la gente con quien convive. Todo y nuestra insistencia a recordar l'anonimato y que había ejemplos de todo el mundo, a las exposiciones a clase buscaban su, intentaban descubrir los autores, se quedaban perplexos ante de respuestas que no esperaban, asentían en sentirse identificados y descritos por las expresiones d'un compañero. En algunos casos se buscó expresamente provocar estas reacciones, detectar proporciones de risas, silencios y desaprovaciones. Así lo hicimos con algunas respuestas duras, "feixistoides", excluyentes o racistas Algunas veces provocaban estados de choque al ver a la pantalla el que pensaban, al ver que algunos compañeros pensaban aquello. Además, se podía observar quién "s'encogía" a la silla, quien se sentía especialmente protagonista... Era claro que las aguas de l'adolescencia estaban inquietas por otras muchas cuestiones y que muchos temas "sociales" tenían multitud de condicionants adolescentes. Veamos un ejemplo en las notas de la compañera que observa como reaccionan a una frase dura contra los inmigrantes en dos grupos diferentes: "Riuen mucho ante la frase racista... ('Alaaa!...') pero tengo la sensación de que no todo el mundo, sobre todo las chicas, está en desacuerdo". % [...] "Hay un conflicto sepulto. En este grupo hay personas que s'han identificado con el que dice el texto, y por otra parte , hay hijos d'inmigrantes, que s'han sentido agredidos...". En un d'estos grupos, tenuemente,

una chica aparentemente magribina acaba diciendo: "...me gustaría saber de dónde son sus padres...". Muchas de sus afirmaciones no tienen una lectura directa en sí misma o quizás sólo la tienen por algunos de los protagonistas. Las interpretaciones y, especialmente, las acciones educativas posibles, están relacionadas con las relaciones, con las dinámicas d'afirmación y confrontación que se dan en cada grupo, dentro del territorio escolar, a los barrios. Esto pasa por ejemplo en un grupo en qué hay un skin especialmente significativo. Él, en sí mismo, es un "caso" muy explicable en función de variables individuales, pero el que nos resulta importante es ver las influencias que genera en los otros ("L'skin en cuestión está volado, pero el resto de chicos que l'acompañan podrían reflexionar algo sobre el tema. % [...] hay un par de chicas que también están d'acuerdo."). Interpretar el mundo adolescente supone conocer e interpretar las dinámicas entre adolescentes, entre grupos d'adolescentes en determinados contextos. Por entender si se trata de racismo o d'afirmación por confrontación que utiliza argumentos racistas debemos ver qué está pasando con sus interacciones. Podemos continuar con'l ejemplo de la clase anterior y las notas de l'observadora: "Partimos d'un ejemplo d'alguien que propone no dejar nacer los gitanos. Todo el mundo mira l'skin, en Jaume le pregunta qué n'opina, y él dice que es mejor no dejarlos nacer, así no'se ls debe matar más adelante. A partir'd aquí s'inicia un debate. Hay una chica sudamericana que habla de la incultura de la gente que piensa d'esta manera y habla de razas: 'esto se antiguo, ahora ya está demostrado que no se así'". Las presencias generan dinamismos, adscripciones, necesidad de encontrar argumentos. Las ausencias generan otras. En medio de los comentarios positivos sobre las ventajas de ser adolescente alguna chica insiste a afirmar que "es la peor etapa de la vida". Por entender su visión sólo hacía falta observar la limitada aceptación que parecía tener en el grupo. En otros casos, el que nos han escrito tiene matices que ahora podemos descubrir a partir del que dicen y no dicen. L'en torno escolar y familiar contextualiza el que hacen y el que dicen y, d'esta manera, cuando finalmente nos ponemos a redactar este texto tenemos muy presente que se trata de chicos y chicas con vivencias, prácticas y opiniones adolescentes que a menudo no tienen un sentido autónomo, separable de la constelación de las variables contextuales que conforman sus adolescencias. Por situar, por ejemplo, el que nos habían dicho en un contexto escolar d'élite no podíamos dejar de banda esta experiencia de la sesión de regreso: "% [...] no están acostumbrados a discutir en grupo... están muy necesitados de charlar, están muy controlados a l'escuela. % [...] hace la sensación de que a estos chicos los iría muy bueno hablar, tener sesiones de discusión a las tutorías. % [...] parece que son chicos y chicas muy acostumbrados a mentir, a no decir la verdad del que se'ls pregunta, tienen tanto control...". Volver a las clases a hablar del que nos habían dicho tenía, finalmente, el propósito de mostrar un estilo comunicativo a partir del que el adolescente se siente cómodo por meter baza. Devolver una imagen adulta de "normalidad" y "desproblematizadora". Tenía más valor por el hecho de devolver el fruto de la encuesta y mostrar, a los adolescentes y al profesorado, que es posible otro trato con los chicos y las chicas, que tiene realmente el valor de observación de campo. Pero todo y el valor que acabó teniendo, ha sido limitado. La dinámica escolar y el volumen de grupos con qué s'ha trabajado lo ha dejado todo en una dimensión limitada. Tan sólo s'ha podido devolver información y discutir sobre algunos temas. quedó abierta la posibilidad que los tutores y las tutoras continuaran con el resto, pero en muy pocos casos s'ha hecho así. Porque hubiera sido un proceso d'observación sistemática no podía ser una sesión única, dirigida, con tanta transmisión de contenido sino más abierta y centrada en un o dos temas. En cambio, sí que ha sido un conjunto d'experiencias dinámicas de comentario extraordinarias, más o menos

participativas según el grupo, en qué se sentían bien y tenían ganas d'estar. Normalmente, al salir expresaban que s'lo habían pasado bien y que se'ls había hecho corto. Habla de su adolescencia y habla a partir de sus voces y sus argumentos resulta atractivo y útil. Con respecto al valor que dan a estos dos aspectos, podrían ser indicativos los comentarios siguientes, que escribieron a su cuestionario, entre otras (antes de la sesión de regreso), algunos chicos y chicas:

f "Yo he dicho el que creo de verdad. % [...] Muchas gracias por dejarme desfogar un rato y por hacerme perder 2 horas de clase. Adiós-siau." f "% [...] Vivimos en un mundo materialista, las cosas importantes de verdad, han pasado a segundo lugar, y la gente no'se n adona, yo sólo quiero decir que espero que gastar toda esta tinta haya servido de algo y que la imagen de los adolescentes se vea algo más bien reflejada, por la sociedad en general... "