



DOCUMENTO BASE PARA
**DOCUMENTO BASE PARA LA DEFINICIÓN
DEL "SERVICIO POLIVALENTE PARA
ADOLESCENTES" EN EL ESPACIO LOCAL**
ESPACIO LOCAL

Noviembre de 2010

Este documento es fruto de un proceso participativo y de discusión con adolescentes y profesionales, del seguimiento de una comisión de técnicos de los municipios y de la Dirección General de Infancia y Juventud, así como de la redacción y el asesoramiento de Jaume Funes

Gizarte Politikako Departamentua
Departamento de Política Social

Haur eta Gazteen Zuzendaritza Nagusia
Dirección General de Infancia y Juventud



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

ÍNDICE

GUÍA DE LECTURA	4
I. POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTE DOCUMENTO	6
1. DE LA PROPUESTA DEL SISTEMA DE PROMOCIÓN AL DOCUMENTO BASE SOBRE EL “SERVICIO POLIVALENTE PARA ADOLESCENTES” (SPA)	7
La Promoción y la adolescencia	7
La definición	9
Activamente compensador	9
Pedagogía adolescente compartida	10
Pretendemos educarlos	11
Características del documento. El segundo grado de concreción	12
2. PENSAR EN CÓMO ATENDER A LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES	13
3. UN APUNTE SOBRE LAS EDADES ADOLESCENTES EN GIPUZKOA	15
II. LAS ADOLESCENCIAS DE HOY Y LAS RAZONES PARA OCUPARSE DE ELLAS	17
1. OCUPARSE DE UNA ETAPA NUEVA OBLIGATORIA	18
2. DE LA ADOLESCENCIA UNIVERSAL A LA DIVERSIDAD DE ADOLESCENTES	19
3. PERSONAS EN CONSTRUCCIÓN NECESITADAS DE AYUDA	21
4. DE LA PREADOLESCENCIA A LA POSTADOLESCENCIA	23
5. MOTIVOS O RAZONES PARA ENTRAR EN SUS VIDAS	24
6. LA SINGULARIDAD EDUCATIVA DE LA ADOLESCENCIA	25
7. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ADOLESCENTE	27
III. DIVERSIDAD DE PRÁCTICAS. AQUELLO QUE YA HACEMOS	29
1. ALGUNAS ACTIVIDADES Y ESPACIOS RELACIONADOS CON ADOLESCENTES	30
2. EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO EN MEDIO ABIERTO	32
IV. OBJETIVOS Y PRETENSIONES.	34
1. LA REFERENCIA ADOLESCENTE DEL TERRITORIO	35
2. UN RESUMEN DE OBJETIVOS PARA EL SPA	35
V. LAS CLAVES PARA PODER PRESTAR ATENCIÓN Y LA PROPUESTA BÁSICA PARA ORGANIZAR LOS RECURSOS	37
1. TRES DIMENSIONES QUE ESTRUCTURAN EL SERVICIO	38
2. QUÉ DESEAN ENCONTRAR LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES EN UN SPA	40
3. UNA PROPUESTA PARA ORDENAR Y PLANIFICAR LAS ATENCIONES DEL SERVICIO POLIVALENTE	42
4. ALGUNAS CLAVES PARA QUE UN RECURSO, UNA ACTIVIDAD, UNA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESULTEN ÚTILES EN LAS VIDAS ADOLESCENTES	45
5. LA DIVERSIDAD, LAS IMÁGENES SOCIALES Y LOS CONFLICTOS	47
VI. ESPACIOS, ACTIVIDADES, ACOMPAÑAMIENTOS	49
1. EQUIPAMIENTOS ADOLESCENTES. DEL GAZTELEKU A LAS BAJERAS	50
El lugar de las referencias	50
Principales funciones del espacio	51
El espacio básico	51

Local para los que empiezan, local para los que pronto se irán	52
Sobre los horarios	53
No se puede atender a todos... de manera adecuada	54
2. UN ESPACIO ENTRE OTROS ESPACIOS	54
Locales adolescentes de los adolescentes	56
3. HACER DE EDUCADORA, DE EDUCADOR, EN EL SPA.	57
Hacer posible la construcción de referencias positivas	57
Grupos y equipos	58
¿Quién vale para esto?	59
Sistemas de observación y notas de seguimiento	60
4. LOS TÉCNICOS MUNICIPALES O EL SOPORTE PERMANENTE DEL SPA	61
5. ACTIVIDADES, OPORTUNIDADES	61
6. ADOLESCENTES Y ESPACIO PÚBLICO	62
7. LA INFORMACIÓN JUVENIL EN LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN	63
Información adolescente en crisis	63
Paradigma informativo, paradigma comunicativo, paradigma educativo	64
8. ADOLESCENTES EN LOS ESPACIOS ESCOLARES	66
9. OCUPARSE DE LAS TRANSICIONES. CUANDO DEJAN LA INFANCIA, CUANDO SUEÑAN CON LA JUVENTUD	68
Diversas transiciones	68
Las nuevas necesidades, las nuevas respuestas	70
Hacer posible el acompañamiento	71
10. OCUPARSE DE LOS OTROS ADULTOS	71
VII EL SERVICIO POLIVALENTE Y LOS OTROS SERVICIOS	74
1. EL SPA COMO REFERENCIA CENTRAL	75
2. FORMAS DE RELACIÓN MIENTRAS LLEGA EL TRABAJO EN RED	76
DEL GAZTELEKU AL SPA	80
ANEXOS	81
1 DEMOGRAFÍA DE REFERENCIA	81
3 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MEDIO ABIERTO EN GIPUZKOA	88

GUÍA DE LECTURA

Las páginas que siguen responden a estímulos, aportaciones y fuentes de información diferentes. Su estructura, está relacionada con una serie de interrogantes a los que se pretende dar respuesta. La lectura, no necesariamente ha de ser de todos los capítulos seguidos. Cada parte tiene su coherencia, aunque todas tienen sentido en su globalidad y los aspectos más concretos u organizativos han sido razonados en otros capítulos precedentes o posteriores.

De la redacción del texto se ha ocupado una persona que ha puesto su conocimiento y experiencia en la atención a los adolescentes. Pero se ha hecho, primero, a partir de las sugerencias de los profesionales del Servicio de Infancia Adolescencia y Juventud. Después, a partir de las aportaciones de la comisión de seguimiento, prevista para el diseño y la implantación del Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA). Buena parte de lo que se escribe nació de los encuentros de reflexión y debate celebrados en mayo y junio de 2010, en los que se recogieron las aportaciones de técnicos, educadores, informadores implicados en la atención a los chicos y chicas adolescentes en diversos municipios de Gipuzkoa. No menos importantes han sido, finalmente, las sugerencias que diferentes grupos de adolescentes han hecho en dos actividades de consulta directa, celebradas en esas mismas fechas.

La estructura del texto responde a siete interrogantes o líneas que atraviesan la necesidad de definir la atención a los adolescentes en el espacio local:

1. El primer capítulo intenta resumir las razones del documento. Por qué y para qué un texto como este aquí y ahora.
2. En el segundo, se pretende justificar por qué debemos ocuparnos de los adolescentes, después de haber hecho un apunte sobre las adolescencias del siglo XXI entre nosotros.
3. Como no empezamos de nuevo, el capítulo siguiente está destinado a un breve resumen de algunas de las actuaciones y recursos relacionados con los adolescentes que hoy están en marcha en diversos municipios de Gipuzkoa. Se resume una parte de la realidad de los gaztelekus, de los servicios de información juvenil y de los programas de atención socioeducativa en medio abierto, sugiriendo unas primeras líneas de transformación.
4. Antes de avanzar, el capítulo cuarto intenta ordenar y justificar los objetivos, dejar claro qué pretendemos al ocuparnos de los chicos y chicas adolescentes.
5. Definidas las razones y las pretensiones se advierte al lector, al profesional o al responsable que debe poner en marcha los recursos, que no sirve cualquier manera de prestar atención a los adolescentes y que cualquier recurso no puede ser un SPA. El capítulo intenta dar respuesta a cuáles son los mimbres que estructuran el servicio, cuáles son los estilos de la intervención, cómo tener en cuenta la diversidad adolescente. Entre sus líneas, también se han resumido algunas de las expectativas adolescentes en relación con nuestras ofertas.

6. El capítulo sexto sistematiza contenidos, actividades, organización, estructura, profesionales,... Responde a la pregunta de qué debemos hacer con ellos, dónde, en relación con qué adultos. Viene a ser el núcleo central de la propuesta.
7. Se acaba el texto recordando que, aunque no nos caracterizamos por una preocupación singular y positiva por los adolescentes, hay diversos profesionales y recursos que entran en contacto con ellos. Así, al final, se sugieren formas compartidas de planificar y trabajar en el territorio, actuaciones profesionales pensadas a partir de la lógica del trabajo en red.

I. POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTE DOCUMENTO

1. DE LA PROPUESTA DEL SISTEMA DE PROMOCIÓN AL DOCUMENTO BASE SOBRE EL "SERVICIO POLIVALENTE PARA ADOLESCENTES" (SPA)

En el documento *"Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa: propuesta de diseño"* (05.02.09) se sistematizan y fijan un conjunto de orientaciones, criterios y orientaciones para definir posteriormente cada uno de los tres Servicios Polivalentes que, en función de los diferentes ciclos vitales, se sugieren. En este nuevo documento base, referido ya sólo al Servicio que tiene que ver con los chicos y chicas adolescentes, comenzaremos por hacer el resumen de algunos de los aspectos más relevantes del Sistema en general, poniéndolos **en relación con la condición adolescente** (sus necesidades, su idiosincrasia, los condicionantes de la atención que se les puede y debe prestar). De la interacción entre los dos aspectos, el documento original y la condición adolescente, surgirá después el conjunto de propuestas que se hacen en la parte central de este documento.

La Promoción y la adolescencia

El Servicio Polivalente para Adolescentes (SPA) debe situarse en la lógica de colaboración institucional entre administraciones que persiguen **prestar una atención adecuada a sus adolescentes y se refuerzan mutuamente** para construir, mantener y difundir las formas idóneas de hacerlo. Igualmente, el SPA es una propuesta de atención que tiene como característica situarse **al lado de otros** recursos y servicios que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes, cumpliendo funciones de tres tipos:

- a veces simplemente **complementa** lo que hacen otros "servicios generales" (educación, salud, servicios sociales);
- en otros casos se convierte en una **propuesta central**, normalmente transitoria, que permite a esos servicios y a otros más especializados (de atención a determinadas situaciones o dificultades) llegar hasta el adolescente, poder construir una relación de influencia a partir de las confianzas y referencias que ha construido;
- finalmente, el SPA hace posible que otros recursos y servicios (en la medida que comparten criterios) **funcionen mejor**, sean visualizados por los adolescentes como próximos a sus intereses y necesidades.

Muchos de los contextos de relación y atención son compartidos entre diferentes profesionales y agentes sociales, cuya posibilidad de ser útiles en las vidas adolescentes depende de las formas de relación y apoyo mutuo. Su impacto se produce en gran medida *"a través de las relaciones que mantiene con otros sistemas de servicios, ámbitos de actividad y políticas sectoriales"*.

El SPA, como la propia adolescencia, queda situado entre las etapas infantiles y los tiempos juveniles. Comparte con uno y otro Servicio Polivalente, definidos en el Sistema para esas edades, la coherencia de las pretensiones educativas y la lógica de un itinerario vital compartido progresivamente autónomo. Pero, tiene profundas singularidades respecto a los otros. Tendrá que ser definido y planificadas sus actuaciones teniendo en cuenta que **el adolescente se siente adolescente y quiere que se le preste atención**

en función de lo que siente, vive, experimenta y comparte con aquellos que son como él o ella. El SPA, además, tendrá que considerar cómo resuelve **las transiciones** (entre una condición y otra, entre un Servicio y otro), gestionando los rechazos al tiempo anterior y los atractivos más o menos acelerados por la situación joven futura. Además, como tiempo vital marcado por incertidumbres, malestares, ensayos, **las funciones orientadoras** (y reorientadoras) pueden cobrar un papel destacado.

Se considera que todos los Servicios han de estar definidos como próximos y atractivos. En el caso adolescente, la construcción de la proximidad se inserta en el movimiento ambivalente entre *ir donde están o conseguir que vengan* donde estamos. La proximidad no es (sólo) física, es un constructo de vivencias y actitudes que está en la base de la posibilidad de incidir en sus vidas. *"Próximo significa fundamentalmente 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, que no anda en la "onda pesquera" cuando ellos y ellas están colgados del MP3. Que no reparte fotocopias de la enciclopedia a personajes que "twitean" mientras explica algo. La proximidad se demuestra en primer lugar por el interés, al menos por la curiosidad por sus mundos ("no es de los nuestros pero se interesa por lo nuestro"). Proximidad es al menos una mirada curiosa y, especialmente, una mirada interesada, que da valor a lo que viven y a cómo lo viven. No somos adolescentes pero, de entrada, nada adolescente nos es ajeno, aunque sólo parcialmente los conoceremos o dominaremos el conjunto de sus dimensiones"*¹.

La ayuda que les ofrecemos, aquello que acordamos hacer, el entorno en el que lo llevamos a cabo, deben llegar a **ser vividos como próximos**. A veces, supone comenzar a construir esa vivencia dándonos a conocer allí donde están (el territorio escolar o el espacio público) y trabajar allí con ellos y ellas el inicio de diferentes propuestas. Pero, la proximidad y el atractivo también tienen que ver con la personalización, con el sentirse acogido como sujeto singular. Vienen porque sienten las propuestas como cercanas a su mundo como adolescentes y a la vez son atendidos como sujetos que se sienten únicos.

El atractivo, en el caso adolescente, tiene un componente singular: cómo **dinamizar sus intereses** haciendo que se amplíen (que vayan más allá de las propuestas de sus grupos de referencia) y que se movi-licen (que consigamos alterar las abulias vitales en las que pueden aparcarse). El formato, **los lenguajes comunicativos**, la organización, el entorno pueden ser igualmente determinantes de la producción de atractivo. Los colectivos adolescentes son, quizás, los que más pueden rechazar los formalismos excesivos, el predominio de lo institucional, las pretensiones no claras de los profesionales y de las administraciones. El SPA no puede situarse y justificarse en la existencia o no de demandas, pero sí en **escuchar y atender** para hacer surgir sus propuestas. Hace propuestas de aquello que considera que sirve para dar respuesta a las necesidades adolescentes, pero está sistemáticamente dispuesto a discutir, negociar, **intentar que los chicos y chicas adolescentes hagan suya la propuesta**.

Finalmente, en una sociedad dinámicamente cambiante, el SPA ha de estar diseñado a partir de un conocimiento sistemático de las adolescencias de cada territorio pero de una forma dinámica que le permita **adaptarse con facilidad a la realidad diversa y a los mundos adolescentes cambiantes**.

¹ Funes, J. (2010): *Educación en la adolescencia. 9 Ideas clave*. Barcelona. Ed. Graó. Pg. 187

La definición

Se ha definido que el SPA ha de ser *"un conjunto articulado de actuaciones y estructuras, de responsabilidad pública y de participación social"*. Al concretarlo para la atención a los chicos y chicas adolescentes tendremos que describir los dos primeros aspectos: **qué tipo de "actuaciones"** (no sólo ni principalmente "actividades") son las pertinentes, las significativas y las prioritarias (hay cosas que no tiene sentido proponer, hay actuaciones que en otros ciclos vitales no son significativas, no todo lo que quisiéramos hacer es posible, etc.); **qué tipo de "estructuras"** (equipamientos y sistemas de gestión y organización) nos permiten llegar realmente y efectivamente a la mayoría de ellos y ellas.

La responsabilidad pública aquí significa, además, que las administraciones y las instituciones tienen **una preocupación singular y compartida** por los chicos y las chicas adolescentes. Que no la consideran una etapa a la espera de ulteriores maduraciones ni un conjunto de problemas a los que responder.

La participación no es sólo, como luego referiremos, una implicación de los propios adolescentes (en las propuestas y en la sociedad que las propone) sino la implicación de entidades e instituciones sobre la base de considerar que los adolescentes de territorio (todo tipo de adolescentes) **son de todos** (no sólo de la escuela o del ayuntamiento). Además, cualquier lógica de competencia entre entidades para ocuparse de los adolescentes olvida su movilidad, la dificultad para llegar con efectividad y la complejidad de retenerlos por un cierto tiempo.

La propuesta no se refiere sólo a la acción y el equipamiento. También habla de los **sistemas de relación**. De los tiempos y los esfuerzos destinados a trabajar con otros profesionales o a construir conjuntamente conocimiento

Activamente compensador

La discriminación positiva que se propugna en la propuesta ha de concretarse en la adolescencia considerando:

- a. Cómo se siguen facilitando **oportunidades de construcción**. Cómo luego se insistirá, sus adolescencias son muy diferentes y desiguales en función de las propuestas y oportunidades que tienen para construir y practicar su adolescencia.
- b. Cómo se tienen en cuenta sus **nuevas fragilidades** (a menudo derivadas de sus malestares adolescentes).
- c. Cómo se presta atención para evitar que **las respuestas** consoliden los problemas del adolescente y su identidad alrededor de los problemas.

En la adolescencia, la diversidad es intrínseca a la propia condición adolescente y esta diversidad deviene un proceso de afirmación y contraposición. El SPA trabaja de manera singular para que se preste atención

a las diversas adolescencias y para que en sus actuaciones y equipamientos quepa la mayoría. Trabaja a partir de las dinámicas de **interacción entre diversas adolescencias**. De manera planificada, el SPA tiene en cuenta la diversidad de género y considera las diferencias que conforman las **adolescencias femeninas y masculinas**, en un momento vital en el que no sólo se configuran una parte de sus identidades sino que se pone el fundamento de los estilos de relación posterior entre géneros.

Pedagogía adolescente compartida

Los diferentes SPA y los diferentes servicios y recursos con los que comparte la atención a los adolescentes, comparten también unas formas de hacer:

1. Siempre se trata de **atenciones intencionadas**. Es decir puestas al servicio de valores definidos y compartidos. No se trata de propuestas de entretenimiento al servicio de la simple ocupación del tiempo y del control.
2. Se consigue "engancharse" a los chicos y chicas adolescentes fundamentalmente **a partir de la relación**. Que es empática (que tiene la capacidad de situarse en el lugar del adolescente, sabiendo que se trata de un adolescente). Basada en la confianza mutua (somos adultos positivos en la medida que pueden confiar en nosotros y nosotros nos fiamos de sus posibilidades de cambio). Que escucha y da valor a lo que expresan y proponen (por eso en el texto se insiste en considerar sus "argumentos"). Que está disponible para la ayuda puntual o para un tiempo de acompañamiento.
3. Aunque la atención es personalizada (a cada uno cómo es) la mayoría de las acciones se producen **a partir del grupo de iguales**. El sujeto de la acción y de la atención es el grupo. El propio grupo es una herramienta para la acción educativa.
4. Se trata de sujetos dedicados a la experimentación y el riesgo, por lo que siempre hablaremos de **pedagogía implicada**, a partir del descubrimiento y de **pedagogía de la experiencia** (de la ayuda para que sus experimentaciones generen experiencia).
5. Nos ocupamos de ellos y ellas **en espacios y tiempos diversos**. En los equipamientos y en los lugares de encuentro. En los tiempos sin obligaciones institucionales del fin de semana y en los tiempos vividos como libres o como vacíos de toda la semana.
6. Siempre deberíamos atenderlos considerándoles responsables. El SPA ha de ser **generador de autonomía y de progresiva responsabilidad**, con su persona, con sus actos y con el efecto de sus acciones. Por eso genera dinámicas de participación y de implicación en las decisiones. De implicación en su vida, en la de los iguales, en la de la sociedad en la que vive.
7. Las propuestas de evaluación de lo que hacemos siempre pasan por descubrir su perspectiva, descubrir en qué les ha sido realmente útil nuestra atención, **contrastar sus argumentos y los nuestros**.

8. No nos ocupamos sólo de los adolescentes. De una manera que pone en primer lugar la relación primigenia con el adolescente, prestamos **también atención a los núcleos familiares** en los que convive.

Se trata de propuestas de atención que se ocupan del adolescente en tanto que adolescente y no como sujeto que algún día, para tranquilidad de todos, dejará de serlo. Lo cual no niega la atención para ayudarle a llegar a ser, a **situarse en su adolescencia para luego poder abandonarla**, construyendo de manera acumulada una manera de ser persona y ciudadano o ciudadana. La adolescencia también es una etapa que ellos y ellas desean abandonar, que nosotros evitamos que se convierta en interminable.

La situación más positiva es que a su alrededor haya personas adultas diversas, que les presten atención de una manera similar diversos profesionales. Todos, en cualquier caso, teniendo en cuenta que se trata de adolescentes y que su atención requiere **compartir unas reglas singulares**.

Pretendemos educarlos

Las líneas de actuación de los SPA tienen, como recalca la Propuesta y como se ha repetido en esta introducción, una expresa intencionalidad educativa de los y las adolescentes. Como es bien conocido, la perspectiva educativa requiere intencionalidad, planificación y construcción de contextos de influencia; en tanto que sujetos y como miembros de un grupo y de una comunidad.

Siguiendo la Propuesta de diseño se habla de seis tipos de actuación que afectan a los tres tipos de Servicios que se proponen, en este texto se destacará:

- a. La ubicación de los adolescentes, todos ellos y ellas miembros ya de las generaciones digitales, **en la sociedad de la comunicación**; las formas de mediación con las informaciones (con las fuentes) necesarias y útiles; la integración en su vida y su persona de las informaciones y de las dinámicas de conexión.
- b. La secuencia orientación-acompañamiento. En sus vidas aparecen **necesidades de orientación diversa** (detrás de crisis y de transiciones entre sistemas y entre situaciones personales) para ubicarse y para tomar decisiones (no sólo ni principalmente para decidir qué seguirán estudiando o si se van al mundo laboral), en las que **la disponibilidad y las relaciones de influencia** construidas se convierten en la pieza clave para posibilitar esa ayuda. La multiplicidad de situaciones, su dinámica cambiante, la aparición de crisis de índole diversa, la salida de instituciones de referencia como la escuela, sitúan en el SPA la posibilidad de que la información personalizada, las diversas orientaciones, la respuesta a las demandas de ayuda, el apoyo indirecto, etc., perduren en el tiempo, adquieran intensidad y se produzca un **proceso de acompañamiento**.
- c. El SPA siempre es un conjunto articulado de propuestas centrado en ese contexto que llamamos **"ocio"** y en la incidencia en clave educativa en ese contexto. En el ciclo adolescente, de nuevo, los matices son importantes. Parece que debemos ocuparnos de ellos y ellas a partir de propuestas que no tienen como pretensión determinados aprendizajes institucionalizados (como tales aprendizajes y por el con-

texto –la escuela por ejemplo- en el que se producen). Sin embargo, **pretendemos influir en la adquisición de competencias** (con sus aprendizajes) y al desarrollo de capacidades para ser personas, para convivir con otros, para formar parte de la comunidad, para adaptarse al mundo cambiante, etc. La línea divisoria no puede ser clara. Ha habido momentos en los que se ha hablado de “educación formal y no formal”, pero con los adolescentes buena parte del éxito de cualquier institución pasa por **la desformalización de las formas de educar**. Aspiramos a educar desde lo lúdico, pero también pretendemos que otros de sus aprendizajes sean creativos y estén dotados del placer por aprender. A veces, una parte de nuestras actuaciones son complementarias de la escuela, incluso se producen en ellas, están inscritas en acciones locales más amplias de apoyo a la escolarización adolescente. No es un “club de tiempo libre” aunque fundamentalmente es **un “club” adolescente que acoge y actúa a partir de sus momentos libres**.

En todas las propuestas de actuación tendremos que identificar las necesidades adolescentes y considerar la singularidad que supone educar en este ciclo vital.

Para enmarcar esta voluntad educativa, debemos insistir, reiterar, en cualquier caso, en dos aspectos inherentes al Sistema y especialmente al SPA:

Remarcar que se trata siempre de una propuesta “polivalente”. Es decir: que va más allá del ocio educativo; que siempre propone actuaciones y actividades diversas (desde la expresión a la participación); que atiende de manera poliédrica a las necesidades del adolescente; que lo atiende como persona, en su globalidad como ciudadano y ciudadana.

Recordar que siempre se trata de una estructura de “participación”. Los chicos y chicas adolescentes participan activamente en el SPA; con ellos y ellas se trabaja para que conozcan la realidad que les rodea; se estimula su participación (discusión y acción) en los asuntos de la comunidad, buscando formas “adolescentes” de implicación en las cuestiones colectivas. El SPA ha de estar inscrito en la dinámica del municipio (del barrio) y en relación con otras entidades y grupos (jóvenes y adultas).

Características del documento. El segundo grado de concreción

Las páginas que siguen conforman un documento que intenta dar respuesta a la idea definida en la Propuesta de Diseño de sugerir un **marco conceptual, metodológico y organizativo de referencia**, concretado en el ciclo vital adolescente. Este Documento Base tiene tres características, que debemos destacar al lector o lectora para que contextualice todo lo que en él se afirma:

1. De entrada, es **una propuesta orientativa** que define “estándares” (todo aquello que debe considerarse inevitablemente cualquier Servicio que se considere SPA) y describe la mayor parte posible de actuaciones y contextos que pueden tener que ver con las actividades de promoción en la adolescencia (se reconoce que hay diversas formas y experiencias en el entorno local). Pero, es una propuesta **para estimular formas diferentes de concreción** en cada espacio local. Orienta y estimula de manera flexible cómo puede y debe ser un SPA, sin definir un formato único y uniforme. En cada espacio local debe concretarse.

2. Es un documento base que se queda a mitad de camino entre las propuestas generales y estructurales de la Propuesta del Sistema y los documentos de definición y planificación concretos que han de elaborar y renovar periódicamente cada uno de los SPA de cada espacio local. Este documento habla de actuaciones pero no define un proyecto concreto de actividades. Habla de formas de relación con otros profesionales pero será en cada lugar donde se concrete la forma posible. **El documento se refiere a los criterios, a las formas de atención, a los aspectos concretos a considerar pero no sustituye a las descripciones locales concretas ni a las planificaciones** que periódicamente, en cada lugar deben hacerse. Intenta sugerir sin encorsetar.
3. Pero, es **un documento para el debate**. Para ser discutido por los responsables y por los profesionales. Para poder hablar de lo mismo sin los condicionantes que la perspectiva profesional, la historia personal y el marco de actuación, a menudo, nos imponen. También es un documento para cimentar los sistemas de intercambio y apoyo entre profesionales, que permita compartir un bagaje acumulado de reflexión y buenas prácticas.

En última instancia, este documento también debe ser leído todo él como una parte. Es el documento que concreta qué debe ser el Sistema para adolescentes, pero sus sugerencias y propuestas deben situarse en el conjunto del Sistema. Las concreciones enlazan con lo que se propone como Sistema para la Infancia (hasta los 12 años) y apuntan hacia líneas de continuidad que, en parte, configuran las propuestas del Sistema para Jóvenes (más allá de los 18).

2. PENSAR EN CÓMO ATENDER A LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES

Este texto es fundamentalmente **un conjunto de ideas, criterios, pautas de atención y propuestas de actividad y organización sobre la atención (estimuladora, educadora, participativa, responsabilizadora) a los chicos y chicas adolescentes de un territorio**, de un municipio. Parte del bagaje construido por aquello que, desde hace tiempo, se hace. Pero, igualmente, surge del convencimiento de que los y las adolescentes no suelen ser un grupo de población al que se preste especial atención salvo si crean algún problema a sus adultos (a sus padres y madres, a sus vecinos, a las autoridades). Atrapados entre la infancia y la juventud (de acuerdo con la Convención de los Derechos de la Infancia formando parte de ella hasta los 18 años) no suele quedar claro qué son ni que exista la necesidad de atenderles de manera diferente y diferenciada.

No obstante, a pesar de la insistencia en destacar la singularidad de la adolescencia (que aparece continuamente en el texto) y los olvidos y dificultades con los que suelen encontrarse las políticas y los recursos destinados a ese tiempo vital, no estará de más advertir que los chicos y chicas no nacen adolescentes y que no es a esa edad cuando debe comenzar nuestra preocupación por construir oportunidades, estímulos y apoyos. A pesar de ser un tiempo de crisis con el pasado infantil, las adolescencias son el resultado de las infancias. A pesar de que las formas de atenderlos han de ser muy diferentes, deben basarse en la continuación de objetivos y en el aprovechamiento de lo que se ha hecho en los tiempos de infancia.

La posibilidad de diseñar políticas y planificar recursos destinados a ocuparse de los chicos y chicas adoles-

centes está lastrada por dos condicionantes extremos. Por un lado, la dicotomía de los colectivos a prestar atención: la infancia en un lugar, la juventud en el otro. Por otro lado, las propias características dominantes en las políticas de juventud, que a menudo se han definido como "periféricas", como centradas en aspectos más "secundarios" de sus vidas.

La adolescencia es **una distorsión conceptual y un escollo de organización**. Para los estudios de juventud no es otra cosa que un grupo de edad de difícil encaje, que queda dividido cuando se opta por hablar de la población con más de 15 años, forzando a considerar dentro de la condición juvenil buena parte de las prácticas adolescentes y colocando entre los niños y niñas a quien, si alguna cosa no quiere desde que se adentró en la nueva etapa, es que le sigan considerando y tratando como formando parte de la infancia. Lo mismo ocurre con el escollo organizativo. No se sabe de quién deben ser y hay una tendencia general a que las repuestas a las necesidades adolescentes se sitúen entre los programas y servicios para la atención a la infancia con dificultades y muy pocas veces entre los que tienen que ver con juventud.

La dificultad para atender a los adolescentes nacida de la lógica "periférica" de muchas políticas de juventud tiene que ver con el predominio entre estas de las atenciones centradas en los espacios y las actividades de ocio lúdico, la realización cultural e identitaria como jóvenes que forman parte de la juventud. En todo caso, cuando son políticas de otro orden (ocupación, vivienda, etc.), se ocupan de ellos y ellas en tanto que ciudadanos jóvenes (que viven activamente inmersos en la condición joven) que aspiran a construir su emancipación.

El adolescente tiene dificultades para encajar en esa lógica, ya que es visto como sujeto escolar que, además, no puede ser tratado como joven. **Sus conductas, necesidades y deseos tienen que ver con la liberación de la condición infantil, la afirmación de su condición adolescente y la aproximación a la condición joven**. Las transiciones, los recorridos vitales, todavía no tienen que ver con la emancipación. De momento se trata de cómo sigue situándose en un escenario de más escuela, de probaturas semilaborales, de recolocación de su itinerario desorientado y errático, de emancipación pero, de momento, de los controles adultos.

Buena parte de estas tensiones, contradicciones y vacíos desaparece cuando, como ahora ocurre con la propuesta de Servicio Polivalente, se opta por **atender de acuerdo con periodos de edad o ciclos vitales**, dentro de una línea común que va de la primera infancia al final de la juventud. Una propuesta con **tres** características:

1. Siempre, en cualquiera de los ciclos, pretende estimular la construcción de personas, ciudadanas y ciudadanos autónomos.
2. Siempre tiene en cuenta las características de cada ciclo, con necesidades, oportunidades y estímulos específicos. No considera ninguno propedéutico del otro, mayor que el anterior y menor que el posterior.
3. No considera ninguna etapa como una transición a otra, aunque tiene en cuenta cómo se pueden condicionar unas a otras (bien porque se olvida la pretensión final, bien por las carencias y dificultades que se acumulan).

Las páginas que siguen pretenden servir para hacer confluir los sentidos y las lógicas conceptuales, técnicas, políticas, de multiplicidad de prácticas locales de atención a las adolescencias, con un **triple objetivo**:

- a. **dar coherencia** al conjunto de las acciones y recursos existentes o por desarrollar;
- b. **sistematizar los criterios** y las formas de atención para que los diferentes profesionales que intervienen las compartan, las utilicen y se refieran a ellas para evaluar lo que hacen;
- c. promover, **estimular la puesta en marcha** y la consolidación de sistemas singulares de atención a los y las adolescentes donde no existen o son muy parciales.

Como se ha dicho en el primer apartado de este capítulo no es un documento cerrado. En primer lugar porque será objeto de debate y mejora entre los diferentes responsables y profesionales implicados. Pero, incluso cuando sea definitivo, es un documento que requerirá ser contrastado constantemente con una realidad adolescente cambiante y enriquecido por sugerencias y valoraciones derivadas de comprobar que, con los adolescentes, algunas cosas planificadas no funcionan y ocurre lo contrario con acciones inicialmente no previstas. Es un documento que invita a la acción reflexiva permanente

3. UN APUNTE SOBRE LAS EDADES ADOLESCENTES EN GIPUZKOA

No obstante, antes de entrar en esta parte central del documento, quisiéramos hacer un pequeño apunte sobre las edades adolescentes en Gipuzkoa, de manera que podamos disponer de un primer marco social para la propuesta.

Nuestro territorio es, obviamente, diverso y las diversidades también afectan, como luego se insistirá, a las diversas adolescencias. Ahora, no hablamos de barrios, ni de dificultades diversas para formar parte de la sociedad, ni de dinámicas de comunidad. Basta con que nos situemos en una parte de la demografía.

Aunque a nadie se le ocurre pensar que Gipuzkoa sea Donostia, con frecuencia se cae en el olvido de comunidades que no tienen cuestión adolescente porque cada año tienen un par de nuevos adolescentes y algún joven más. Son lugares en los que "el" profesional social o educativo que aparece está para todas las edades y hace un poco de todo. Son adolescencias con otras influencias entre edades, sometidas rápidamente a movilizaciones geográficas para construirse en relación con otros y otras.

En otras poblaciones existe un número mayor de habitantes, pero apenas existe relevo generacional y el peso de adultos y mayores puede ahogar la atención a los adolescentes. La presión por unas u otras prioridades políticas tiende a ser la de una gerontocracia que ve a los más jóvenes con incomodidad.

Un análisis básico de la estadística de los dos últimos años (2008, 2009)² nos sirve para destacar algunas ideas:

- La población adolescente a la que deberíamos prestar atención se aproxima al 5 % de la ciudadanía.
- Más de la mitad de ella se concentra en siete municipios. Donostia tiene en sus barrios uno de cada cuatro adolescentes.

² Ver Anexo I

- Algunos municipios tienen una proporción de población adolescente superior a la media. Son poblaciones rejuvenecidas (a veces, también envejecidas en los extremos opuesto) en las que la cuestión adolescente debería tener un peso mayor (habría que estudiar caso por caso para ver si, además, ha supuesto mayores tensiones o dificultades).
- Los grandes municipios tienen también muchos adolescentes pero todos ellos envejecen globalmente y la proporción relativa de adolescentes es inferior a la media.
- Para comprender las dinámicas adolescentes debe hacerse una radiografía por barrios y, además, tener en cuenta la movilidad escolar. Es decir, tener en cuenta como se reagrupan ellos y ellas con independencia de donde vivan.
- En algunos municipios pequeños, la organización del SPA permite hacer prácticamente un seguimiento personalizado de cada generación.

Como luego insistiremos, hablar de adolescencias es hablar de adolescentes diferentes, de manera que, en la mayoría de casos, cada radiografía necesita diferentes colores locales de contraste. No obstante, en opinión de diferentes profesionales, el tipo de comunidades intermedias que predomina tiene un grupo significativo de adolescentes, pero la presión social general hace difícil que aparezcan adolescencias diversas y se expresen de alguna manera las rupturas generacionales. Se trata de adolescencias aparentemente muy homogéneas, en las que hay que trabajar no ya la convivencia entre diversos cuanto la presión de conformidad excesiva, el control social sobre la adolescencia inadecuada. Obviamente, en Donostia la cuestión va por barrios con sus adolescencias y sus necesidades diversas.

En el cuadro anterior se ha introducido, además, una columna con referencias al porcentaje de población que ha vivido procesos migratorios. Su inclusión se debe a la necesidad de tener en cuenta dos aspectos: a) en algunos municipios una parte del aumento de la infancia y la adolescencia tiene que ver a familias de origen migrante; b) entre los elementos de diversidad adolescente también están los relacionados con la vivencia de esos procesos y la dificultad mayor o menor para formar parte de la comunidad cuando se llega a la adolescencia.

El diseño del SPA debe tener en cuenta todas esas situaciones y han de ser posibles formas de prestarles atenciones diferenciadas. No obstante, conviene tener en cuenta que en este documento se habla un poco de todas las adolescencias, que acabamos refiriéndonos a un estándar aparentemente mayoritario, que no debería ocultar la realidad diversa de Gipuzkoa y de los y las adolescentes.

II LAS ADOLESCENCIAS DE HOY Y LAS RAZONES PARA OCUPARSE DE ELLAS

1. OCUPARSE DE UNA ETAPA NUEVA OBLIGATORIA

La pubertad siempre existió. La adolescencia también ha existido pero sólo para algunos y algunas. Es un ciclo vital que sólo es posible en determinadas sociedades y en diferentes momentos históricos. Se convierte en universal y obligatoria cuando la economía lo permite o lo provocan los cambios tecnológicos que hacen innecesaria la mano de obra de determinada edad. Entre nosotros tiene escasamente treinta años y todavía tiene mucho de nuevo y desconcertante para algunas personas adultas. La adolescencia no es otra cosa que un tiempo vital entre las etapas infantiles ya consolidadas y la madurez adulta. Un tiempo al que se ubicará primero, de una manera genérica, en la juventud y en el que poco a poco cobrarán sentido diferenciado los primeros años, la adolescencia.

Estamos ante un ciclo vital (nuevo en tanto que universal entre nosotros), la adolescencia, cuyo sentido general se ha ido haciendo, pero que en parte sigue en construcción. Como en todo ciclo vital se dan unas transformaciones biológicas y psicológicas que pueden ser una fuente importante de malestares y necesidades de adaptación. Pero, la clave de este tiempo social sigue siendo aclarar (aclararnos) su utilidad. ¿Para qué sirve la adolescencia? ¿Cuáles son sus tareas?

Cualquier atención a los chicos y chicas adolescentes choca siempre con el desconcierto adulto sobre el sentido y la lógica de este tiempo. Ante lo que hacen, o no hacen, o se supone que deberían hacer, las opiniones adultas siguen divididas entre quienes los siguen considerando como menores que deben madurar y deben seguir bajo nuestra tutela, quienes no le dan especial importancia y consideran que se trata de algo que inevitablemente el tiempo curará, quienes tan sólo descubren una colección de desencajes y de problemas no tolerables.

Nuestra principal dificultad es que seguimos siendo incapaces de adjudicar papeles, metas, tareas a esta etapa y, por lo tanto, nos cuesta definir qué atención debemos prestarle. Después de más de tres décadas de adolescencia universal y obligatoria todo lo que acertamos a definir es que se trata de un tiempo en que deben dedicarse a estudiar o a prepararse para el futuro. Mientras, para ellos y ellas, a gusto y a disgusto, con momentos en los que sienten y viven de todo, **la adolescencia son años de la vida para dedicarse a ser adolescentes.**

En gran medida nuestras dificultades con los adolescentes tienen su origen en este vacío o en este desacuerdo. **Dado que no sabemos qué hacer con ellos y ellas** (o lo que les proponemos proviene de visiones adultas desfasadas) mientras que por su parte hace tiempo que se adueñaron de la adolescencia, **tendemos a ver siempre dificultades y problemas**, fenómenos de desafección social o de conflicto.

En esta etapa no todo es social aunque la realidad social adolescente lo condiciona todo. También se da un proceso de personalización, un conjunto de cambios biológicos, madurativos, emocionales, relacionales, adaptativos, tras los cuales el chico o la chica serán diferentes y tendrán conciencia de ser diferentes, de haber dejado atrás etapas de su vida. La adolescencia, aún siendo socialmente condicionada, también es evolutiva. Es un tiempo de cambios, de modificación de las formas de ser y actuar, de incertidumbres sobre el mundo propio y sobre el lugar de uno en el mundo.

La adolescencia también **supone al menos dos transiciones**: el abandono de una etapa anterior (la infancia) para ser adolescente, y el abandono de la adolescencia (a veces lento, alargado en el tiempo) para ser y actuar como joven. **La atención a los adolescentes pasa a ser también la atención a sus transiciones** y, en algunos aspectos, atención a los ritos de paso que los propios chicos y chicas adolescentes inventan, construyen y deconstruyen.

Estamos hablando de una etapa vital que es obligatorio vivir, de una cierta duración, con tareas no muy definidas, en las que se da una cierta satisfacción adolescente y una cierta confusión adulta, que se entremezcla con cambios evolutivos significativos. Estamos ante una etapa vital singularmente diferente que, como luego veremos, tiene unas necesidades específicas y que requiere una atención diferenciada por parte de las administraciones públicas. Pero, si apenas nos aclaramos sobre el sentido de la adolescencia, no resulta fácil que se produzcan demandas de los ciudadanos y ciudadanas para que les prestemos atención como tales adolescentes. Sí que resulta más probable que parezcan demandas derivadas de las preocupaciones y angustias de algunos, de las tensiones derivadas de falta de encaje en algunas instituciones (como la escuela) o de la aparición de conflictos sociales.

2. DE LA ADOLESCENCIA UNIVERSAL A LA DIVERSIDAD DE ADOLESCENTES

Si el primer desconcierto que nos produce, en nuestro entorno, la adolescencia obligatoria es esa universalidad inevitable. El segundo, es su diversidad. La comprobación de que **no estamos ante la adolescencia sino ante adolescencias diversas**. La condición adolescente es algo más que un grupo de edades o unas características evolutivas, el conocimiento útil de sus mundos comporta tener visiones bastante más poliédricas. Sus formas de encontrar sentido a la propia adolescencia y a todo lo que les rodea, sus formas de estar en ella, de entrar y de salir, sus formas de ser adolescentes (de asumir esa condición) son el resultado de muchas y complejas interacciones. Son el producto de tiempos concretos, que se dan en barrios, en territorios, diferentes. Viven sus adolescencias en una sucesión de climas, ambientes, relaciones, diversos y cambiantes, que resulta imprescindible conocer para poder conocerlos.

“Lo que son y lo que intentan ser se entiende sabiendo cómo son los mercadillos cercanos a su casa, los rincones del barrio donde se juntan, los bares en los que les dejan estar y, a la vez, las redes virtuales de esta o de la otra parte del mundo en las que participan, los vídeos que “cuelgan” o la música que se intercambian. Se les puede entender recurriendo a conceptos y categorías de análisis como estilos de vida o culturas juveniles. Hablar de adolescentes es hablar de los jóvenes que más adelante intentarían ser y ahora prueban a imitar”³.

Tenemos adolescentes diferentes, en primer lugar, porque sus formas de serlo dependen del origen, de la extracción social. El origen social de los padres, las realidades socioeconómicas de la vida diaria en el barrio, el capital cultural a su alcance, así como los demás elementos de la condición social van a determinar buena parte de los componentes de su adolescencia y de la comprensión que sus padres y madres tengan de lo que hacen, de lo que está pasando en sus vidas. Esta condición social, además, determinará los grupos sociales con los que se mezclen, con quién convivan, con quién compartan su tiempo escolar o de diversión.

³ Funes, J.o.c.

La diversidad adolescente también es el producto de las relaciones, especialmente entre iguales, que pueden tener y tienen. Convivir con unas u otras formas de ser adolescente supone ser adolescente de una u otra forma. En los diferentes territorios, en diferentes momentos, predominan unas u otras adolescencias, que se ponen de moda por las diversas influencias que conforman hoy la construcción adolescente, que son viables en función de las limitaciones y posibilidades sociales en las que se mueven. Ser adolescente de una u otra forma, concretar su adolescencia en marcha, dependerá mucho del conjunto de prácticas adolescentes con las que cada uno se encuentre. El conglomerado de adolescencias que pueden poner en práctica es múltiple. Todo va a depender de las diversas composiciones de adolescencias dominantes y contrapuestas de ser adolescente que se dan en cada territorio.

Cada adolescente utiliza para definir su identidad adolescente los modelos y las prácticas que tiene a su alcance. Por imitación o por afirmación contrapuesta se definen en función de los mundos adolescentes con los que interactúan. Es como si fuesen adolescentes en función del catálogo de adolescencias que aparecen en su escena. El catálogo en algunos casos es amplio, en otros, reducido. Una formas de ser adolescente son visualizadas sociablemente como positivas, otras como potencialmente problemáticas.

El hecho de no poder ocuparse de "la" adolescencia sino de adolescentes diversos **plantea a los recursos de atención dos retos:**

- a. En primer lugar **cómo diseñarlos y planificarlos para que generen equidad, para que influyan de manera significativa en aquellos chicos y chicas con adolescencias de repertorio más limitado**, con un repertorio de construcción más empobrecido. Es perfectamente conocido, por ejemplo, el "efecto mateo" que se produce en algunos servicios de información juvenil: los que ya tienen o ya saben son los que más acceden a los recursos previstos para los que están desconectados o no tienen información.
- b. En segundo lugar, la mayoría de los recursos (ya sean equipamientos o actividades) se encuentran ante el reto de para qué tipo de adolescentes han de servir. **Deben resolver las dinámicas de relación (no siempre fáciles) entre adolescentes diversos y resistir las presiones adultas (a veces institucionales) para que los adolescentes que acuden no tengan "malas compañías".**

Pero, también, la diversidad de adolescencias tiene que ver con comportamientos adultos. Son el producto de diversos climas, de diversos ambientes creados por quienes están a su lado. Son las personas adultas que les rodean quienes estimulan, limitan, centran las formas de ser adolescentes, provocan o refuerzan unas u otras formas de actuar, unas u otras formas de practicar la adolescencia.

Son adolescentes de manera diferente en función de cómo son tratados por las instituciones en las que están. Los sujetos vividos y tratados como negativos, como problemáticos, que como los demás también han de construir una identidad, si no tienen a su alcance interacciones y resultados positivos agudizan la afirmación por contraposición. Buscan entre los demás adolescentes, entre las otras formas de ser adolescente, los enemigos a negar. Ser adolescente también es una forma de reaccionar al trato recibido, una forma 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.

Si de nuevo volvemos a pensar en los recursos, en las atenciones, este aspecto de la diversidad nos recuerda que no vale cualquier forma de atenderlos. Que **algunas agrupaciones (en la escuela o en el acceso a un gazteleku) pueden ser generadoras de construcciones negativas**. Que cuando, en lugar de pensar en formas comunitarias que los responsabilice de su conducta, se opta por la sanción penal o por la segregación, se favorece la aparición y el reforzamiento de algunos tipos de adolescencias.

3. PERSONAS EN CONSTRUCCIÓN NECESITADAS DE AYUDA

Ya se ha apuntado que la adolescencia, **además de ser un tiempo social y una condición diversa, también es un tiempo y un proceso de personalización**. Se trata de sujetos inmersos en una etapa clave de transformación, de deconstrucción de lo que ahora son y de descubrimiento de lo que desean ser, de lo que prueban, ensayan, practican a ser. Lo que sienten, lo que dicen, lo que hacen tiene que ver con su condición evolutiva. Prestarles atención también supone considerar esa parte de su mundo personal en proceso caótico de construcción.

Si no queremos olvidar cómo son por dentro tendremos que pensar en las confrontaciones con los adultos como manera de afirmarse o en la necesidad de su presencia cercana y positiva para poder aclararse. Los climas, las dinámicas de funcionamiento de los recursos tienen que ver con las tempestades y las calmas emocionales que los envuelven. Conviene no olvidar que la gran cuestión de todos los chicos y chicas adolescentes es aclararse quienes son, construir su identidad. Todo lo que hacen está al servicio de demostrar que existen y de ensayar diferentes formas de ser hasta encontrar la suya.

Este mundo nos recuerda que siempre debemos leer en primer lugar sus conductas en clave adolescente. Desde la situación bronca hasta la motivación, primero son adolescentes luego malos o buenos alumnos, chicos o chicas con dificultades de salud mental o descontrol.

Algunas de las características que deben reunir los recursos para adolescentes, algunas de las condiciones que deben darse para conseguir influir en sus vidas tienen que ver con estos aspectos de su vida. **Por eso hablamos de recursos en clave adolescente**.

Hemos ido de lo homogéneo de las adolescencias a lo diverso. Si ahora intentamos una síntesis podríamos adjudicar a todos los chicos y chicas adolescentes dos características comunes (vividas con intensidad diversa), además de su insistencia permanente en su diversidad y en su reclamación de que no los tratemos como una masa uniforme.

Para ellos y ellas la adolescencia es un tiempo para vivir y ser feliz. El adolescente es fundamentalmente un *vividor*, *un personaje que quiere vivir con intensidad*, aunque el objeto de su intensidad no siempre ni para todos será igual. Quiere *vivir la vida* que está descubriendo y lo quiere hacer a tope y sin que nadie se lo complique ni que sea recordándole el futuro. En nuestro mundo inmediatista y presentista, ellos y ellas agudizan la urgencia de vivir al día, de vivir sin que se pierda el instante. La adolescencia es una extraordinaria oportunidad para disfrutar de esta vida, una etapa a aprovechar porque desaparecerá.

La adolescencia también es una etapa para descubrir, para experimentar. Como alguno de ellos decía, un adolescente es un "explorador reprimido". Esa actitud supone vivir la adolescencia con tres dimensiones que a veces olvidamos: 1) el posicionamiento activo, descubridor; 2) la consideración de la realidad que ahora los rodea como desconocida y atractiva, como un conjunto de atractivos en los que adentrarse; 3) la presencia de personajes adultos que parecen dedicados a impedirle el descubrimiento, que quieren mantener la aceptación pasiva en el conocimiento del mundo.

En alguno de los procesos de participación que se llevaron a cabo para elaborar este documento se preguntó a diferentes chicos y chicas de algunos gaztelekus sobre su adolescencia. Aunque las descripciones que aportan sobre su condición adolescente son muy limitadas, podemos destacar dos ideas:

- a. tienen conciencia de estar en la adolescencia y la asumen como un estado en el que, a pesar de las dificultades, se puede estar bien y exige de los adultos un trato diferente;
- b. no les sobra que el "gazteleku" sea "adolescente" y se puedan abordar los aspectos de su adolescencia que les preocupan.

Aunque no hablan más que de una parte de su mundo, las breves descripciones de su adolescencia se centran en:

- hemos entrado en un mundo diferente;
- ahora se abre el panorama de tu vida y conoces a más gente (que viven como diferentes: chicos, chicas);
- aparece la tensión entre lo que desearías hacer y no te dejan hacer, lo que a pesar de todo haces (singularidad del beber) porque es nuevo y ya sientes que puedes;
- se entra en un mundo que parece estar caracterizado por el salir y divertirse.

Los recursos, la atención a los adolescentes se ven así afectados por la necesidad de considerarlos sujetos activos con posibilidades de implicarse, que han de buscar y actuar, a los que se ayuda en la gestión de la experimentación y de los riesgos. Los recursos para adolescentes no buscan tenerlos bajo control ni mantenerlos amurados, sino estimular y ordenar su deseo de saber y de descubrir activamente.

No debemos olvidar, tampoco, que **el adolescente es un sujeto grupal**. Se construye aplicando una especie de solidaridad emocional que nace de la convicción de que sólo los que están viviendo lo que él vive pueden entenderlo. Se construye y es a partir de relacionarse, pertenecer, ser aceptado, rechazar o ser rechazado, afirmarse como igual y como diferente. Hablar de adolescentes es hablar de grupos adolescentes y cualquiera que trabaje con ellos y ellas sabe que, si un adolescente ha de escoger entre lo que le propone una persona adulta y lo que le propone su grupo, siempre ganará esta última opción.

Desde el punto de vista de la organización de los recursos para adolescentes eso significa dos cosas. Por un lado tener en cuenta que **el sujeto educativo, de entrada**, es el grupo (aunque luego personalizemos). Por otro, contar con el grupo y su dinamismo para prestarles atención. El SPA **se ocupa de grupos adolescentes** y trabaja, en gran medida, a partir de los grupos adolescentes que fomenta, dinamiza y acepta.

4. Citar vídeos

4. DE LA PREADOLESCENCIA A LA POSTADOLESCENCIA

Nos queda finalmente por matizar qué años, qué tiempos de sus vidas colocamos dentro de la categoría de adolescencia. Si se trata de un ciclo socialmente construido y por lo tanto con demandas y expectativas sociales poco claras y a menudo contradictorias. Si no deja de existir un motor biológico que estimula sus cambios, con ritmos madurativos diversos. Si, para acabar, los chicos y chicas van a sus ritmos personales de adaptación y cambio. Podría parecer que no podemos concretar a qué grupo de años nos referimos. No es así. Tan sólo se pretende enfatizar que, **en un grupo con tantas variables estimuladoras o ralentizadoras del desarrollo las diferencias individuales o de grupo, a pesar de la edad, pueden ser muy significativas.**

Aunque tenemos adolescentes sempiternos y preadolescentes avanzados, para poder definir la singularidad de las atenciones a los adolescentes, los recursos decimos que, genéricamente, han de ocuparse del periodo que va entre los 12 años y los 18 (13-17). Un conjunto de años en los que la mayoría de chicos y chicas estará viviendo su condición adolescente y, finalmente, se habrá planteado dejarla.

Sin embargo, especialmente cuando se trata de atenderlos adecuadamente, **este período no puede ser tratado como único**, ya que ni sus necesidades de atención y ayuda son las mismas ni ellos y ellas aceptarían una atención similar para todas esas edades o en grupos de edad y situación absolutamente mezclados. Los recursos de un territorio deben pensar siempre en **tres grupos de atenciones y en las correspondientes respuestas parcialmente diferenciadas.**

La consulta a los chicos y chicas de los gaztelekus dejó patente que eso que los adultos llamamos adolescencia tiene sus matices derivados de la edad. Entre 12 y 16 hay un mundo. Si contamos hasta 18 un mundo más. Para los que andan en plena adolescencia (mayoritariamente entre los 15 y los 17), los que vienen detrás son "pequeños" y no deben tener el mismo tratamiento (por ejemplo en horarios y en actividades), aunque no se oponen a convivir. Los "pequeños" miran con incertidumbre a los que ya van de mayores. Unos vienen a "jugar". Los otros están para otras cosas (como dicen los educadores, "cuando llegan hacia el tercero de la ESO empiezan a calmarse y acuden a ti para hablar de sus cosas"). El SPA ha de ser para el conjunto de edades, pero requiere que se tengan en cuenta las dos transiciones (de la infancia, a la juventud) y que se generen dinámicas diversas para grupos diferentes.

Sin olvidar las reglas comunes para la adolescencia, de las que se hablará más adelante, las propuestas deben contemplar **tres grupos**, en los que predominan climas diferentes, aunque se solapan entre ellos. Han de planificarse atenciones y respuestas parcialmente diferentes para:

- a. Los chicos y chicas que todavía andan en la preadolescencia (12, 13, en parte 14 años). Buena parte de lo que hacen y de lo que necesitan tiene que ver con los cambios que viven y la complejidad de adaptarse a ellos. Las respuestas que reciben suelen ser muy determinantes de cómo vivirán su adolescencia.
- b. Los y las adolescentes en estado puro (en parte 14 años, 15, 16, a veces 17) que son, se sienten y actúan como adolescentes. La atención tiene que ver con ayudarles a vivir positiva y activamente ese tiempo de sus vidas, sin negativizarlo, sin querer acelerarlo.

- c. El tiempo de postadolescencia (17, 18, ...). Está presidido por el deseo de ser joven (dejar de ser considerado adolescente) y poder hacer sin depender. La atención tiene que ver con el estímulo y con la ayuda para centrar algo sus vidas.

Pero, volvemos a insistir: dentro de ese grupo de edades cada chico o chica va a su ritmo y se sitúa en uno de esos estadios, con independencia de la edad real, en función de sus experiencias y sus relaciones, de los grupos en los que se construyen.

5. MOTIVOS O RAZONES PARA ENTRAR EN SUS VIDAS

Para acabar este primer capítulo de "justificaciones" nos podemos plantear 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. En términos políticos **el interrogante es si hay que hacer algo con ellos y ellas aunque no nos causen ningún problema.**

En algunas argumentaciones profesionales se pone de relieve que hay que ocuparse de algunos aspectos de la adolescencia en la medida que son variables de riesgo o están en un momento de la vida en el que se debe hacer prevención. Hay padres y madres que, salvo si les domina la angustia y han perdido el control, no quieren que otros adultos entre en la vida de sus adolescentes. Hay quien incluso ataca los programas de juventud, más todavía los de adolescencia, porque interpreta que se trata de adoctrinamientos o sometimientos a ideas sociales dominantes o diferentes de las de sus adultos.

Luego nos referiremos a las necesidades singulares de la adolescencia y al sentido de la educación en este ciclo vital. Ahora, vamos simplemente a formular algunas razones de fondo para prestarles atención, que justifican el que las administraciones planteen propuestas como el "Servicio Polivalente para Adolescentes".

Del resumen sobre la adolescencia hecho hasta ahora se puede deducir que hoy en día ha pasado a ser una verdadera segunda etapa educativa y que **ocuparse de los chicos y chicas adolescentes significa que entrar en sus vidas es hacer posible que su construcción como personas y como ciudadanos sea diferente.** Por eso, el SPA está considerado como un servicio de "**promoción**", que genera posibilidades y oportunidades.

La consolidación, entre nosotros, de una adolescencia enormemente diferente de las anteriores (que sólo existían para pequeños sectores sociales), ha acabado conformando un periodo 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 sólo un ciclo vital sino que se ha convertido en una nueva etapa educativa, en un nuevo tiempo para educar.

Si sistematizamos las razones para ocuparse de los adolescentes podemos acotar tres criterios:

- a. **Criterio de oportunidad.** Trabajamos con ellos y ellas para que en sus vidas pasen cosas. Hacemos

que estén escolarizados porque en la institución educativa se producirán un conjunto de oportunidades que no acontecerían si simplemente anduviesen por la calle. Se producirán oportunidades de aprendizaje, pero también de relación. Tendrán a su alcance personas adultas diversas. Sus vidas podrán abrirse a otros mundos, a otras vivencias, otros estímulos, otras experiencias. Igualmente, ocurre cuando nos ocupamos de ellos y ellas en tiempos de ocio y en espacios no formales. Ni su adolescencia sería igual ni el resultado de su transición adolescente tendría el mismo final. Además, para algunos y algunas, las oportunidades, los estímulos, su diseño como personas y sus proyecciones de futuro que el entorno más próximo les puede facilitar serán escasos. Tan sólo la presencia de otras figuras adultas y otros entornos podrán completar las oportunidades.

- b. **Criterio de experiencia.** Nos ocupamos de los adolescentes para que aprendan de lo que viven. Sus vidas ni son ni pueden ser una plácida calma en un lago tranquilo. Son vidas de acción, pasividad, desasosiego, probaturas, experimentaciones, etc. etc. Si algo necesitan son personas adultas que ayuden a que vaya quedando poso de todo lo que viven. Nos necesitan para conseguir que de su experimentación vital salga experiencia.
- c. **Criterio de resiliencia.** No debemos olvidar que son sujetos dedicados al riesgo en una sociedad de riesgo. Por eso ya no nos necesitan para que los protejamos pero sí para tender redes. No nos necesitan para allanarles el camino pero sí para que se fortalezcan y adquieran capacidad de desarrollarse en entornos no siempre positivos, arriesgados. Estamos con ellos y ellas para ayudarles 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, comenzando por ayudarles a gestionar su propia adolescencia, a situarse en ella, a comprenderse, a colocar adecuadamente todo lo que va pasando a su alrededor.

6. LA SINGULARIDAD EDUCATIVA DE LA ADOLESCENCIA

También hemos de considerar que una parte de las razones para prestar atención diferenciada a los chicos y chicas adolescentes, en tanto que adolescentes, no nace de la singularidad y la especificidad de la etapa que viven. Viene determinada por aquello que podríamos denominar singularidad de las posibilidades, o necesidad de que la intervención en sus vidas sea efectiva. **No es sólo una etapa singular sino que educar, ayudar, influir, tiene en la adolescencia un conjunto de singularidades.** Por eso definimos recursos diferenciados (en la organización y el funcionamiento) para adolescentes.

En la infancia, aunque en el momento actual esté sometida a profundos cambios y a potentes incidencias externas, podemos afirmar (de manera simplificadora) que su evolución viene guiada por un proceso madurativo estructurador, por un conjunto de aprendizajes que reconocemos como claves y por diversas experiencias afectivas y sociales que consideramos determinantes. Aunque son muy frágiles, existen un conjunto de consensos y encargos sociales definidos y aceptados. En la adolescencia todo es bastante diferente.

Ya se ha recordado que se producen cambios madurativos (los cambios anatómicos y fisiológicos de la pu-

bertad) con los que han de aprender a situarse. **Pero, por primera vez en su vida, tienen conciencia crítica de los desajustes**, de los cambios (son, como decía alguno de ellos, "hormonas con poder"). Su principal valor no es biológico sino que está asociado a malestares, acuerdos y desacuerdos consigo mismo. Su valor, además, está asignado externamente, dependiendo de la cultura dominante en la sociedad o de las culturas, los estilos de vida, de los coetáneos. **Necesitamos considerar y atender la dimensión personal y las variables sociales que determinan su subjetividad evolutiva, la forma cómo interiorizan y gestionan los cambios.**

Existe por su parte un descubrimiento de la obligatoriedad social de dedicar unos cuantos años de su vida a ser adolescentes. Muchas de sus conductas, de sus prácticas vitales están destinadas a confirmarse a sí mismos y a demostrar a los adultos que ya están ubicados en esta etapa, que ya son adolescentes. **Necesitamos tener en cuenta cómo se definen, cuales son las diferentes prácticas de afirmación y diferenciación** que construyen entre iguales y cómo van cambiando en cada momento generacional.

Construyen "ritos de paso" para acceder, para consolidar, la condición de adolescentes. Pero estos son definidos por ellos y ellas, no por la sociedad adulta (o cuando lo hacemos o los heredan tienen una especie de convalidación adolescente). Lo mismo pasa con los ritos por abandonar la adolescencia y pasar a ubicarse en la juventud. **Necesitamos tener en cuenta un conjunto de componentes asociados a las transiciones** y a los valores de reconocimiento que les atribuyen.

Se dan un conjunto de prácticas de la condición adolescente. Un proceso de ensayo y aprendizaje. Un tiempo de ubicación lleno de ejercicios adolescentes. Un proceso de abandono (más o menos completo en función de si se instalan o no en la postadolescencia) y, finalmente, una mirada crítica sobre lo que han vivido. Muchas de estas "prácticas" no son leídas e interpretadas adecuadamente. Para ayudarles **necesitamos descubrir y tener en cuenta la lógica interna, el sentido que para ellos y ellas tienen muchos de sus comportamientos.**

Como hemos dicho, también y principalmente es un tiempo de personalización, con una serie de cuestiones centrales a resolver. Alrededor de la cuestión de la identidad (múltiple, diversa, cambiante, con componentes producto del bricolaje, de presente adolescente y de futuro como sujeto) **se producen multiplicidad de experiencias y vivencias para situarse en relación consigo mismo, con los otros**, con los iguales, con los coetáneos, con los adultos, en el mundo físico y en el mundo virtual, etc. Poder educar significa considerar todos esos componentes y contenidos del proceso, las fuentes principales, lo que tienen de viejo y de nuevo.

También es un tiempo de socialización crítica hacia el mundo (en crisis y cambio acelerado que se suma a sus crisis). Las lecturas contradictorias del mundo que les rodea son puestas en crisis o abandonadas como posicionamientos adolescentes. Debemos y queremos atender a los elementos concretos (valores, referencias, atractivos, componentes para la interpretación) con los que hacen sus lecturas del mundo que los rodea.

7. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ADOLESCENTE

De una manera no exhaustiva, podríamos considerar que las necesidades educativas de la adolescencia (no todas sino aquellas para las que puede plantearse algún tipo de atención desde diferentes servicios) son agrupables en seis grandes tipos:

1. Las que tienen que ver con **aclarse como personas y con situarse en el mundo**. Entre ellas podríamos destacar:
 - La necesidad de entender su condición adolescente, saber qué sentido tiene todo lo que sucede en su vida, situarse entre los iguales, conocerse, saber con qué cuenta y qué debe adquirir, ir poco a poco adquiriendo identidad (múltiple y cambiante), sentirse como sujeto y no como colección de problemas y dificultades, ...
 - La necesidad de situarse en su entorno próximo, en su comunidad. La necesidad de conocer la realidad social que le rodea, asumirla, criticar, desear cambiarla. La necesidad de sentir que vale la pena formar parte y pertenecer a ella. La necesidad de socializarse (aprender las reglas de juego y compartir sus culturas y lógicas vitales). La necesidad de participar.
 - La necesidad de convertirse en ciudadano o ciudadana, de ejercer activamente derechos colectivos y personales. La necesidad de encontrar su lugar. La necesidad de encontrar sentido a su vida.
 - Las necesidades derivadas de su transición a la condición juvenil y de ir orientándose.
2. Las que tienen que ver con **su condición de sujeto que aprende en la sociedad de la comunicación y el aprendizaje permanente**. Por ejemplo:
 - Las necesidades relacionadas con la adquisición de competencias para vivir y funcionar en la sociedad digital, en red, global y cambiante.
 - Las necesidades relacionadas con mantener el deseo de saber, de conectar lo aprendido con su persona y su vida.
3. Las que tienen que ver con **la comunicación, la expresión y la creación**. Por ejemplo:
 - Las necesidades relacionadas con la producción de ideas, imágenes, expresiones creativas propias.
 - Las necesidades relacionadas con la producción de información y con su difusión
4. Las que tienen que ver con **el aprendizaje de la gestión de los riesgos**. Por ejemplo:
 - Las necesidades derivadas de aprender a arriesgarse de manera segura
 - Las necesidades 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 que tienen que ver con **practicar la autonomía y la responsabilidad**. Por ejemplo:
 - La necesidad de poder apropiarse de la propia conducta. La necesidad de decidir sobre aspectos básicos de su vida con apoyos y sin intromisiones. La necesidad de ejercer la autonomía.

- La necesidad de responsabilizarse, de recibir respuestas de las personas adultas que generen responsabilidad.

6. Las que tienen que ver con **aprender a convivir**

- Necesidades que tienen que ver con la afirmación de sus diferencias y, a la vez con el reconocimiento de las diversidades que construyen los otros. La necesidad de aprender a ser y convivir con adolescentes, jóvenes y adultos que no pretenden ser como él pero a quienes necesita.
- La necesidad de construir amistad, redes de relación, grupos de pertenencia, redes físicas y virtuales.
- La necesidad de que las respuestas adultas a los conflictos en los que se ven inmersos no generen etiquetaje, marginación, exclusión.

Como luego veremos, los diferentes recursos y servicios, las diferentes propuestas de atención deben dar razón de a qué necesidades o grupo de necesidades intentan dar respuesta.

III. DIVERSIDAD DE PRÁCTICAS. AQUELLO QUE YA HACEMOS

Ya se ha indicado de manera repetida que el SPA no es algo que deba construirse "ex novo", que buena parte de lo que propone no es otra cosa que la sistematización bajo unos ciertos criterios de coherencia compartidos de una larga lista de buenas prácticas existente. También y especialmente es una propuesta para dotar de mayor contenido, de ampliar y sugerir, de consolidar un modelo de referencia que sirva para que en todo el territorio exista una propuesta de atención y esta sea homologable y compartida.

Por esa razón debemos recordar una parte de la complejidad de lo que se está haciendo, de manera que sea posible avanzar en una línea de transformación y ampliación. Vamos a hacer una pequeña consideración de dos grupos de programas singularmente implicados en la atención a los adolescentes en el espacio local y desde el espacio local: los gaztelekus con las actividades que se producen en su entorno; los programas de educación en medio abierto. Los primeros pensados para adolescentes en general, los segundos para los que se sitúan en la dificultad y el riesgo.

1. ALGUNAS ACTIVIDADES Y ESPACIOS RELACIONADOS CON ADOLESCENTES

Una lectura elemental de las características de los gaztelekus existentes (de los horarios, edades y actividades)⁴ nos lleva a considerar, al menos, los siguientes elementos:

- a. La existencia de algún tipo de dispositivo de atención a los chicos y chicas adolescentes, con algún espacio para la interacción, no tiene que ver con el número de adolescentes existentes o el tamaño de la población, sino con otros criterios políticos o de la realidad del municipio. Algunos municipios han de comenzar por decidir poner en marcha el SPA. Otros, buscar la manera de darle coherencia y estabilidad a partir de lo que ya están haciendo.
- b. En los municipios con un importante volumen de población que tienen propuestas de atención a los adolescentes, podemos distinguir dos realidades: los que tan sólo cuentan con un recurso general des-territorializado; los que tienen más de un recurso y estos están asociados a un determinado barrio (no hay tampoco en todos). La transformación futura tiene que ver la definición del territorio de referencia para un SPA y el trabajo comunitario y en red al que está asociado.
- c. Las edades a las que se presta atención son de lo más diversas y casi propias de cada recurso. En algunos casos se debe a razones históricas de creación del recurso o de dinámica de la entidad que presta el servicio. En otros, a la dificultad de trabajar con según que edades. En alguno más, al carácter de la atención que se presta. La propuesta del SPA sugiere caminar hacia el periodo entre los 13 y 17 años (ambos incluidos).
- d. La disparidad en los horarios tiene que ver fundamentalmente con la introducción o no de propuestas que tengan que ver con el fin de semana. Comenzando por la diversidad de los tiempos del viernes y siguiendo por las posibles propuestas para el sábado y el domingo. La línea de transformación pasa por considerar qué es útil, de acuerdo con los objetivos y las formas razonables de prestarles atención, plantear los tiempos de fin de semana. También, dejar claro que probablemente no tenga sentido plan-

⁴ Ver Anexo 2

tear sólo actuaciones de fin de semana. En algunos barrios y con algunos recursos debe considerarse el tema de los tiempos matinales. Esta cuestión cobra mayor sentido cuando existe un alto grado de interrelación con los programas de educación en medio abierto y debe considerarse siempre como tiempo de SPA (tiempo de relaciones singulares, de trabajo con otros profesionales, etc.) aunque no sea tiempo de apertura total de un local físico.

El conjunto de recursos y prácticas relacionados con los gaztelekus tiene detrás algunas otras complejidades que pueden afectar a la propuesta de SPA. Una de ellas es que la prestación del servicio corresponde a entidades y empresas ajenas al ayuntamiento con características y condiciones muy diversas. Otra, que la responsabilidad municipal sobre la adolescencia no siempre está en las mismas áreas y tiene que ver con el mismo tipo de profesionales responsables.

El SPA, tiene que ver con técnicos municipales de "juventud" (a menudo de algo más) y con "educadores" de las entidades externas que actúan directamente, por contrata, en los recursos adolescentes. Pero, son dos grupos de profesionales que no suelen tener relación directa. Buena parte de la circulación de la información y de los criterios de planificación o de actuación está mediada (en las dos direcciones) por los profesionales responsables de las empresas que tienen adjudicados los servicios por los ayuntamientos. En muchas localidades la relación entre lo que puede y debe llegar a ser un SPA a partir de lo que se planifique que sea, requiere construir previamente una relación útil entre profesionales (no se le puede pedir, por ejemplo, a un profesional del gazteleku que haga trabajo en red si no está aclarado cómo se relaciona eficazmente con el responsable local del SPA).

Los recursos y los equipos humanos que hoy conforman lo que podríamos considerar el núcleo de la atención a los adolescentes en Gipuzkoa tienen orígenes e historias diferentes, que les hacen poner el acento en aspectos diferentes o valorar más unos u otros aspectos de la atención. Algunos han hecho el recorrido desde la prevención y la atención a diversas dificultades sociales hasta llegar a la atención en general de los adolescentes, en tiempos no formales ni institucionales. Otros, han hecho el camino inverso desde la educación en el tiempo libre y los servicios de juventud a la pretensión de construir espacios de referencia educativa para la diversidad de adolescentes con sus dificultades de municipio. En los dos casos aparece la preocupación por la dinamización comunitaria y por la atención antes de que aparezcan las dificultades o de que se generen los problemas.

La propuesta de diseñar el SPA es en definitiva la conclusión de una dinámica convergente en la que los profesionales y los recursos más "especializados" buscan la normalidad necesaria para llegar a los adolescentes y los más "generalistas" buscan la flexibilidad y la implicación necesarias para llegar con eficacia a esa mayoría de adolescentes. En algunos casos detrás del proceso de transformación ha existido alguna dinámica participativa. En otros, han nacido simplemente de la necesidad de poner en marcha "algo" para adolescentes, de contar con "lugares" para estar con ellos y ellas.

Se completa la complejidad si se tiene en cuenta que las entidades prestadoras de los servicios son diversas y tiene su historia diversa detrás. Parece necesario sistematizar conceptual y técnicamente cómo debe ser el seguimiento a hacer desde la administración.

La diversidad en el origen y en el recorrido se hace todavía más compleja cuando la educación en el "tiempo libre" a la infancia y luego a la adolescencia tiene su origen en la defensa y la expansión del euskera, como forma de arraigo y como componente importante de la educación. En algunos municipios la atención a los adolescentes sigue en el departamento de euskera y no depende ni de educación, ni de juventud ni de servicios sociales.

Estas "historias" diferentes hacen pensar en la necesidad de acuerdo sobre los objetivos y la estructura básica del SPA y en la necesidad de definir y mantener actualizados los objetivos de la educación en la adolescencia, con independencia del área de la administración local en la que, en cada mandato, esté ubicado.

Para completar esta diversidad hemos de considerar que, en diversos lugares, existen recursos de "información juvenil" y profesionales definidos como "informadores", a menudo todavía más aislados que los otros profesionales, con poca relación directa con los adolescentes y con funciones enormemente afectadas por la condición adolescente y por los cambios estructurales de la sociedad de la comunicación.

2. EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO EN MEDIO ABIERTO

Completaremos esta limitada aproximación a la atención que se presta a los adolescentes en el espacio local refiriéndonos al *"Programa de Intervención Socioeducativa con Menores y Jóvenes en situación de Riesgo desde Servicios Sociales Comunitarios"*.

Su pretensión es ocuparse de los adolescentes "en situación de riesgo", además de los que están bajo medidas protectoras o de la justicia de menores. Su referencia básica son los servicios sociales del territorio. Entre sus objetivos de trabajo está el conseguir la participación estable de los chicos y chicas adolescentes en los recursos, servicios y contextos de la comunidad.

Trabajar en medio abierto quiere decir trabajar en los espacios en los que están los adolescentes, en sus territorios (calle, domicilio, equipamientos educativos socioculturales formales y no formales y otros recursos y otros sistemas). Lo hacen a partir de proyectos educativos individuales, proyectos educativos grupales, proyectos comunitarios.

En general, todos los equipos están ubicados en Servicios Sociales, salvo en un ayuntamiento que están en juventud y otro en el que el equipo de medio abierto y el del gazteleku es el mismo.

Si se ponen en relación con los recursos anteriores se observa que (en 2010) coinciden en catorce municipios (en tres más tienen relación con otros espacios para adolescentes y jóvenes). Once localidades tienen gazteleku pero no programa de medio abierto y ocho (once si no se consideran otros locales) tiene programa de medio abierto pero no un espacio adolescente desde el que prestar atención. En otros muchos, ni lo uno ni lo otro.

En el Programa de medio abierto, coincidiendo en parte con lo que se hace en los gaztelekus, se trabaja a partir de la relación educativa y de la coordinación con los agentes y recursos de la comunidad. Sus pro-

yectos grupales tienen que ver con: adaptación de grupos de tiempo libre, deportivos, etc.; apoyo escolar o autoayuda; actividades extraescolares adaptadas; autogestión o cogestión de locales, etc.

En su filosofía de intervención destacan como importante que, cuando el adolescente en situación de riesgo cuenta con una figura de referencia educativa, se debe evitar a toda costa la multiplicación de figuras de referencia para él o ella y sus familias. Si cuenta ya con una figura de referencia significativa el educador de calle no debe suplantarla.

Más adelante miraremos de definir la relación práctica que el SPA debe establecer entre estos programas. Ahora, tan sólo quisiéramos destacar que resulta muy complejo trabajar con las dificultades adolescentes sin contar con recursos (espacios, actividades) que se ocupen de los adolescentes (gaztelekus, por ejemplo). Igualmente, que en cualquier municipio se dan situaciones de dificultad adolescente que, como luego veremos, deben ser atendidas por el recurso que en cada espacio exista, en algunos sólo el gazteleku. Una parte de los objetivos, de la metodología y de su filosofía de intervención son compartidas. De los chicos y chicas adolescentes no se ocupa quien nosotros queremos sino quien consigue crear una relación de influencia. No siempre vienen. A menudo hay que ir y estar donde están.

IV. OBJETIVOS Y PRETENSIONES

1. LA REFERENCIA ADOLESCENTE DEL TERRITORIO

El Servicio Polivalente debe tener como misión ocuparse de los adolescentes, pero no sólo de los chicos y chicas adolescentes. También debe tener como encargo ocuparse (trabajar con) de los que "trabajan" con adolescentes (orientadores, profesorado, educadores de calle, etc.). En el caso de los chicos y chicas, no hay que olvidar que no siempre es una referencia adolescente, algo que perciben automáticamente como relacionado positivamente con sus vidas. De momento, cómo luego resumiremos, la relación con los otros profesionales o no existe o es difícil y el gazteku (el SPA) no es visto como un recurso para adolescentes con el que contar en la atención que cada profesional realiza cotidianamente.

Igualmente, ha de servir como una forma de conceptualizar ante la comunidad que es necesario ocuparse de los y las adolescentes. Mediante el SPA, la comunidad ha de descubrir la importancia de esta preocupación educativa. El SPA también representa una opción sociopolítica, se opta por un estilo de socialización, no por dejarlos sin más a su aire con sus necesidades y dificultades.

La idea del SPA rompe (debe poder explicar esa ruptura) con la idea de poner en marcha recursos para que los chicos y chicas adolescentes vayan a pasar el rato sin molestar. Se trata de un conjunto de respuestas definidas siempre desde planteamientos educativos. **Debería ser la referencia local para "pensar" conjuntamente la atención a la adolescencia.** Ha de ser una estructura pública de referencia para la globalidad de la atención a la adolescencia y para todos los que se ocupan de la adolescencia.

2. UN RESUMEN DE OBJETIVOS PARA EL SPA

Como resumen de todo lo expuesto (origen, razones y necesidades) y antes de que empecemos a definir formas y contenidos parece conveniente fijar los principales objetivos de todo SPA

CUADRO RESUMEN DE OBJETIVOS DEL SPA

DOS PRETENSIONES BÁSICAS

1. Convertirse por sus características (sus propuestas y su estilo de funcionamiento) en un recurso adolescente. Un recurso que conocen, visualizan como pertinente con sus vidas y como lugar de oportunidades para el tiempo que viven, la mayoría de los chicos y chicas adolescentes de un territorio
2. Ser un recurso que está al servicio de sus necesidades como personas que viven en un ciclo vital, que se construyen en relación con otros (coetáneos, de generaciones anteriores y adultos); como sujetos que viven en una comunidad, formando parte de una sociedad; como seres humanos con un futuro a construir.

OBJETIVOS EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD ADULTA

1. Hacer comprensible a la sociedad adulta el tiempo adolescente y sus formas de vivirlo. Facilitar la normalización de las diversas adolescencias
2. Divulgar su consideración de tiempo educativo entre los grupos familiares. Trabajar con padres y madres, con otros profesionales, las formas adecuadas de educarlos activamente

OBJETIVOS EN RELACIÓN CON OTROS PROFESIONALES

1. Construir y compartir con los y las profesionales de otros recursos y sistemas que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes formas adecuadas y eficientes de prestarles atención
2. Participar en un sistema de trabajo comunitario y en red de atención a las adolescencias y a sus situaciones de dificultad

OBJETIVOS EN RELACIÓN CON LOS PROPIOS ADOLESCENTES

1. Ayudarles a entender y gestionar sus adolescencias
2. Facilitar la práctica en positivo de sus adolescencias en un entorno desformalizado y lúdico
3. Posibilitar formas diversas, estimuladoras y creativas de llenar sus tiempos de no-obligación
4. Recoger y posibilitar las propuestas adolescentes para organizar actividades, organizarse, gestionar sus tiempos
5. Facilitar entre ellos y ellas el conocimiento de la diversidad de adolescentes y la aceptación de formas diferentes de serlo. Generar dinámicas de convivencia entre ellas
6. Fomentar, estimular la vida de grupo y las relaciones entre grupos en los equipamientos y fuera de ellos
7. Facilitar las transiciones (entre la infancia y la adolescencia, entre la adolescencia y la juventud) teniendo en cuenta ritmos y condiciones diferentes
8. Trabajar el aprendizaje de la gestión de los riesgos
9. Estimular el descubrimiento de la realidad próxima que les rodea, comprenderla, pensar en cómo cambiarla
10. Sentirse sujetos activos que participan en asuntos colectivos
11. Facilitar el deseo de conocer y el acceso a la información básica para formar parte activa de la sociedad
12. Estimular y facilitar la creación y la difusión de ideas
13. Facilitar y estimular la creación (como expresión adolescente y como creación artística)
14. Poner al alcance de los adolescentes adultos positivos dispuestos a construir una relación de influencia
15. Construir relaciones de influencia a partir de presencias en los territorios adolescentes, en los equipamientos, en los tiempos de ocio, de no-obligación; a partir de la dinamización de actividades; a partir de las ofertas de apoyo y ayuda
16. Estimular la autonomía y posibilitar la aparición de respuestas a sus conductas de manera que permitan la construcción de responsabilidad

V. LAS CLAVES PARA PODER PRESTAR ATENCIÓN Y LA PROPUESTA BÁSICA PARA ORGANIZAR LOS RECURSOS

1. TRES DIMENSIONES QUE ESTRUCTURAN EL SERVICIO

El Servicio Polivalente para Adolescentes se estructura, de manera flexible, en torno a tres dimensiones de actuación:

1. Un equipamiento. Un lugar de encuentro con unas determinadas características
2. Un conjunto de actuaciones, de actividades y de ofertas para la organización y la acción de los propios adolescentes
3. Un grupo de profesionales capacitados y dispuestos para construir una relación de influencia. Que posibilitan, de manera diversa:
 - la observación de sus realidades colectivas e individuales
 - la atención puntual, personal y de grupo
 - una parte de seguimientos individualizados que algunos y algunas pueden necesitar
 - acompañamiento educativo a algunos y algunas, para los que son figuras de referencia, durante un cierto tiempo.

El Servicio Polivalente para Adolescentes debe tener siempre componentes de las tres dimensiones, como se indica en el siguiente gráfico:

Gráfico 1
LAS TRES DIMENSIONES DEL SPA



Los tres elementos son importantes e imprescindibles. **El Servicio no es un simple lugar para estar** (aunque debe atender a esa necesidad adolescente). El Servicio **no es un programa de actividades**, una oferta de entretenimiento y de ocupación positiva del tiempo (aunque, además de actuar, de hacer cosas con ellos y hacer que puedan hacer, ha de poner a su alcance algunas actividades de interés singular entre los adolescentes de su territorio). El Servicio **no es un equipamiento con monitores** (aunque también pueda haberlos) sino un equipo de profesionales adultos con posibilidad de estar disponibles, de convertirse en adultos próximos y positivos, con formación, capacidad y encargo de hacerlo. De cada uno de esos elementos o ejes del Servicio hablaremos en el capítulo destinado a concretar algo de lo que hacemos o deberíamos hacer.

Como se refleja en el gráfico la suma de esos tres ejes, la interacción dinámica de esos tres elementos, **configuran un conjunto de "referencias"** para el adolescente y permite construir **"contextos significativos de influencia"**.

Se trata de un Servicio "de referencia", con el que se encienden "luces", los chicos y chicas descubren atractivos, vivencias de que quizás podamos ser útiles en algún momento, accesibilidades y disponibilidades. Pero, como luego iremos viendo, son varias "las" referencias. Es un **lugar adolescente**, de referencia para lo joven (en el sentido genérico), para los que sienten la solidaridad emocional de compartir un tiempo vital. Es, también, una referencia de estilo. En él se dan espacios, actividades y personas que **conectan con el estilo adolescente, sus claves y sus argumentos**. El boca-oreja de sus rumores difunde un *"allí te entienden"*. Es, finalmente, un conjunto de referencias personales, de **adultos con capacidad de "enrollarse", interesados y preocupados por cualquier cosa que pasa en sus vidas**, que aceptan y entienden sus crisis y se prestan a ayudarles a orientarse cuando se pierden.

La generación de "contextos" tiene que ver con dos aspectos relevantes. Por un lado, cuando se trata de adolescentes, **el sujeto de la atención y de la educación siempre es un grupo (o varios) y sus relaciones**. Se trabaja con grupos que formamos y dinamizamos en los recursos o con grupos que están en otros momentos y lugares de sus vidas. Por otro, educar es también crear contextos de influencia, construir un conjunto entrelazado de estímulos, presiones, correcciones, propuestas, influencias, etc. que consigan incidir en su vida. En el caso adolescente, además, ellos y ellas –como hemos dicho- son el producto de contextos diversos en los que podemos incidir (a veces crear o substituir) para obtener unos u otros resultados. Las propuestas del Servicio pretenden, por un lado, **tener en cuenta sus contextos adolescentes y por otro incidir para corregirlos, completarlos, substituirlos si resulta necesario**.

Gráfico 2
COMPONENTES Y RESULTADOS DEL SERVICIO POLIVALENTE PARA ADOLESCENTES



2. QUÉ DESEAN ENCONTRAR LOS CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES EN UN SPA

No es muy diferente lo que se ha descrito de lo que los propios chicos y chicas expresan cuando se les consulta, como deseo de lugar para adolescentes. Aunque en las actividades participativas para saber su versión del tema no se discutieron todos los temas y muchas de sus aportaciones están ligadas a experiencias de gaztelekus concretos, podemos deducir de sus aportaciones algunas ideas importantes.

- a. Los que asisten al Gazteleku suelen estar satisfechos y cuando piensan en por qué vale la pena seguir yendo, sus motivos y pretensiones pueden agruparse en tres categorías: el espacio, las relaciones y las acciones o actividades.
- b. El espacio cumple una primera función: permite no estar "fuera". La calle es atractiva hasta que llueve o hace frío. Estar dentro, además, permite tranquilizar a los adultos (los padres) y no andar de bronca con ellos (los vecinos).
- c. Además, permite simplemente "estar" ("tienes un sitio", puedes "pasar el rato", pasar ese tiempo adolescente que va a otros ritmos), estar en compañía de los y las que son como tú. Por eso, puestos a reclamar, reclaman "sofás" y espacios diferenciados ("salas") que permitan formas diferentes de estar y de "apropiarse" (hacerlo propio con el grupo, la música, la actividad o inactividad, etc.) de los espacios. Se puede crear ambiente. "Es un lugar amistoso".

- d. Es un espacio que "tiene" buena parte de lo que puede atraer a un adolescente para hacer en compañía. Atraen los recursos relacionados con el mundo digital, audiovisual, la música y la comunicación. En síntesis: hay sofá con "play", pero también fútbolín.
- e. Es un lugar de encuentro. Aunque hay adultos, es muy diferente de la escuela, tiene otra libertad. Puede ser un lugar de encuentro perfectamente compatible con otros espacios como la lonja de la cuadrilla que muchos irán buscando conforme avance su adolescencia.
- f. Cumple funciones relacionales con los iguales. Se está en relación. Se encuentran con los amigos y se hacen nuevos amigos (con grados diversos de relación y amistad). Se amplían las pertenencias a grupos.
- g. También es un lugar y una oportunidad de relación con los adultos, con "otros" adultos. También van al "gazte" porque hay educadores y educadoras que consideran "amigos", que son vistos como personas de confianza a las que "puedes contar todo", que son "majos" (los observadores externos, no expertos en adolescencia, describen sus demandas como una necesidad de confidentes, casi de psicólogos, con los que la calidad, el estilo de la relación es más importante que la cantidad). Por supuesto son diferentes de sus padres y madres pero, además, vistas las dificultades de sus relaciones en la escuela, son muy diferentes de sus profesores. (Aparece claramente un "triángulo" adulto del que habrá que argumentar en el diseño del SPA).
- h. Parte de esa relación positiva tiene que ver con la existencia de una comunicación bidireccional. Con disponer de profesionales que dominan las claves de la relación con el adolescente y con que los adolescentes puedan expresar sus intereses, sus demandas.
- i. Parte de la aceptación y la demanda de la presencia de adultos tiene que ver con la regulación de su caos. No siempre queda claro si los necesitan para ordenar el ambiente y las relaciones o si, sintiéndose en desorden permanente, piden ayuda para que el exterior sea algo que les permita ordenarse. Están "liados" y piden adultos para no "liarla".
- j. Las razones también tienen que ver con lo que hacen. En primer lugar porque pueden llenar su tiempo haciendo algo que les gusta o les puede llegar a gustar. En muchos casos la centralidad la ocupa la música en sus diversas variables, desde la escucha a la producción (del DJ al local de ensayo).
- k. Pero también porque amplía las posibilidades de hacer. Se les ofrecen o pueden organizar acciones y actividades que no tendrían a su alcance en el entorno familiar y social del que provienen o en la rutina de sus vidas adolescentes. Formalmente (otra cosa es la batalla diaria para dinamizarlos), parece larga la lista de lo que les gustaría hacer, desde las pelis a las actividades de cocina. No todo es pasárselo bien. Algunos talleres los definen como actividades para aprender, para hacer cosas que desconocen.
- l. Como buenos adolescentes insisten en la necesidad de que una parte de lo que hacen se produzca fuera del local y fuera de la localidad. Salir, poder dormir fuera (acampar), tener otro tipo de relaciones entre ellos (ellas) y con los educadores.

m. Finalmente, cuando expresan sus deseos, siguiendo la vivencia de su condición adolescente como tiempo de nuevas acciones y experimentaciones, aparece la cuestión del fin de semana, de la noche y de la diversión. Si buena parte de sus deseos y expectativas pasan por esas nuevas experiencias, buena parte de sus demandas al Gazteleku es que ofrezca algo en relación con eso. Todavía no pretenden separar sus experiencias de la semana con las de fin de semana. Se enfrentan a las resistencias y prohibiciones adultas e intentan una función mediadora del Gazte, una oferta en la que los padres no desconfíen (hay control) pero que sea diversión adolescente (diversión autónoma, no tutelada).

3. UNA PROPUESTA PARA ORDENAR Y PLANIFICAR LAS ATENCIONES DEL SERVICIO POLIVALENTE

La primera de las dificultades con las que se topa la definición de un servicio y de sus actuaciones en el ámbito socioeducativo tiene que ver con la complejidad de ubicarlo (qué hace, de quién se ocupa, cómo actúa, con qué competencia, en qué marco legal, etc.). Los recursos que tienen que ver con los ciclos vitales dominados por la lógica educativa y socializadora (infancia, adolescencia) lo tienen especialmente difícil.

Con frecuencia han de entrar en la lógica que de manera agudizada se suele dar en los servicios sociales o en los de carácter clínico: comienzan por definir a la población a la que atiende, a los colectivos que reúnen un determinado déficit, trastorno o problema, a una tipología de usuarios. Son servicios o recursos destinados a una categoría de sujetos con dificultades. Aquí, este criterio no nos vale, porque ya hemos afirmado que **se pretende llegar a todos los adolescentes y se quiere estar accesible tanto si hay conciencia y realidad de problema como si no la hay.**

Especialmente cuando no está claro que haya que ocuparse de ellos y ellas los recursos se definen por las situaciones extremas: adolescentes desamparados o adolescentes que delinquen. Las situaciones intermedias se intentan cubrir expandiendo dos conceptos difíciles y complejos: el riesgo y la prevención. El riesgo de que acaben "mal". La prevención de males futuros. Pero aquí, como se ha comentado y se comenta después en las reglas universales que deben definir las atenciones a los adolescentes, el riesgo es una variable vivida como positiva y atractiva y no pretendemos prevenir nada sino intentar garantizar, con oportunidades y estímulos, futuros en positivo.

Sí que es importante considerar el riesgo de un "mal final" como variable derivada de la diferencia de oportunidades a lo largo de las etapas infantiles y de la adolescencia. Es en ese sentido que los programas de educación en medio abierto se ocupan de los adolescentes en situaciones de riesgo. Por eso **una de las formas de trabajo compartido consiste en poner al alcance de esos adolescentes los recursos del SPA (espacio, relaciones, actividades) y en trabajar conjuntamente para que no queden descolgados del acceso a los diferentes recursos y la pertenencia a la comunidad.**

También podemos optar por ubicar los recursos simplemente por lo que hacen o por la institución o grupo con el que se trabaja o en el que se actúa. Trabajamos con el absentismo escolar, hacemos intervención familiar, prevenimos el consumo de alcohol, etc. Con los recursos para adolescentes tampoco acaba de servir porque la mayoría de las intervenciones específicas suelen necesitar ser definidas y aplicadas a partir de

lo general y cotidiano (por ejemplo: un trabajo de calle que se gana la confianza y consigue que acepten volver a la escuela, una relación positiva con un educador del gazteleku que le hace sentirse en positivo y plantearse qué hacer al año que viene).

Como ya se ha analizado, están en funcionamiento actuaciones diversas con adolescentes y con la puesta en marcha de la propuesta de Servicio Polivalente se sugieren otras muchas. Si, además, en este documento se propone una cierta racionalidad compartida y se pretende conseguir una cierta prioridad de actuaciones, parece necesario proponer algún marco organizador que permita dar coherencia al conjunto.

Para definir, ordenar y planificar el conjunto de actuaciones que, siguiendo las tres dimensiones propuestas, conforma el Servicio Polivalente, proponemos intentar una clasificación de las actuaciones que se producen en un territorio teniendo en cuenta tres ejes:

1. En qué **"contextos vitales"** incide, se desarrolla, actúa el recurso o actividad
2. A qué **necesidades** adolescentes, a qué demandas suyas y a qué demandas adultas responde
3. De qué **tipo** es (con qué variables se puede definir) el recurso o actuación.

Una propuesta, por ejemplo, de orientación para los que salen de la ESO (y en parte de la adolescencia) se da en un contexto escolar (no siempre en la escuela), pero también en el familiar (ayuda para corregir la obsesión por el bachillerato y estimular un apoyo con autonomía). Responde a diversas necesidades adolescentes de esclarecimiento y ubicación. Puede tratarse de acciones de apoyo y consejo o de un acompañamiento dilatado en el tiempo.

Acabamos de hablar en el apartado anterior de los contextos significativos como un conjunto entrelazado de variables que producen influencia. Ahora se quiere diferenciar algunos de ellos para aclarar en cuales incidimos o pretendemos incidir.

En un contexto vital podemos, además, diferenciar lugares (físicos, materiales), ámbitos o entornos (no sólo donde sino con qué clima y dinámica), elementos relacionales (en compañía de quién). Es bastante artificial intentar parcelar los contextos vitales adolescentes, pero haremos una propuesta que nos ayude a organizar y estructurar las posibles acciones, los componentes del Servicio en esta primera dimensión.

I. EJE DE LOS CONTEXTOS DE LA ATENCIÓN

A. LUGARES (espacios físicos en los que ubica la construcción adolescente y debemos ubicar la atención que prestamos)

1. Habitación (espacio familiar)
2. Escuela
3. Lugares de encuentro
 - a. la calle
 - b. lugares benévolos
 - c. lugares institucionales para adolescentes
 - d. lugares propios y apropiados por los adolescentes

B. RELACIONES PREDOMINANTES

1. Dinámicas entre iguales
2. Interrelación con los adultos
 - a. grupo familiar
 - b. profesionales que se ocupan de ellos y ellas
 - c. ciudadanía adulta (vecinos con sus visiones y construcciones sociales)

C. ENTORNOS. TERRITORIOS (espacios con sus relaciones y sus climas)

1. Entorno familiar
2. Territorio escolar (relaciones y climas que envuelven el hecho de ir y estar en la escuela)
3. Territorios del tiempo libre, el ocio, la diversión
4. Entornos virtuales

Si intentáramos clasificar y definir cómo vamos a actuar en el ejemplo de la orientación que poníamos antes (en función cómo estuviera diseñado) podríamos decir que se trata de un "A.3.c". Es decir, que se trata de una propuesta de atención que hacemos en un Gazteleku, aunque también sería "B.2.a." si trabajáramos con los padres. Utilizaremos el espacio que realmente permita llegar al adolescente allí donde está y consideraremos si debe atenderse prioritariamente a lo personal o a aspectos relacionales que lo condicionan.

Para definir y concretar el eje de las necesidades deberíamos utilizar las propuestas ya hechas en el capítulo sobre la relación educativa.

II. EJE DE LAS NECESIDADES A LAS QUE DA RESPUESTA

- | |
|---|
| A. Aclararse como persona y con situarse en el mundo |
| B. Aprender en la sociedad de la comunicación y el aprendizaje permanente |
| C. Crear, expresarse, comunicarse |
| D. Aprendizaje de la gestión de los riesgos |
| E. Practicar la autonomía y la responsabilidad |
| F. Aprender a convivir |

En este eje, el ejemplo de la orientación estaría dando respuesta, por ejemplo, a necesidades de tipo "A", ya que intenta ayudar al adolescente a aclararse y situarse progresivamente en su mundo y en el mundo.

Para definir el tipo de atención en la que podemos inscribir aquello que hacemos deberíamos describir el contenido y la dinámica que se produce en cada una de ellas. Probablemente ninguna atención pueda inscribirse sólo en una, pero quizás sea útil definir consensuadamente el contenido de lo que hacemos cuando afirmamos estar orientando y en qué se diferencia, por ejemplo de acompañar.

III. EJE DEL TIPO DE ATENCIÓN

Observación y conocimiento activo de la realidad cambiante
Estímulos para el acceso a la información
Ofertas de enriquecimiento de los tiempos disponibles y del ocio
Facilitación del acceso a los recursos
Orientaciones diversas
Dinamización de grupos
Dinamización de la participación y el compromiso
Atenciones y ayudas puntuales
Atenciones y ayudas complementarias de otras atenciones (de otros profesionales y recursos)
Seguimiento personalizado
Acompañamiento

Teniendo en cuenta la diversidad del territorio y de las adolescencias, **el SPA no excluye ninguna de las posibilidades de los tres ejes (todas las tiene en cuenta al diseñar y planificar los recursos), aunque prioriza algunas de ellas.** Piensa en todos los lugares de encuentro aunque prioriza el gazteleku. Se centra en las relaciones entre adolescentes, pero facilita relaciones positivas con adultos diferentes que les permitan mejorar otras relaciones. Entre los "territorios", prioriza los que tienen que ver con los tiempos no formales y el ocio. Atiende a todas las necesidades aunque lo hace prioritariamente a partir de algunas de ellas no atendidas en otros contextos. Según la realidad y el momento de cada sujeto y cada grupo presta (en compañía de otros recursos, de manera prioritaria o complementaria) la mayoría de las atenciones que se han descrito en el Eje III, ya que atiende pensando en las necesidades y teniendo en cuenta los objetivos que hemos descrito.

Pero, seguir las variables que se definen en los tres nos debe permitir descubrir en qué contextos no intervenimos y deberíamos hacerlo, a qué necesidades estamos dando respuesta, de qué manera nos estamos ocupando. Esta concreción nos permitiría saber qué hacemos, a quien llegamos y si lo que aportamos a sus vidas es realmente importante.

4. ALGUNAS CLAVES PARA QUE UN RECURSO, UNA ACTIVIDAD, UNA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESULTEN ÚTILES EN LAS VIDAS ADOLESCENTES

Hemos visto que la atención a un ciclo vital socialmente construido, como es el caso de la adolescencia, requiere: a) una definición de sus características, de sus tareas y papeles, de sus necesidades, de nuestras pretensiones socioeducativas; b) una propuesta organizada de las atenciones a prestarle. Pero, igualmente, necesitamos considerar **las formas con las que todo eso debe hacerse.** También existe una singularidad de la relación, de la influencia, de la organización. No vale cualquier forma de intentarlo. No siempre resultan útiles y eficaces las propuestas de recursos o servicio porque se olvidan de claves y criterios muy significativos. **No vale cualquier manera de prestarles atención.** No vale cualquier manera de intentar influir educativamente.

No resumiremos aquí algunas de las reglas educativas básicas para trabajar con adolescentes, pero, destacaremos algunos aspectos que pueden condicionar la forma de poner en marcha y organizar el Servicio. En este documento enfatizaremos seis.

Siempre hay que tener activada la observación. Quienes trabajen con ellos han de aprender a mirar, a ver, a observar, a escuchar, a preguntar, a descubrir el significado de sus conductas. Poder influir supone conseguir dejar claro que nos importan sus mundos y sus maneras de vivir sus mundos.

Para todo pueden tener sus "argumentos". No basta con nuestros razonamientos. Con razón o sin ella, razonan, sienten, conviven, valoran, construyen secuencias de acción con las que interpretan y bien lo que hacen. No basta con aportar nuestros argumentos sobre "la maría". Inevitablemente hemos de descubrir por qué la consideran poco menos que un remedio para todo. Descubrir, entender, no es justificar, pero es la única manera de influir.

1. Siempre hay que estar con ellos donde están, algunas veces se consigue que vengan, pero todo comienza por ir. Siempre estaremos atrapados por el dilema de dónde conseguir establecer una primera relación. Buena parte del trabajo con ellos y ellas comienza estableciendo presencias significativas (no invasivas) en algunos de los espacios en los que voluntaria u obligatoriamente están. Una parte del trabajo pasa por los territorios escolares, por la calle y por los espacios de encuentro. Cualquier dispositivo que se ponga en marcha tendrá que nacer de un proceso de relación participativa con ellos y ellas o, al menos, de un proceso de "venta" e implicación inicial en el funcionamiento. Siempre hay que considerar elementos organizativos y de estilo de relación para conseguir que, al menos en parte, sientan que es algo suyo, se lo apropien (vale igual para la escuela que para un equipamiento).
2. Cualquier atención que se preste debe hacerse desde la lógica de la normalidad y no desde la patología. Ellos y ellas no se viven como portadores de una u otra "enfermedad", en todo caso están inmersos en grados diversos de malestar. Atenderles no pasa, de entrada, por el diagnóstico y la derivación a un supuesto recurso adecuado. Muchas etiquetas no hacen otro efecto que el de encasillar su identidad en construcción. No son un problema determinado, sino que la mayoría vive en algún momento una situación problemática (con intensidades, oportunidades y duraciones muy diversas). La mayoría de los chicos y chicas que llegan a tener dificultades importantes sólo pueden comenzar un proceso de atención especial a partir de atenciones acogedoras y positivas en los recursos adolescentes para todos los adolescentes.
3. La condición adolescente está atrapada en la situación social y jurídica de la minoría de edad, aunque, en la práctica, las normas no se aclaran sobre lo que pueden o no pueden hacer sin nosotros. La lógica educativa debe estar presidida siempre por el principio de responsabilidad. Por considerarlos responsables y facilitarles respuestas a sus conductas que les hagan responsables. Ni son menores ni son sujetos tutelados. Debemos tratarlos como sujetos progresiva y diversamente (de los adultos) responsables en todos los ámbitos de su vida. Trabajar con ellos y ellas supone estimular su implicación, impulsar a la toma de decisiones, aceptar que se equivoquen, responder a sus errores, ayudarlos a apropiarse de su conducta (a no buscar excusas) a aceptar que no son el ombligo del mundo y descubrir que su conducta afecta a otras personas.

4. Buena parte de las posibilidades de incidir en sus vidas pasa porque a su alrededor haya personas adultas próximas y positivas. Próximo significa fundamentalmente un adulto (no un igual) que está en el mismo plano, que puede aproximarse y distanciarse, pero que no forma parte de otra galaxia. Pueden recurrir a él o ella porque demuestra interés por su mundo y disponibilidad para abordarlo. Es positivo para un adolescente aquel que se aproxima confiando en la evolución positiva de su vida no definiendo problemas de presente y de futuro.

5. LA DIVERSIDAD, LAS IMÁGENES SOCIALES Y LOS CONFLICTOS

Los chicos y chicas adolescentes (como adolescentes no sólo como personas) son diversos y al hablar de cómo atenderlos siempre aparece la pregunta de qué tipo de adolescentes vienen a los recursos, cuales desconocen su existencia, quienes no se sienten tentados a venir, a cuales les resulta contradictoria nuestra propuesta. Pero para contestar a esas preguntas hay que volver a tener presente la diversidad del territorio, la diversidad de experiencias y las singularidades demográficas de las que se hablaba al inicio.

En poblaciones pequeñas y en barrios concretos acude un poco de todo (suficientes adolescentes y tan diversos u homogéneos como los existentes). Pero en otros hay sesgos importantes que obligan a pensar cómo conseguir que vengan otros. Hay locales con predominio de "euskalpijos", o con presencia significativa de "latinos", o con tensiones por las minorías con dificultades sociales. A veces, acuden los de una ikastola y no vienen los de la otra, trasladando al gaztelegu una división previa entre adolescentes. A veces la homogeneidad dominante impuesta, de la que se ha hablado, hace que, yendo todos, el gaztelegu sea la única posibilidad de tener prácticas adolescentes diferenciadoras. En la mayoría de sitios donde hay adolescentes que han vivido un proceso migratorio estos no suelen ser usuarios del recurso. Sigue siendo una asignatura pendiente, con más fracasos que éxitos, la incorporación al gaztelegu de los adolescentes con discapacidades.

En muchos gaztelegus se puede decir que acuden los adolescentes que no tienen el tiempo ocupado (no se lo han ocupado), tanto los que tienen una relación con los estudios difícil como los que son académicamente brillantes, los poco sociales y los implicados y participativos.

Hemos destacado que el adolescente es un sujeto de grupo, por eso tiene una influencia a considerar la cuadrilla. Algunos vienen porque viene la cuadrilla. Otros vienen porque están solos y no tienen cuadrilla. Conseguir que vengan personajes significativos de una cuadrilla es conseguir que vengan los adolescentes que la conforman. Conseguir que vengan los "solos" es posibilitar que tengan cuadrilla. Las estrategias de divulgación del SPA han de tener su dosis de discriminación positiva, de acciones para llegar a los desinformados o desconectados, teniendo en cuenta que no se aproximan de la misma manera, por ejemplo, chicos y chicas.

Las tensiones entre diversos tienen un parte adolescente (de que va este...) y una parte de reflejo de las tensiones sociales (económicas, culturales, ideológicas). Pero, la principal dificultad tiene que ver con la imagen que se traslada a la sociedad adulta (define para qué sirve el gaztelegu, el SPA; define en qué medida unos hijos adolescentes pueden convivir con adolescentes que se consideran inconvenientes, malas compañías) o que la sociedad adulta define como "patrón" del gaztelegu.

Otra parte de la imagen a construir (explicar y situar para los responsables y para la población adulta) tiene que ver con la gestión de los conflictos de una cierta intensidad que periódicamente pueden producirse. Pero, el SPA tiene que ser un recurso en el que se puedan gestionar los conflictos de manera flexible. A veces basta con dejar claro que determinadas conductas no son aceptables "dentro" y puedan ser educativamente discutibles unos metros más allá de la puerta. Aunque no todas las situaciones adolescentes son gestionables desde el SPA, debe entenderse que es un lugar poco institucionalizado que supone verdaderas oportunidades educativas diferentes para el adolescente.

A veces la imagen social queda fijada por la de un grupo que parece monopolizar el local: van los gitanos, van los grandes, van los pequeños, van los que tienen problemas en la escuela, van ... A veces todo se centra en "consumos" que forman parte del universo de problemas que definen los adultos, aunque se produzcan fuera o formen parte de comportamientos adolescentes habituales justamente cuando no están en el gazteleku. Para evitarse esa "mala" imagen, el SPA no puede dejar a un lado conductas básicas de personajes que, justamente por ser adolescentes, se afirman en el conflicto, demuestran que están vivos arriesgándose, prueban y experimentan. Tiene que ver con el trabajo con los adultos y los acuerdos sobre cómo se puede y se debe educar a los adolescentes. Conviene dejar claro que el SPA no es la prolongación del control familiar ni vecinal sobre sus adolescentes.

Finalmente, hay otra parte de la imagen a construir que consiste en hacer atractiva la propuesta para los chicos y chicas que no creen que la propuesta vaya con ellos. Igualmente, explicar a los adultos que el SPA es algo más que un simple local adolescente.

V.I. E.P.A.C.P.A.C.
VI. ESPACIOS, ACTIVIDADES, ACOMPAÑAMIENTOS
P.A.N. S.M.E. S.A.C.

1. EQUIPAMIENTOS ADOLESCENTES. DEL GAZTELEKU A LAS BAJERAS

“ Y se le mandó un e-mail al alcalde que a ver donde quería que estuviéramos ya que en cualquier sitio molestamos”.

El “local adolescente” es uno de esos “espacios” con posibilidad para reforzar unas relaciones y construir otras, que puede dar respuesta a diversas necesidades educativas del adolescente y a partir del que se puede actuar para ofrecer, dinamizar, orientar, etc. Puede ser un simple “contenedor” para diversos consumos, controles y tranquilidades adultas o puede ser un **“equipamiento” significativo con posibilidades educativas múltiples (polivalente)**. Aquello que en el barrio o en el municipio se hace con los adolescentes y para ellos debe tener como referencia el equipamiento (recuérdese: espacio, acciones y actividades, profesionales).

No debe olvidarse la línea de tensión que siempre ha presidido las políticas de juventud (adolescentes y jóvenes) en relación con los espacios de encuentro. Una línea que cuando pretende dar respuesta a una buena parte de sus demandas y necesidades va desde el extremo de los locales para actividades jóvenes gestionados con mayor o menor rigidez pero con lógica adulta, hasta el otro extremo de los espacios alternativos autogestionados. Entre medio, caben formatos diversos y concreciones locales diferentes.

El lugar de las referencias

Recordemos que, en primer lugar, ha de ser un lugar de “referencias”, o ha de posibilitar un conjunto de referencias ligadas al espacio físico. El propio espacio es una referencia local (Van los que son como yo, pueden estar, pueden hacer) que tiene especial cuidado para que en su organización, actividades, distribución de los espacios y formas de uso lo sea para los adolescentes. Un espacio que también ha de ser para la diversidad de adolescencias (no sólo el espacio emblemático de un determinado estilo de vida). Es un lugar de los adolescentes y para los adolescentes.

Como se ha dicho, la referencia también tiene que ver con el “estilo” de las relaciones que las personas adultas del equipamiento establecen con los adolescentes. *Saben de gente como yo, se interesan por lo que me preocupa y me informan sobre lo que necesito, están abiertos a lo que proponemos.* La gran “dificultad” es cómo conseguir modelos de implicación y gestión que les permita sentir como lugar de encuentro y espacio propio un espacio de la administración.

Más adelante volveremos al tema, pero no olvidemos que en el local están, o se relacionan con él, personas que son o pueden ser referentes, puntuales o estables, de los adolescentes. *Allí hay educadoras y educadores (monitores, técnicos) que se enrollan.* Además, ha de ser un lugar de especial relevancia para que sean conocidos, de manera normalizada y positiva, otros profesionales que se relacionan con los adolescentes. Asociada al equipamiento el adolescente ha de encontrar la cara personalizada de un profesional próximo y disponible.

En cualquier caso, ha de ser un espacio “conocido”, por lo que se han de planificar sistemas de conexión entre otros espacios y contextos donde están los adolescentes y se ha de convertir en un lugar conocido

porque en él se produce una parte de la actividad dirigida a los adolescentes (no sólo la relacionada con el ocio).

Principales funciones del espacio

Para definir ese espacio (para pensar en su distribución espacial, en las formas de uso y en las actividades posibles) ha de considerarse que como tal espacio cumple, al menos, **cuatro funciones**:

1. Es un espacio para "estar" y para estar en compañía de los iguales. Justamente porque se trata de un espacio adolescente hay que prever que a menudo no quieren nada, no expresan nada, sólo desean estar sin especiales agobios. Es un equipamiento que debe permitir dosis razonables de "aburrimiento" y de estar escasamente activo, de actitudes profesionales de espera. Normalmente eso significa que el mueble más solicitado es el "sofá". En ese estar los adultos presentes deben hacer tres cosas: no malinterpretar su "apatía"; observar con equilibrio entre la distancia y la intromisión; provocar rupturas de la apatía "forzando" a cambiar de "actividad".
2. Es un espacio en el que se hacen cosas para adolescentes. Es un lugar educativo en la medida que existe una planificación, pensada y estructurada (luego se hablará sobre "actividades") de acuerdo con las necesidades adolescentes a las que se quiere dar respuesta y con formatos pedagógicos y didácticos específicos. A menudo el problema consiste en conectar sus aparentes "no deseos" con nuestras planificaciones. A veces estas propuestas son la moneda de cambio para negociar el simple estar.
3. Es un espacio en el que los adolescentes pueden hacer cosas, pueden realizar proyectos personales y de grupo de índole muy diversa. Lugar en el que pueden ir a hacer y pueden estar haciendo. Es un lugar donde encuentran de manera singular algunos recursos (por ejemplo algunos relacionados con la sociedad de la comunicación o con una parte de sus intereses y prácticas musicales). Esta posibilidad tiene su gran dificultad en la dinamización que, normalmente, se ha de producir antes en otros contextos diferentes del equipamiento.
4. Es un espacio a disposición de otros profesionales que se relacionan con los adolescentes para que puedan hacer con ellos y ellas diferentes acciones y actividades, para concretar su trabajo de dinamización. Ha de servir para que cuando un profesional consigue (o pacta) que un grupo adolescente se decida a hacer algo tenga una respuesta fácil al "dónde" hacerlo.

El espacio básico

Para poder cumplir esas cuatro funciones, una estructura estándar parece que ha de contar, al menos, con tres espacios separados:

- a. para estar, para encontrarse;
- b. para hacer actividades diversas;
- c. para usos y acceso a la red, al mundo digital, a las actividades musicales y multimedia.

Complementariamente, la mayoría de las experiencias que hoy funcionan destacan la importancia de disponer de un “espacio cocina”. Mantiene un especial atractivo para los adolescentes y, especialmente, es un lugar de relación muy desformalizada que permite un alto nivel comunicativo.

La estructura debe permitir acoger de manera separada, en algunos momentos, a grupos de al menos dos “edades” diferentes. También, ha de poderse adecuar para actividades diferenciadas entre la semana y el fin de semana. Cuando sólo existe un espacio y abierto un solo grupo puede monopolizarlo todo.

En cualquier caso se trata de espacios sin las “barreras” con las que suelen encontrarse en su entorno o en otras instituciones. Las propuestas que ponemos a su alcance en el equipamiento deben permitir, comunicarse, crear, aprender, hacer, recibir estímulos e informaciones que no son posibles en la escuela o en el hogar. Para que todo eso sea posible se necesita su implicación y esta pasa por sentirse a gusto en un espacio con cierto grado de apropiación.

Local para los que empiezan, local para los que pronto se irán

Como los propios adolescentes nos recuerdan, entre los 12 y los 18 años hay muchos mundos. Una cosa es la conceptualización global que el SPA hace sobre la atención a toda la adolescencia, y otra muy diferente las formas de trabajar teniendo en cuenta edades, ritmos de maduración, integración en grupos diversos, etc. Hay gaztelekus que tienen dificultades para que vengan los “pequeños”. En otros la dificultad es conseguir que los “mayores” se queden (en algunos para que a los 18 años se vayan). Hay que gestionar la convivencia entre quienes fundamentalmente todavía juegan y gritan y los que fundamentalmente desean seguir apalancados. Como otros muchos temas de este texto, la cuestión de los espacios también tiene que ver con la edad y, a pesar de su complejidad, conviene pensar con qué parámetros -que no sean los derivados de la simple imitación del espacio joven en general- facilitamos el lugar de encuentro en los primeros años adolescentes.

Una parte de las diferentes transiciones se simboliza por el acceso a lugares de encuentro diferenciados (pasar del haurtxoko al gazteleku y de éste al gazteguno). La condición adolescente, como se ha repetido, genera dos condicionantes: ellos y ellas quieren ser tratados como los adolescentes que son; los objetivos y las reglas de la relación educativa son diferentes de las anteriores y de las posteriores. Por eso, debemos considerar, a partir de una preocupación sistemática por diferenciar lo adolescente de lo joven, lo siguiente:

- Los periodos, dentro de la adolescencia, que se han diferenciado al principio tienen su coherencia y la adolescencia plena y la juventud tienen sus necesidades y dinámicas diferenciadas. Además, las razones de la atención son otras.
- Como los chicos y chicas indican, conforme se adentran en la adolescencia no desean que se les recuerde que acaban de salir de la infancia, se sienten diferentes de los más pequeños que acaban de “entrar” ese estado y, además, poco a poco aspiran a ser como los jóvenes y, especialmente, desean poder hacer lo que ellos hacen. Los más “pequeños” se sienten perplejos, angustiados y atraídos por lo que hacen los más “mayores”. Los chicos y las chicas jóvenes no quieren que se les haga paten-

te el tiempo de "locuras" de su adolescencia y tienden a ser duros y especialmente críticos con los adolescentes.

- Buena parte de los espacios y las actividades deben ser claramente diferenciados, lo que no impide zonas y actividades intermedias, así como la formulación de procesos de transición entre unos y otros. Normalmente unos y otros tienen sus grupos con dinámicas diferenciadas.

Conseguir que unos y otros sientan en alguna parte el recurso como suyo parece que obliga a pensar en una combinación de espacios, actividades y horarios en parte diferenciados. Igualmente, a considerar no exactamente las edades sino la dinámica de "edad" que sigue cada grupo. No puede haber una dinámica homogénea y la pretensión educativa del Servicio, basada en la socialización proactiva y la consecución de autonomía sugiere una dinámica en la que, en las primeras edades, predomina la recepción por su parte de propuestas de actividades; después proponen y hacemos juntos; luego colaboran y ayudan. La fase final de sus adolescencias supone colaborar para ocuparse de otros, organizar actividades públicas por muy desastre que puedan ser, permitirles sentirse estrellas del espacio público. Ayudarles a "madurar" facilitándoles responsabilidades y haciendo que se sientan útiles.

Sobre los horarios

Una vez más, debemos recordar las diferencias locales y las realidades de los barrios. Pero, para todos los SPA, deberían servir los siguientes criterios:

- a. La apertura, de lunes a viernes, por un tiempo suficientemente amplio durante las tardes. Puede ser útil indicar tiempos relativamente diferentes (en la entrada o en la salida) para diversos grupos.
- b. No puede dejarse a un lado el tema de los fines de semana. El local del SPA no puede quedar sólo como el espacio de los días de obligación. Debería aportar alguna referencia sobre formas posibles de ocio diferente. Como ya se ha indicado, es un tema que viven como central a su nueva adolescencia. En cada localidad, según las "movidas" adolescentes, según la época del año, debe buscarse una propuesta (siempre teniendo en cuenta el objetivo de influir positivamente no el de retirar problemas de la calle). Parece contradictorio poner en funcionamiento los espacios y actividades del SPA sólo en tiempos de fin de semana.
- c. Debe poder haber una utilización en otros horarios diferentes en base al trabajo con otros profesionales. Por ejemplo los educadores y educadoras de los programas de medio abierto, deberían poder plantearse alguna actividad con determinados grupos. Por la mañana puede tener sentido, por ejemplo, como espacio puntual de encuentro para absentistas. Puede ser igualmente útil en las tareas de información y orientación a las que luego nos referiremos.
- d. En la medida que ha de ser un contexto de referencia para otros profesionales ha de tener horarios para encuentros entre profesionales. Educadores y educadoras están en él también cuando no hay adolescentes.

No se puede atender a todos... de manera adecuada

Cumplir las tres funciones básicas del SPA supone unos tiempos adecuados de dedicación profesional. De entrada, es preferible que la referencia para la relación educativa de la que se habla más adelante esté siempre depositada en, al menos, una pareja (dos) de profesionales y no en uno solo. Eso permite compartir y dialogar, evitando el enquistamiento de conflictos y facilitando al adolescente más de una opción de vinculación.

El número de adolescentes a los que se puede atender de manera adecuada, teniendo en cuenta la idiosincrasia de cada territorio, siempre es una combinación de cifras entre el número global de los que simplemente acuden, van a estar, y a los que hay que prestar una atención de observación, dinamización y convivencia; el número de los que podemos estimular, atender en sus dudas y crisis; el número de los que, durante un cierto tiempo requieren un seguimiento de mayor intensidad, en relación con otros profesionales. El aumento de una de las categorías hace que no haya tiempo ni dedicación profesional para las otras, pero no debe prescindirse de ninguna de ellas.

El número global viene marcado por el espacio y los recursos pero nunca debe superar la cifra de los que el conjunto de profesionales puede conocer singularmente y observar cómo se desarrolla su adolescencia. Los grupos en los que se pretende incidir, sugerir, estimular, ayudar, quizás puedan ser dos o tres por profesional. Para hacer seguimiento de una cierta intensidad, probablemente no deban superar la decena de adolescentes por profesional.

Además, como ya se ha dicho, el equipo profesional debe tener previsto en sus dedicaciones, el trabajo de equipo y el trabajo en red.

2. UN ESPACIO ENTRE OTROS ESPACIOS

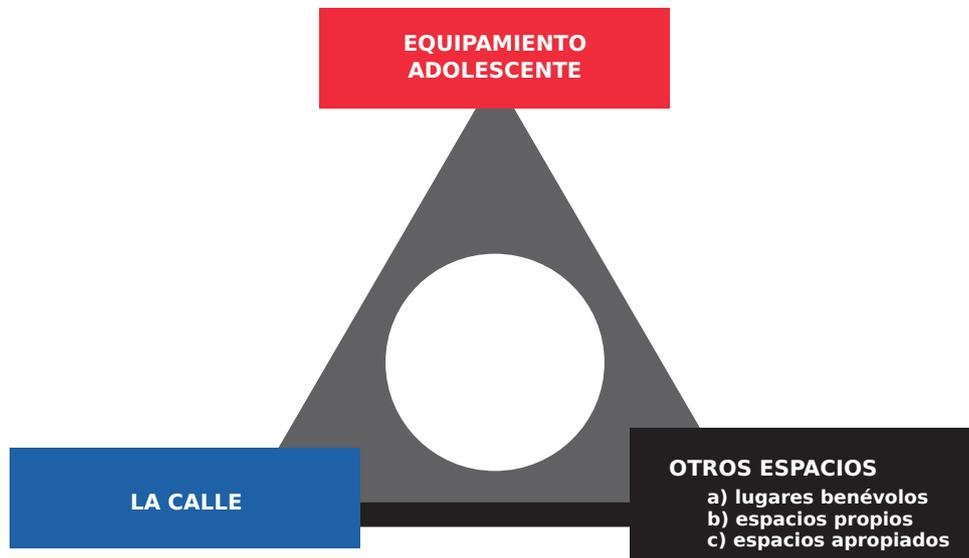
El SPA es algo más que el Gazteleku y este es algo más que un local. Este último no es el único local adolescente (ni el único lugar de encuentro y práctica de la adolescencia, también está la calle), cuentan con otros locales entre los que singularmente debemos señalar las "lonjas", "bajeras" y similares gestionadas por grupos de adolescentes.

Entre la adolescencia consolidada (15-18) y la postadolescencia (18-20) muchos recurren a la gestión de sus propios locales. Para el SPA aparece la necesidad de conceptualizar el papel de esos locales y de definir el estilo de relación con los adolescentes que están en ellos. No vale ignorarlos ni simplemente decir que en el gazteleku les ofrecemos algo más.

El SPA aspira a ser el principal espacio para las referencias (de adultos, de iguales) pero no significa de ninguna manera ni que sea su único y principal espacio adolescente ni, todavía menos, que sea el único espacio donde deba producirse la presencia, la atención, la intervención adulta.

Volvemos a tener que considerar la dinámica y las influencias que se producen entre los tres principales tipos de espacio en los que se desenvuelven (podemos incidir sobre cómo se desenvuelven) sus vidas:

Gráfico 3
LOS ESPACIOS ADOLESCENTES



Recordemos que la adolescencia es un largo tiempo para dedicarse a practicarla y que ese ensayo y aprendizaje necesita territorios diversos. Una buena parte de ellos se produce en la escuela, otra en la calle, otra entre las cuatro paredes de locales diversos. En el próximo apartado ya se concretarán algunos aspectos relacionados con "la calle". Ahora debemos recordar que no se trata de poner en marcha el equipamiento adolescente para que, como quieren sus adultos, no estén en la calle. Se trata de que ese espacio que genera el equipamiento permita que no tengan que estar en la calle simplemente porque no tienen otro lugar a donde ir y estar. Su estilo y su poca institucionalización han de permitir que el adolescente lo perciba como un espacio tan propio como los espacios de la calle.

"El repertorio de las conductas experimentadoras, afirmativas de la nueva condición, generadoras de formas de ser, evolutivas y maduradoras, es muy amplio, muy diverso entre grupos, y se ha de repartir entre los diversos lugares (la casa, el espacio educativo, los espacios institucionales, la calle, los espacios jóvenes, etc.). Cada uno tiene sus reglas y sus lógicas, en cada uno es posible o imposible un determinado comportamiento, unas determinadas relaciones, una posibilidad de mejorar el acomodo con la nueva situación personal"⁵.

La condición adolescente hace que, por un lado, se encuentren más o menos bien en los lugares informales, no regulados, no adultos y, por otro, que no puedan acceder con facilidad a otros espacios en los que su condición de "menor" se convierte en un obstáculo. Por eso cobran relevancia espacios privados (especialmente bares) o públicos (casas de cultura, centros cívicos, anexos deportivos, etc.) en los que se produce benevolencia: un estilo de aceptación de su presencia a pesar de su escasa capacidad de consumo y su cumplimiento laxo de las normas.

⁵ Funes, J. (2008). *Reencuentro en clave joven. Respuestas impertinentes a preguntas pertinentes sobre los jóvenes, la diversión y las drogas*. Ayuntamiento de Portugalete

Locales adolescentes de los adolescentes

Hablando de los espacios adolescentes en un Servicio Polivalente, debemos plantearnos también qué tipo de relación hemos de planificar para trabajar con aquellos espacios que los adolescentes (especialmente en los últimos años de su adolescencia) hacen suyos. Además del atractivo por la calle, el espacio propio (bajera, local cedido, espacio aprovechado u ocupado) es un espacio más o menos acogedor que la calle en el que pueden hacerse otras actividades y evitarse tensiones con los adultos. No se trata ni de los bares, ni de la simple calle. Espacios diversos para estar, hacer y compartir. Para practicar el incipiente ocio adolescente, hacer lo que no les dejan hacer en la calle, también para otras actividades más "serias".

El tema de los otros locales" suele abordarse localmente a partir de las tensiones que generan con los ciudadanos adultos. No sólo por los conflictos de convivencia sino también por las "preocupaciones" a cerca de lo que hacen en ellos, allá ocultos a la mirada y el control adultos. Existe una relación ambivalente entre la aceptación-negación de la presencia de adolescentes en la calle y la preocupación por lo que hacen cuando se encierran en sus locales.

Quizás, el criterio razonable sea considerar un "continuo espacial" de presencias adolescentes, en el que situaríamos el local institucional (siempre de características adolescentes y con participación de ellos y ellas); el local institucional (al menos en origen) pero con grados diversos de autogobierno; el local propio; los espacios públicos con presencia significativa de algunos adolescentes o de la mayoría de ellos en algunos horarios. Todos no están en todos y con la mayoría debemos preocuparnos por construir una relación de influencia (al menos de presencia no conflictiva en sus vidas públicas). En todos debería haber algún tipo de "presencias" adultas.

Algunos y algunas estaría bien que vinieran al gazteleku. Algunos y algunas estaría bien que salieran de sus locales. Algunos y algunas estaría bien que pudieran tener su local (en realidad no lo tienen por ausencia de una buena red de amigos y el gazteleku sirve para ayudarles a construir esa red; en otros casos, son los más "conflictivos" los que siguen en el gazteleku porque no encuentran local). A veces, la relación puede construirse en el espacio virtual, en la red social que mayoritariamente usan. En algunos casos el trabajo principal va a estar con los vecinos o los padres.

Al diseñar el SPA debemos distinguir entre lo que es una intromisión en los espacios adolescentes de lo que es la construcción de la proximidad y una oferta abierta de posibilidades de relación, graduada y diversa. ¿En qué se diferencia el gazteleku de su local? En los dos hay sofá y en los dos pueden jugar a la play. Pero en el gazte hay: otros chicos y chicas con los que relacionarse; algunos adultos diferentes que conocen y aceptan como de posible utilidad en sus vidas; otras posibilidades de diversión que van más allá del porro, la play y el kalimotxo.

La esencia de una bajera es que en ella no está presente un adulto "plasta" dispuesto a amargarles la diversión. A la vez, esta condición no es incompatible con la presencia modulada de un adulto "mediador", conocido en otros recursos, que puede "aparecer" sin inmiscuirse, para ofrecer o para ayudar en la gestión de conflictos (te dejan estar porque te conocen, porque eres alguien para ellos). Una relación positiva mínima consiste en visitarlos, conocer cuáles y quiénes son, crear una red de relación, proponer un protocolo de

convivencia (en algunos casos una normativa), hacer que algunas figuras adultas institucionales sean reconocidas por las dos partes. El mínimo consiste en construir algún tipo de relación mediadora permanente. Debemos pensar cómo entran dentro de nuestra planificación de "espacios" y, en cualquier caso, construir con sus ocupantes algún tipo de relación, estímulo y colaboración. Tampoco podemos olvidar que en esos "otros locales" también se dan dinámicas de grupo, solidaridades y aprendizaje de las responsabilidades.

Para que esas relaciones sean posibles hay que trabajar, en la entrada a la adolescencia para que descubran cómo encontrar también su "lugar" en el gazteku, vean que hay adultos no broncas que entienden de sus turbulencias y están disponibles en momentos de dificultad. **Conseguir que no comiencen por desear un lugar lejos de todo tipo de adultos.**

3. HACER DE EDUCADORA, DE EDUCADOR, EN EL SPA

Hacer posible la construcción de referencias positivas

Cualquier reflexión sobre lo que hacen y cómo lo hacen los profesionales que están en el gazteku ha de comenzar por recordar su verdadera tarea: **hacer posible la presencia diaria en una parte de las vidas adolescentes de personas adultas que les reconocen como lo que son y como lo que quieren ser.** A veces, tan sólo son testigos positivos (que acogen y atienden) de sus vidas en ese periodo. Otras, alguien que se interesa y pregunta. Otras que ayuda y acompaña. En cualquier caso, comprueban que son importantes para alguien.

Igual que ellos y ellas definen primero el local como un lugar para estar, la primera tarea de los profesionales también es estar (presentes, atentos, disponibles, estimuladores). Como los profesionales remarcan: *"Es aprender a estar sentada en la escalera, disponible". "La "cocina" es un lugar perfecto para observar, escuchar, hablar". "A veces sale el tema echando un balón".* Hay que saber recoger una primera frase, aprovechar momentos.

Después viene el trabajo de la relación, el construir la relación adecuada con cada grupo, con cada adolescente. Ellos y ellas han de descubrir que son objeto de una mirada diferente, de una atención personalizada y, si es el caso y el momento, de la adecuada atención. Se trata de generar espacios de creatividad y encuentro. Antes, se observa, se detectan necesidades y se aproxima la atención. Se dedica tiempo a escuchar.

Para todos los chicos y chicas son personajes positivos pero no tienen para todos la misma relevancia (o no la tienen en todos los momentos). No eres importante para todos. Ha de ser posible que cuando "necesiten" educador lo encuentren. Los educadores **son referentes reconocidos por los adolescentes como tales, que construyen diariamente la posibilidad de que los adolescentes les tomen como referentes.** Para muchos el educador o educadora va a ser un referente significativo durante cinco años de su vida. Y en ese tiempo encontrarán algo personalizado que les servirá.

No son ni su padre o madre ni su profe. Se relacionan con ellos si quieren. Es una relación "pactada", entre

dos, que no depende de informes, que no tiene consecuencias negativas (pueden explicarles por qué la lían). No emiten juicios y pueden preguntar: *¿qué te pasa para hacer lo que haces?*, expresar su preocupación por lo que hacen, hacerles conscientes de la "movidas" que generan a su alrededor y ofrecerles buscar conjuntamente las salidas, las soluciones. Buscan herramientas para gestionar lo que les pasa. **Es una relación con alguien cercano, que conoce su día a día**, sabe quién es, qué hace, qué le preocupa, reconoce sus diferencias y lo acepta como tal. Vienen una vez, pueden hablar, contar y vuelven. Traen luego a sus compañeros.

Acompañan momentos de sus vidas. A veces les buscan para poder explicar a alguien sus cosas, para que les escuchen. También necesitan que el educador les diga lo que quieren decir y no saben cómo, no les sale. Otras veces les buscan para que les echen la bronca y así poder frenarse. Otras para conocer su opinión ya que son una referencia. Los educadores y educadoras son **espejos que les devuelven otras imágenes, cuando no les bastan las de sus compañeros** (De repente, cuando no lo esperas, te pillan y te explican). Pero para que eso ocurra ha de haberse producido un largo proceso de relación anterior. También vienen a "reventar" lo que les proponen, a que tengan que dedicarles atención.

La referencia del éxito no puede ser cuántos vienen sino qué hemos hecho con cada uno de ellos, en qué medida el venir, estar y hacer algo ha permitido construir una relación. La adolescencia es un proceso, su paso por el gazteleku también. Siempre se trata de estrategias a largo plazo. Cuando finalmente se alejen debe quedar algún poso.

Las relaciones, aun construidas a partir de los encuentros y las ocasiones creadas, no son iguales en todos los momentos. No hay que olvidar, como se ha repetido, que también acuden a estar felizmente a gusto. Durante la semana, las relaciones pueden tener calidad e intensidad. Los tiempos de **fin de semana pueden ser diferentes. Pero, un tiempo y otro también están relacionados**. El sábado, los que vienen cotidianamente se traen a los amigos, a la cuadrilla. También es un tiempo para expandir las relaciones. Son los mismos y otros pero con otras necesidades. Son cuadrillas que buscan un refugio para estar a gusto.

Grupos y equipos

Ya hemos hablado sobre los horarios y los locales, pero la primera concreción sobre las infraestructuras adecuadas pasa por concretar los tiempos de disponibilidad de los profesionales. El **número y la dedicación de los educadoras y educadores debe suponer tener tiempo para las actividades de grupo y tiempos "muertos" para la relación**. El número de chicos y chicas habituales no debe impedir dedicaciones singulares a grupos con necesidades puntuales o singulares. La dedicación debe permitir salir fuera del local a contactar con los grupos que no se acercan.

El SPA siempre debe tener un "equipo" educativo. Es decir siempre deberían ser al menos dos profesionales. Así como ellos y ellas siempre son un grupo (salvo dificultades siempre se es adolescente en grupo), la referencia educativa también ha de ser de equipo, al menos de pareja. La referencia es el equipo educativo, que tiene personas y momentos diferentes, que puede intercambiar papeles, que, sobre todo, comparte reflexiones, ensaya maneras, puede contrastar formas positiva y negativas de relación, observa e inter-

preta con lógicas compartidas. Sólo un equipo puede darse cuenta de los momentos importantes, de las situaciones significativas.

Cuando se trata de dar respuestas a inquietudes de la vida las respuestas no son matemáticas y, cuando hay al menos dos miradas, las respuestas se enriquecen. Uno solo no tiene respuestas para todo, se le acaban las recetas, tiene días poco creativos, llega a tener su paciencia en reserva. Además, el trabajo con adolescentes hace aflorar las propias adolescencias, remueve, inquieta, descoloca. A veces, como agotan, la lectura de lo que hacen es diferente según la propia energía. Se necesita sentir el apoyo del equipo y poder comunicar las inquietudes al equipo. El educador ha de tener derecho a estar tan agobiado como los propios adolescentes y a tener el apoyo de un equipo. Sin embargo, el trabajo en equipo no es fácil. Ha de estar previsto en las dedicaciones, requiere tiempo y habilidades.

Entre las tareas básicas que deben abordar los profesionales del SPA y que deben tener su tiempo previsto, además de la dinamización de los grupos que acuden, en diversos momentos al gazteleku, han de considerarse, a efectos de planificación y dedicación, las siguientes:

- a. la coordinación institucional
- b. la coordinación de equipo
- c. el trabajo personalizado con adolescentes fuera y dentro del local
- d. la coordinación con otros profesionales
- e. el seguimiento compartido de algunos chicos y chicas
- f. la actualización del conocimiento, la formación, la reflexión y la supervisión

El trabajo con adolescentes necesita dedicación y una actuación profesional acotada, de calidad.

¿Quién vale para esto?

Hemos dicho que el equipamiento es el lugar de la presencia adulta positiva, de las referencias. En él hay profesionales que pueden convertirse en referentes (de diversa índole, intensidad y duración). Con independencia de las dotaciones y las posibilidades de cada lugar, se trata de educadores y educadoras profesionales (con titulación de la intervención socioeducativa) no de animadores o monitores.

En los criterios generales sobre la atención a los chicos y chicas adolescentes ya se ha puesto de relieve que toda persona adulta que se relaciona con un adolescente educa, influye y puede y de debe plantearse cómo influir de una determinada manera. Los profesionales presentes en el espacio adolescente pueden tener encargos diferenciados (educativos, formativos, técnicos) pero sólo puede ser en parte. Nadie está sólo para enseñar algo o informar de algo. Siempre educan. A menudo educan haciendo algo.

¿Vale cualquiera para estas tareas? Parece que no. No sólo le ha de gustar trabajar con las personas, también con los adolescentes. Requiere una implicación que no se puede fingir. Requiere preparación. De lo contrario se puede estar diciendo con "gestos" imperceptibles que sus vidas no te importan.

Han de aprender un estilo de relación que no se da automáticamente. Trabajan con personajes muy directos que requieren altas dosis de empatía y de implicación personal. Buena parte del método lo tienen que construir, han de amoldar la teoría a la realidad cambiante y han de aprender de las experiencias significativas.

En todos y todas debe darse, una triple capacidad, un triple encargo:

1. Capacidad para observar las realidades personales y las de los grupos
2. Proximidad y disponibilidad para atender situaciones puntuales de crisis, demandas de ayuda, de apoyo, de orientación. Capacidad para conectar al adolescente con otro profesional, recurso o sistema traspasando adecuadamente la confianza depositada por el adolescente.
3. Posibilidad (capacidad y tiempo) para mantener grados diversos de seguimiento o acompañamiento, de algunos adolescentes, en relación con otros profesionales.

En cualquier caso, son capacidades, actitudes y encargos que deben darse en equipo. Es el equipo del equipamiento el que lo hace posible. Tiene que ver con el trabajo en red del que hablaremos y con alguno de los acompañamientos de los que hablaremos más adelante.

Se trata de un **tipo de trabajo que requiere asistencia técnica continuada** (para seguir sabiendo algo más de sus vidas cuando un nuevo "tuenti" arrasa). Necesita una supervisión que aporte otros puntos de vista al trabajo cotidiano. Necesita reflexión permanente para construir, compartir y adaptar la filosofía, la lógica propia del SPA. Los ayuntamientos deben dar importancia a los tiempos y los espacios para la reflexión, para pensar y recapitular lo que se está haciendo.

Sistemas de observación y notas de seguimiento

El SPA supone una propuesta educativa personalizada. Para que sea realmente educativa deben existir elementos de planificación (responder a un diseño intencionado y a una previsión orientadora de las actividades). Pero también **debe existir un seguimiento de la intervención.**

No obstante, sería absurdo pensar que teniendo voluntad de ocuparse de la mayoría de los adolescentes de un territorio existiera una especie de expediente de todos y cada uno de los adolescentes que acuden. En cambio, sí que es razonable y necesario que los profesionales tengan **unas pautas consensuadas de observación y algún sistema de seguimiento de las dinámicas adolescentes que se producen.**

En la práctica, eso parece traducirse en una especie de diario de campo compartido por el equipo, que evita subjetividades y relativismos de estados de ánimo. Se observa y se anotan implicaciones, aislamientos, dinámicas de grupo, mapas de cuadrilla. Lo razonable es que al final de la jornada y cada cierto tiempo se pueda hacer valoración y se consideren las incidencias colectivas e individuales.

Cuando alguno está en una situación singular se debe anotar más, se mira de describir sus intereses y necesidades y las maneras de atenderlas que se van ensayando. Cuando hay dificultades se intenta crear

dinámicas para que los chicos "hablen", se expresen ellos y ellas y los adultos puedan ensayar respuestas adecuadas. Un pequeño grupo de los que vienen, especialmente si le prestan atención compartida con otros profesionales, debe tener un cierto seguimiento documentado.

4. LOS TÉCNICOS MUNICIPALES O EL SOPORTE PERMANENTE DEL SPA

Aunque sea brevemente, debemos destacar que todo el Sistema Polivalente tiene uno de sus fundamentos puesto en técnicos municipales de referencia que asumen el liderazgo, el impulso y la supervisión. Si, además, como hemos señalado, las propuestas de atención a los adolescentes son complejas y difíciles y el funcionamiento del SPA ha de ser dinámico y abierto, se requiere un impulso convencido y permanente en la propia administración local.

Una buena organización del SPA en el territorio requiere sistemas de relación directa entre los educadores y educadoras del SPA y los técnicos locales. Su relación es clave para conseguir y mantener tres aspectos:

- a. La gestión del conocimiento que se genera. Es decir: el conocimiento de la realidad adolescente en evolución que los profesionales le pueden transmitir; el debate sobre las formas adecuadas y eficientes de atención; la reflexión que permite valorar e innovar.
- b. El apoyo para la construcción de verdaderos sistemas de trabajo en red, de trabajo compartido con los diferentes profesionales que actúan en el municipio.
- c. La interrelación entre los tres niveles del Sistema Polivalente y la atención las transiciones entre los tres.

El SPA es una propuesta local hecha desde la "promoción" y han de ser los técnicos locales los que "promuevan" ocuparse activa y adecuadamente de la infancia, la adolescencia y la juventud. En el caso del SPA, pretenden garantizar su desarrollo como adolescentes, como personas y como ciudadanos en entornos comunitarios, considerándolos sujetos activos de derechos, promoviendo que puedan ejercerlos.

5. ACTIVIDADES, OPORTUNIDADES

Todos los días hay dinámica en los locales, pero no todos los días hay actividad planificada. Deben planificarse "talleres" pero estos deben ser más una oferta posible que una actividad ya prevista. En gran medida planificar es saber recoger de manera activa sus propuestas. Hay que buscar el equilibrio entre lo planificado que fracasa y lo improvisado que consigue el éxito. Se trata de estructuras flexibles que generan espacios y ocasiones de convivencia.

El SPA tiene una **planificación temporal de actividades de referencia**. No se pone en marcha esperando a ver qué pasa. Pero, siempre tiene en cuenta que debe recoger los intereses, las preocupaciones de los adolescentes. A la vez no olvida su dificultad para concretarlos en acciones. Dinamizar es lanzar la primera piedra para que se muevan y enganchen.

Las actividades están relacionadas con los objetivos, con las necesidades a la que debemos dar respuesta.

No podemos olvidar los seis criterios enunciados en el capítulo anterior para hacer que un recurso para adolescentes funcione. Parten de sus preocupaciones, tienen en cuenta sus argumentos.

En la planificación, siempre es necesario buscar la manera para que puedan abordarse con una cierta sistematización los clásicos temas adolescentes (aquellos que entran en sus preocupaciones del momento, que están relacionados con sus conductas de experimentación y riesgo, aquellos que tienen que ver con falta de información para moverse en la sociedad en la que están).

Muchos de esos temas son o debería ser abordados por otros profesionales (de la educación, de la salud) A menudo se trata de hacer de puente con ellos y planificar actividades útiles e interesantes, en el contexto del SPA u otros espacios. Siempre dinamizando intereses y compartiendo didácticas y metodologías.

No debe olvidarse que no se trata de otro lugar de aprendizaje (con excepción de las actividades relacionadas con la motivación escolar de las que luego se hablará) sino de un lugar educativo a partir del ocio creativo. Vienen a estar y sentirse bien en un contexto y con unas "compañías", adquiriendo saberes vitales relacionados con sus intereses adolescentes o con los que conseguimos estimularles. Recordemos lo ya escrito sobre sus deseos y expectativas a propósito del gazteleku.

Por supuesto, no debemos olvidar que también quieren –y debe formar parte del programa- actividades fuera del local. Salidas por el territorio, excursiones, acampadas y viajes fuera, donde la relación entre ellos y con los educadores es diferente.

6. ADOLESCENTES Y ESPACIO PÚBLICO

En el triángulo sobre los espacios adolescentes también hemos situado "la calle" y otros espacios "benévolos" poco institucionalizados. Antes, nos habíamos referido al programa institucional del trabajo de calle relacionado con los servicios sociales.

Como ya hemos señalado, la calle es el espacio por antonomasia de las contradicciones. Mientras para muchos adultos siempre es el reino del mal, para la mayoría de los adolescentes es el contexto vital más positivo de sus vidas. Es un territorio adolescente más y **el SPA también se ocupa de esos adolescentes que simplemente están en la calle** (sin que necesariamente tengan que ver con problemas sociales), como lugar para "estar" -que no debería ser el único lugar- y quedan ajenos a toda influencia porque no "vienen" donde nosotros estamos.

Van y vienen. Nosotros debemos tener **planificado cómo ir donde están** (los contratos para el gazteleku deben tener previsto que los educadores también salen, que no siempre está abierto el local, que a veces se abre en momentos diferentes para acoger demandas puntuales de grupos que vienen de la calle a ver de qué va eso). Si el trabajo con adolescentes está inscrito dentro de una cierta lógica de trabajo comunitario, parece razonable que saquemos el gazteleku a la calle, que esté relacionado con las actividades de barrio (más fácil cuando el SPA responde a necesidades de territorio).

No siempre es fácil distinguir el trabajo con adolescentes en sus territorios del “trabajo socioeducativo de calle”. Una forma de atender a los grupos de ciudadanos y ciudadanas que, por razones diversas, especialmente por sus dificultades sociales, no conectan directamente con dispositivos y servicios de atención. En el caso de los adolescentes son esos chicos y chicas que, como hemos comentado, están en situaciones de riesgo derivadas de una historia de ausencia de oportunidades y conflictualización progresiva de sus relaciones con las instituciones.

A menudo el lazo de captación para unos y otros son los educadores de calle. Más adelante, en el apartado de las relaciones con otros profesionales y en el de los chicos y chicas que no vienen hablaremos del trabajo con los chicos “de calle”, no obstante, recordemos que algún municipio no hace estas distinciones y son los mismos profesionales los que hacen calle y gazteleku.

Para todos los adolescentes, **la atención en el propio medio, significa profesionales que están presentes en entornos informales, que son reconocidos como “legales”, accesibles, próximos a su mundo, que fácilmente pueden informar, aconsejar o ayudar.**

La demanda de ayuda vendrá si se ha llegado a construir un cierto grado de presencia normalizada y de disponibilidad en los momentos oportunos (cuando hay un incidente, cuando su seguridad entra en crisis, cuando parecen dispuestos a pedir ayuda, etc.).

Al introducir en el apartado de los horarios alguno de los tiempos de fin de semana hemos querido recordar que, cuando la adolescencia se consolida, los chicos y chicas sueñan con “salir” y que algún tipo de sujeción y de propuesta debemos hacer en relación con esos nuevos deseos y nuevas prácticas. Ese salir también tiene que ver con nuevas ocupaciones del espacio público y, si el SPA aspira a ser el referente adolescente del territorio tendrá que trabajar con otros profesionales del espacio local y conseguir un abordaje municipal coherente.

7. LA INFORMACIÓN JUVENIL EN LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN

Como se apuntaba en el inicio de este documento, existen en diversas localidades recursos relacionados con la información juvenil. Existe, además, una larga trayectoria de políticas juveniles sustentadas en parte en políticas informativas. Pero, la realidad juvenil y la realidad comunicativa han sufrido importantes cambios. Además, como venimos repitiendo, plantear la atención a los adolescentes (también informativamente) requiere lógicas conceptuales y organizativas singulares.

Información adolescente en crisis

Aun teniendo en cuenta la diversidad (de adolescencias, de realidades territoriales y de formas de trabajo de los recursos existentes) a la que continuamente nos estamos refiriendo, la información y los informadores juveniles están en la actualidad afectados por cuatro grandes dilemas o ejes críticos:

1. La población a la que se dirigen y finalmente atienden, la dicotomía adolescentes-jóvenes. Normalmente resuelta en la actualidad por la escasa presencia de adolescentes en los dispositivos de información.
2. La soledad o la falta de incardinación en un proyecto más amplio sin el cual difícilmente pueden seguir teniendo sentido. Hoy, el dilema es cómo formar parte de los Servicios Polivalentes.
3. Los cambios producidos en la sociedad de la comunicación que si algo han trastocado es la forma como las jóvenes generaciones acceden a la información y el conocimiento. El dilema es aclarar qué informaciones (qué accesos) es útil que sean mediadas, que haya interlocutores adultos, en un SPA.
4. La relación entre información y referencia adulta positiva para el adolescente. El dilema pasa a ser cómo los gestores de la información devienen profesionales útiles para los educadores y educadoras del SPA y, a la vez, como ellos mismos aceptan ser personajes con influencia educativa, que pueden construir una referencia positiva para el adolescente a partir de los encuentros para informarse (a veces la referencia nace en una primera visita para informarse no se sabe bien de qué).

En general, cuando un dispositivo está definido como de información juvenil, la tendencia dominante es que los adolescentes no sean sus usuarios habituales. Una parte de las dificultades tiene que ver con la propia condición adolescente que no siempre estos dispositivos pueden tener en cuenta. Pocas veces el adolescente se mueve por la secuencia prevista: tengo una duda, busco una información, encuentro una respuesta. El paradigma informativo no es alguien que viene con una pregunta para que se la resolvamos.

Las experiencias actuales parecen demostrar que si el proyecto informativo está ligado al del gaztelegu se llega a los adolescentes (a los que ha llegado el gaztelegu o para los que la referencia gaztelegu les hace próxima la posibilidad de buscar información en el recurso). La propuesta probablemente más útil deba ser **incorporar al informador en el equipo SPA, compartiendo funciones educativas y facilitando las tareas informativas de los profesionales y de los adolescentes**. Como recuerdan los profesionales de los gaztelegus **sólo si se construye una relación se puede facilitar información de manera influyente y útil**. Cumplir funciones "informativas" es posible en la medida que se está en un contexto (al menos se está presente y próximo) y se es un personaje reconocido por el adolescente o al que otro profesional (el educador del gaztelegu) traspasa la confianza que el adolescente ha construido con él.

Paradigma informativo, paradigma comunicativo, paradigma educativo

Si exceptuamos las actividades de soporte en la obtención de acreditaciones y ayudas (a menudo conducidas al servicio informativo por los padres) la pregunta que surge es la de ¿qué información podemos ofrecer a un adolescente?, que va seguida de ¿cuáles son las características que debe tener la información para adolescentes? Si entendemos por información querer saber más, tener otras visiones diferentes de la propia, resolver las propias dudas y, quizás, actuar de una u otra manera a partir del nuevo conocimiento, el núcleo informativo para adolescentes parece pasar por:

- a. los temas adolescentes (aquellos en los que está inmerso como adolescente);

- b. las cuestiones relacionadas con sus diferentes transiciones (ahora qué hago);
- c. la adquisición de habilidades para moverse con criterio propio en las redes informativas de la sociedad de la comunicación.

Para atender a las cuestiones adolescentes (ya sea la sexualidad que descubren o las aventuras y experimentaciones para las que desconocen buena parte de la información necesaria, siempre con el hueco de lo personal) nos movemos en un **triángulo informativo** en el que están: a) los educadores del gazteku; b) los profesionales de la escuela, de los diferentes servicios sociales o de salud; c) los recursos pensados para informar. Aunque lo pretendan, ninguno de ellos solo puede llegar a conseguir la eficacia informativa necesaria (información movilizadora). En unos casos no estarán donde están ellos y ellas, en otros pueden carecer de ascendencia para que la información llegue, en otros pueden carecer de la capacidad informativa y de los conocimientos necesarios.

Ninguno puede esperar simplemente a que vengan. En todos, necesitarán compartir un estilo comunicativo. Unos y otros deberán reforzarse para que uno u otro consiga los objetivos. Lo mismo ocurre con los procesos orientativos en las transiciones escolares y el acceso tentativo al mundo del trabajo. Siempre planeará por encima la pregunta de a quién y a dónde se dirigirá el adolescente para cada tipo de duda o de necesidad informativa (¿a quién se dirigirá y cómo, por ejemplo, para resolver una duda, con mayor o menor implicación personal, sobre el anticonceptivo de emergencia?). Siempre hay que contar con que somos una pequeña parcela de su universo informativo.

De la complejidad de los **estilos informativos** con adolescentes dan cuenta las diversas experiencias de aproximar informaciones a partir de las "antenas", los puntos de información y los mediadores juveniles. Esas y otras experiencias responden a dos constataciones, comunes a todos los recursos que atienden adolescentes: la necesidad de estar allí donde están los adolescentes y la necesidad de aproximar lenguajes, estilos comunicativos.

Las adolescencias tienen también sus **exigencias comunicativas**. Una parte de la información también se produce entre iguales, por lo que necesitamos capacitar a algunos iguales para que su "ignorancia" sea menor y su influencia más certera. Resulta necesario construir y actualizar el modelo comunicativo adolescente. Hay que tener presente que los flujos informativos son bidireccionales, que nosotros también necesitamos saber de sus mundos, al menos conocer qué les preocupa y a qué cuestiones buscan respuesta.

Como otras muchas intervenciones con adolescentes, no resulta fácil distinguir *informar de orientar* y ambas cosas sólo suelen ser verdaderamente útiles si se dan dentro de un cierto proceso de *acompañamiento*. Cómo mínimo debe darse siempre un cierto **acompañamiento informativo**. Siempre hay un proceso de tanteo, de ir y volver, de concretar la demanda o de pasar de una cuestión a otra. Toda posibilidad de influencia empieza por la primera actitud de escucha. Pocas veces en un recurso de información, sin más, se sabe qué pasó con la información facilitada.

Todavía con más dudas que certezas, la cuestión de la información se plantea dentro de la nueva lógica comunicativa que suponen las redes sociales, la información multimedia y digitalizada de la sociedad de la comunicación. De momento, baste con señalar cómo la difusión tiene hoy un impacto mucho mayor si pasa

a ser un “evento” de “tuenti” y con tener presente que las nuevas condiciones permiten que el adolescente (su grupo) sea mucho más generador de información que antes. Generador de errores y generador de experiencia divulgable a partir de sus experimentaciones⁶.

Igual que el conjunto del SPA, las funciones informativas también lo han de ser para los adultos que están con los adolescentes. Una parte de la información puede y debe estar pensada para padres y madres, coordinada o ubicada con el conjunto de informaciones que los profesionales locales quieren hacerles llegar en relación con la adolescencia de sus hijos e hijas.

El conjunto del SPA, la parte “informativa” del SPA, también debe pensarse para los que no van y no irán al gazteleku. Necesariamente han de plantearse otras formas de contacto y de relación, en otros lugares y contextos.

8. ADOLESCENTES EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

Si en buena medida los adolescentes son sujetos escolares parece fundamental construir una relación razonable con la escuela. Si el SPA ha de ser la referencia local de la adolescencia debe pensar cómo se relaciona con uno de los “territorios” (con sus profesionales) en el que más tiempo pasa y del que puede derivarse buena parte de sus maneras de ser adolescente.

En la actualidad, la relación está condicionada no sólo por la diversidad del territorio sino por la compleja situación por la que pasa la educación secundaria y por la escasa implicación local en competencias de Departamento de Educación del Gobierno. En el mejor de los casos existe una relación de “socorro”, de petición de ayuda con adolescentes concretos. En pocos casos existe una relación basada en la construcción conjunta de la atención a los adolescentes. Todo es muy puntual y no existe una propuesta estable. El modelo de relación entre profesionales que se ocupan de los adolescentes en el barrio en el municipio y los equipos educativos de los centros está en gran parte por definir.

En municipios de una cierta importancia los IES se ven sometidos a una pluriformidad de ofertas municipales (cultura, educación, juventud, etc.) desconectadas entre sí, que sólo aprovecha una parte del profesorado. Los contactos municipales son múltiples y dispersos, dificultando la efectividad de las acciones.

La acción de los profesionales de servicios sociales, de los profesionales del trabajo y la educación social, normalmente desbordados con otras prioridades que no son las adolescencias, está a menudo limitada a la gestión de los “casos”. Las demandas de la escuela secundaria, si es que existen, se concentran en los chicos y chicas que han convertido en problemáticos e insostenibles para la escuela. La posibilidad de que sus profesionales se conviertan en referentes para los adolescentes que viven una situación de dificultad o crisis es enormemente reducida. Cualquier contacto queda problematizado de entrada y los profesionales tienen dificultades por convertirse en una referencia de ayuda.

En muy pocos casos se puede afirmar que los tutores y tutoras tengan en cuenta el gazteleku como una parte posible de su trabajo. Los recursos locales de atención a los adolescentes en tiempos de ocio tienen

⁷ Considerar, por ejemplo, la plataforma HOGUETI

una historia corta superada con creces por la dinámica compleja de la escuela secundaria.

Hoy por hoy, lo predominante en la relación con la escuela no pasa de ser actividades, en algún momento del curso, para presentar en la escuela el programa del gazteleku. Se consigue algo más en los municipios en los que el responsable local también lo es de educación y la atención a los adolescentes se discute en el seno de esa comisión.

Desde la perspectiva del SPA, como recurso local, **la relación con la escuela secundaria debería responder a los siguientes parámetros:**

- a. Estar como sistema dentro de una propuesta integrada de implicación local en la educación (proyecto educativo de territorio, planes educativos comunitarios, acompañamiento local de la escolarización, apoyo local a las dificultades educativas, etc.) y el seguimiento educativo de las generaciones escolares.
- b. Tener un tipo de interrelación normalizada que permita: dar a conocer sistemáticamente el proyecto del SPA; conseguir que el recurso y los profesionales sean conocidos por los adolescentes escolares; tener sistemas de información bidireccional sobre el día a día de la adolescencia local.
- c. Planificar conjuntamente el inicio de la secundaria y de la adolescencia. Trabajar la toma de conciencia progresiva de los adultos con chicos y chicas que se asoman a la adolescencia, de las tres principales cuestiones: el mundo adolescente, la secundaria obligatoria y las propuestas del SPA. Facilitar un primer conocimiento de los "recursos" relacionados con la nueva etapa y ayudarles a tomar conciencia del nuevo periodo educativo que comienza y de las respuestas locales que existen.
- d. Ser una oferta complementaria para el trabajo educativo de los tutores y tutoras. Implicar el programa en sus actividades educativas. Facilitar el uso de sus espacios para las actividades no académicas fuera de la escuela.
- e. Facilitar la posibilidad de reforzar o compartir el seguimiento educativo de algunos de los alumnos. Ser una referencia para el tutor.
- f. Complementar el seguimiento educativo de las dificultades escolares que se lleva a cabo desde servicios sociales y educación en medio abierto.
- g. Formar parte del acompañamiento educativo conjunto en las diferentes transiciones adolescentes.

9. OCUPARSE DE LAS TRANSICIONES. CUANDO DEJAN LA INFANCIA, CUANDO SUEÑAN CON LA JUVENTUD

Diversas transiciones

Detrás de esos cinco años de adolescencia, además de años y ritmos de evolución (personales y de grupo) diferentes, hay que considerar algunas transiciones (algunas circunstancias, ritos, acciones y apoyos) que influyen en los adolescentes y que han de ser consideradas por el SPA. La más obvia es la transición entre la infancia y la adolescencia y, especialmente en el gazteleku, se trabaja con los que llegan para que, siendo tratados poco a poco como diferentes sientan y asuman cómo positiva esa nueva etapa de sus vidas.

La transición intermedia o vivencia intensa de la condición adolescente acabamos de ponerla de relieve al recordar cómo la organización y la planificación han de contar, al menos, con dos grupos de "edad" diferentes. El final o la entrada en la juventud (a menudo post adolescencia) plantea dos retos diferentes. En algunos casos se trata de retenerlos cuando llegan a los 16 y, con local y cuadrilla, tienden a desaparecer. En otros, se trata de poner en marcha mecanismos que permitan ubicarlos a sus 18 años en los recursos de juventud, evitando una permanencia innecesaria en la lógica de la adolescencia.

Entre medio de esos movimientos y transiciones están, condicionando intensamente su condición adolescente, las transiciones entre instituciones (escuelas y estudios diferentes) y, a veces, entre actividades que centran su vida (estudiar, buscar trabajo, buscarse la vida). Con la primera ya hemos recordado que se trata de abordar juntas la entrada en la ESO y en la adolescencia. La segunda se presenta cuando la escuela ya no es el centro de sus vidas o, si continúan, no tiene el mismo peso. Salir de la escuela puede significar que el SPA cobre un nuevo peso o, también, que dejen de relacionarse con nosotros.

De todas las maneras, en algunos municipios se constata que una parte de los niños y niñas con los que se ha trabajado en los recursos de infancia ya no llegan al gazteleku. Junto a las prevenciones familiares hay que señalar la descoordinación institucional. Se trata de servicios de infancia pensados desde otros departamentos (no desde educación o juventud) que no responden todavía a la lógica de los servicios polivalentes, definidos como singulares para una etapa pero con continuidad entre ellos. Esa transición entre servicios se hace también más compleja porque, normalmente, las atenciones infantiles tienden a acabarse hacia los 10 años y no hay propuestas para los dos años finales de madurez infantil.

Desde la perspectiva de un Servicio Polivalente (que se ha ocupado de ellos y ellas en la infancia y ahora pretende hacerlo en la adolescencia), la preocupación principal en la transición inicial a la adolescencia debería ser la puesta en marcha de algo así como los "programas de bienvenida". Algunos de ellos son estrictamente escolares (planes escolares de acogida y de tutela inicial), pero otros –dentro de las actuaciones en los territorios escolares de las que acabamos de hablar– tienen que ver con actividades mixtas (en colaboración con la tutoría por ejemplo), para trabajar con ellos y ellas el mundo de transformaciones evolutivas y sociales en el que se está adentrando.

El final de la ESO debe suponer que en el SPA **se comienza a plantear el mundo joven, el conocimiento activo del territorio y de sus recursos y la forma de usarlos autónomamente**. En algunos

gaztelekus la superación de la barrera de los 16 supone la presentación de un nuevo proyecto, de una oferta diferenciada. No parece que tenga sentido romper con los adolescentes a los 16 años.

Para un Servicio local preocupado por sus adolescentes, la segunda transición tiene una doble complejidad. Por un lado, un sector importante y significativo de chicos y chicas desaparece del territorio escolar y puede desaparecer toda posibilidad de mantener una relación próxima con ellos y ellas. Por otro, esa transición en plena efervescencia adolescente, puede significar cosas muy diversas: una liberación escolar que lentamente puede conducir a lo laboral, una salida en crisis y desconcierto, una continuación escolar forzada que con facilidad entrará en crisis en la próxima "primavera".

Resulta clave trabajar esa etapa final (final de un tipo de escuela, salida progresiva de la adolescencia, final de la relación basada en el gazteleku). Son tiempos en los que va a tener un mayor peso el concepto de **acompañamiento (estar a su lado mientras hacen su camino) para situarse no ya en su adolescencia sino en el mundo que les rodea**. Es un periodo en el que cobra especial relevancia el trabajo con otros profesionales (de la formación, de la ocupación, del ocio, etc.). El final también supone haber pensado qué final queremos (¿sólo cuadrilla libre y poteo?), qué tipo de incorporación social pretendemos y hacia qué estructuras comunitarias y de participación les empujamos.

El acompañamiento en esos años finales **se convierte con facilidad en orientación, en ayuda para la toma progresiva de decisiones, para aclararse**, para encontrar alguna nueva motivación. La referencia profesional que el educador o educadora ha conseguido hace que ahora se fíe de él para que intenten aclarar qué demonios hacer al año que viene, o qué hacer para abandonar unos estudios que escogieron y no soportan, o para tranquilizar a la madre que los agobia porque no hacen nada. Acuden con sus dudas aunque los estudios les vayan bien, pero predominan los que se lían. Entender ahora el acompañamiento supone aceptar que hay que insistir, que las sugerencias no caen en saco roto, que en un momento u otro las aprovecharán.

Parece ser más fácil la relación con estructuras como los CIP que con la escuela secundaria en general al acabar la ESO. Una parte de las aportaciones de los recursos de información ha de estar centrada en este periodo y en relación con estos temas. También hay algunos que se pasan todo el día sin hacer nada pero no dejan de venir al gazteleku.

Ambos aspectos sugieren un conjunto de acciones destinadas a que, con independencia de la ubicación escolar –exitosa o conflictiva– del adolescente, con independencia del resultado de sus dilemas entre la obligación de estudiar y el deseo de vivir, garanticemos que **su tiempo de presencia en la escuela le ha permitido conocer y establecer relaciones positivas con otros profesionales del territorio que se ocupan de los adolescentes**. En el territorio escolar han de conocer y establecer las referencias adultas positivas a las que nos venimos refiriendo en todo este texto.

Ahora, pretendemos ser útiles en sus vidas en tránsito y a las dificultades para prestarles atención que venimos señalando se añaden múltiples inadecuaciones de los recursos locales. Las dificultades no afectan sólo a la escuela o a los recursos locales relacionados con la búsqueda de trabajo, también afectan –como luego veremos– al conjunto de programas, recursos y servicios locales que intentan, a veces con escaso éxito, atender a los adolescentes. Las transiciones son muchas (no pasan simplemente de la escuela al trabajo),

los itinerarios bastantes diferentes y complejos, las vivencias de dificultad o conflicto contradictorias, los momentos y las oportunidades para intervenir son diversos y frágiles.

Las nuevas necesidades, las nuevas respuestas

Cualquier **propuesta de atención orientadora** debe tener en cuenta cuáles son ahora, en el nuevo contexto vital del adolescente aspirante a joven, sus principales necesidades socioeducativas y acordar desde qué actuación o recurso será posible y adecuado dar una respuesta, comenzando por el SPA y sus posibilidades generales de orientar y acompañar. Debemos recordar que en este momento el adolescente tiene principalmente algunas de las siguientes necesidades (concreción de las que ya señalamos al inicio del documento):

- Acceder a informaciones que le ayuden y movilicen en la toma de decisiones
- Conocer de manera próxima y atractiva diferentes contextos, experiencias y actividades jóvenes
- Ir tomando conciencia de la nueva situación que se produce en su vida (de su condición ya no escolar y progresivamente joven)
- Acceder a nuevas experiencias y oportunidades formativas y laborales
- Descubrir profesionales adultos próximos que pueden ser en algún momento una referencia para sus nuevas experiencias vitales
- Acceder a formas de ayuda para poder hacer balance de las experiencias vividas
- Acceder con facilidad a una relación, personal y singularizada, de ayuda y acompañamiento

Para el SPA, ayudar a definir cómo se abordan en el espacio local las transiciones del final de la escolarización obligatoria supone hacer que, dentro de los proyectos locales a los que nos hemos referido e implicando en ellas al conjunto de recursos locales, se ponen en marcha, con coherencia, algunas de las siguientes acciones y actividades:

1. Acciones informativas relacionadas con el mundo de los jóvenes, con los recursos y oportunidades juveniles
2. Acciones informativas relacionadas con la orientación educativa-laboral
3. Acciones puntuales destinadas a "venderles" alternativas para el curso próximo, cuando la Eso se acabe
4. Acciones destinadas al conocimiento de los recursos formativo- laborales a los que puede acceder
5. Acciones estructuradas, de más larga duración, destinadas a orientarse formativa o laboralmente de manera progresiva
6. Acciones formativas destinadas a la "reparación" educativa, a su vuelta y reconexión con la formación
7. Acciones formativas profesionalizadoras. Formación ocupacional
8. Mediación laboral para la obtención de experiencias de ocupación
9. Tutorización prolongada en el tiempo
10. Seguimiento y apoyo en diferentes aspectos de su vida
11. Acompañamiento

Hacer posible el acompañamiento

Para que, desde diferentes recursos, pueda producirse el acompañamiento en las transiciones habrá de existir el acuerdo de trabajo en red para atender a los adolescentes al que nos referimos más adelante. Ahora, baste con recordar que:

- debe haber un plan compartido con los institutos para hacerlo,
- el conocimiento de los profesionales positivos y accesibles debe haberse producido antes de que desaparezca su obligación de ir a la escuela
- la oferta (y la preocupación) ha de afectar a toda la generación que acaba, con independencia de cómo acabe
- el conjunto de acciones y actividades orientativas y de seguimiento ha de durar un cierto tiempo (al menos un año después de la ESO)

La transición que ahora se produce tiene que ver con recorridos personales en los que se dan un conjunto de procesos de cambio, influenciados por la presencia adulta. Acompañar es estar accesible y disponible al lado de una persona por hacer juntos un recorrido. No hay acompañamiento sin "referente", sin una figura profesional que cada persona identifica como especial y específicamente dedicada a trabajar, de manera concreta, con ella.

Cuando se acaba la escuela, la interrelación entre el proceso escolar y el vital cobra un sentido diferente. No basta con analizar los resultados finales de la ESO para considerar qué hacer. Necesitamos tener en cuenta los diferentes contextos vitales que ahora se generan. Las posibilidades y las crisis de la influencia adulta en sus vidas, aquello que no es posible si no se cumplen determinadas formas de organizar las respuestas, los recursos. Las formas, los componentes, los detonantes de la toma de decisiones de los adolescentes necesitan orientaciones, pero contextualizadas en su biografía.

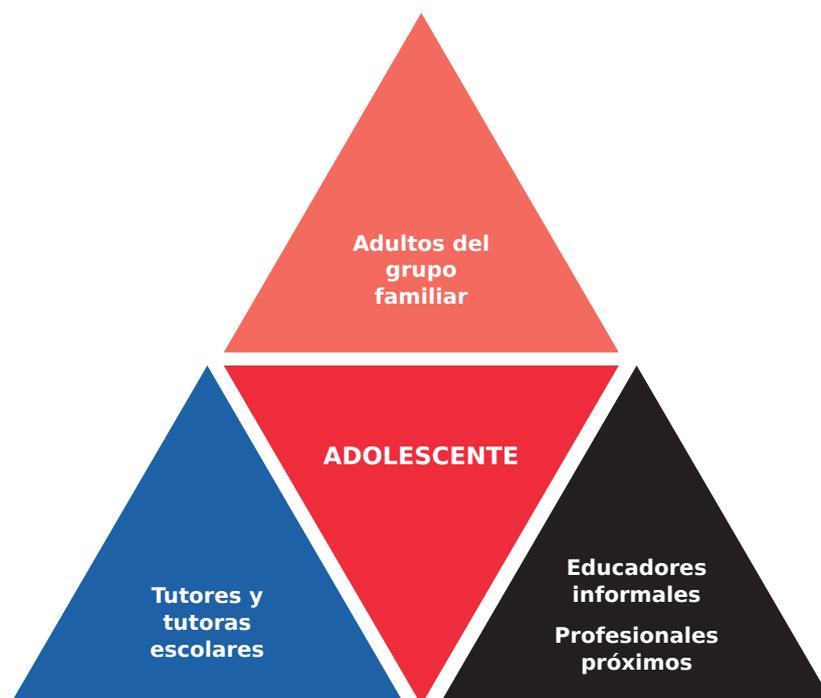
Al plantear el acompañamiento en las transiciones lo que se pretende afirmar es que el Servicio Polivalente ponga en marcha formas de atención compartidas con los diferentes recursos locales que garantice que cualquier adolescente pueda contar, en algún momento complejo de su recorrido, con un adulto próximo y positivo, en un espacio de normalidad y cotidianidad, sin tener que sentirse "enfermo" de nada ni sufrir intromisiones innecesarias en la vida que está construyendo.

10. OCUPARSE DE LOS OTROS ADULTOS

Definir un recurso que se ocupa singularmente de los y las adolescentes requiere considerar si también debe ocuparse de los diferentes adultos que les rodean. De la lectura de los diferentes capítulos del texto, en los que ya nos hemos referido al tema, se deduce con facilidad que no hay cuestión adolescente sino cuestión de las personas adultas con sus adolescentes. Ellas son parte del problema, ellas son parte de la solución, ellas pueden generar autonomía, estar disponibles, generar propuestas de ayuda. En diferentes momentos ya hemos dejado claro que diferentes personas adultas siguen desempeñando papeles clave en su vida.

Al hablar de los educadores y educadoras del SPA nos hemos referido a una especie de triángulo adulto en medio del cual se mueven los adolescentes con grado diverso de estímulo, apoyo, dificultad y conflicto.

Gráfico 4
EL TRIANGULO DE LAS RELACIONES CON LOS ADULTOS



Madres y padres cumplen su función de padres y madres, aprendiendo a controlar la angustia y a practicar una nueva forma de educar. **Necesitan apoyos para entender qué pasa ahora en las vidas de sus hijos, qué pasa en la escuela y cómo lo razonable es que no pretendan ser los únicos adultos que influyen en sus vidas.** Por eso ya se ha formulado una propuesta conjunta de trabajo padres, escuela, SPA.

Pero, los padres y madres, con mayor o menor preocupación por sus adolescentes, ven muy secundario el gazteleku (siempre está en segundo plano) en relación con la importancia de la escuela y con las otras actividades "extraescolares" que deben hacer. Entre muchos padres y madres, aunque sus hijos hayan entrado en la adolescencia, predomina la idea de que ir a lo que se propone en el gazteleku es perder el tiempo (no es inglés, no es guitarra, etc.), les resta tiempo para conseguir ser hijos brillantes.

Uno de los aspectos que les cuesta entender es que justamente dejar la infancia es dejar de tener todo el tiempo ocupado (por los padres) y, por lo tanto, perder una parte del control sobre sus vidas. A veces, los

apuntan en el gazteleku para poder saber en todo momento donde están.

El triángulo parece descompensarse en demasía hacia la incidencia de los "educadores" de los contextos informales (los educadores del gazteleku u otros profesionales no institucionalizados). En parte por la complejidad actual de la secundaria, en parte por tendencia social y profesional a exigir (vanamente) que la escuela se dedique simplemente a "enseñar", los chicos y chicas adolescentes desconfían cada vez de más adultos y se restringe el grupo de los que consideran con capacidad de "comprender" y ayudarles en sus vidas. **No es bueno que el SPA pase a ser el único lugar con predominio de adultos próximos y positivos.** Por eso, en los apartados anteriores y en el último capítulo, se insiste en que el SPA ayude a entrar la vida adolescente en la escuela y en ayudar y compartir acompañamientos educativos. Lo mismo diremos de los otros profesionales que, desde encargos más específicos, también se ocupan en algún momento de ellos y ellas.

Los profesionales relacionados con los gaztelekus actuales tienen mayoritariamente la sensación de que los padres quedan (por voluntad propia o por dificultad para construir la relación) bastante al margen. Parecen no sentirse invitados, no está claro que tengan claro que pueden venir, pueden no sentirse implicados y les cuesta tener en cuenta que sus hijos e hijas están en manos de profesionales que pretenden educar (es más fácil que recurran al tutor de la escuela que al educador del gazteleku cuando aparece una dificultad).

Aunque en algunos municipios hay experiencias positivas, queda mucho por hacer para implicar a las familias en el funcionamiento del futuro SPA. La secuencia de trabajo parece que debe ser la siguiente: explicar con otros a la comunidad adulta de qué va eso de la adolescencia y sus adolescentes; explicar el SPA (sus funciones, sus profesionales, sus potencialidades y límites); explicar la necesidad de construir una relación que sea útil (que no sea el abandono o la delegación del control). Pretendemos que se interesen por otros adolescentes que no sean sus hijos e hijas. Intentamos que comprendan las razones por las que la administración está dispuesta y es útil en su educación.

No obstante, no debe olvidarse la singularidad de la relación que se produce con los adolescentes en el espacio adolescente. Ellos y ellas confían en que estamos de su parte y en que somos de los escasos adultos que los entienden. Por eso, la relación con los padres en los recursos adolescentes también tiene sus reglas, es diferente de otras etapas y es diferente en un SPA (*tú a casa no llames que esto no es la escuela*). No podemos hacerlo a sus espaldas. Siempre pasa por acuerdos y mediaciones con los propios chicos y chicas. Han de saber por qué queremos que sus padres sepan. Si nos piden que les ayudemos para que sus padres y madres "se fíen" deben entender que antes debemos construir la confianza. Si nos piden "consuelo" por la incomprensión familiar, deben aceptar que les expliquemos por qué sus padres se angustian o los esfuerzos que hacen para entenderlos.

VII EL SERVICIO POLIVALENTE Y LOS OTROS SERVICIOS

VII EL SERVICIO POLIVALENTE Y LOS OTROS SERVICIOS

1. EL SPA COMO REFERENCIA CENTRAL

Para definir formas de relación útil entre el SPA y los otros recursos, con sus correspondientes profesionales, que se ocupan (o deberían ocuparse) de los adolescentes en el espacio local, deberíamos recordar y sistematizar cual es su centralidad, la idea principal en torno a la que se estructura su atención a los chicos y chicas adolescentes. Como se ha dicho, el equipamiento (el espacio, las actividades y los profesionales) viene a ser, debe ser, una especie de **referencia de referencias adolescentes**. El SPA es un proyecto socioeducativo que debería ser el referente general para los otros recursos.

Se trata de una oferta, de un conjunto de oportunidades educativas que se caracterizan por:

- No están mediatizadas por una definición previa de dificultad o problema, ni destinadas a una tipología de población adolescente. El SPA está pensado para todos, no excluye a ningún tipo de adolescencias, aunque no siempre los recursos permiten considerar todas las situaciones de dificultad. Tiene voluntad de llegar, con intensidades y formas de relación diversas, a la mayoría de la población adolescente de un territorio.
- No se accede por estar a cargo de un profesional, por estar sometido a alguna intervención social, protectora o de respuesta a algún conflicto. Se accede por curiosidad o interés propio o del grupo, por sugerencia de otros adultos en los que se confía, por descubrimiento de que responde a necesidades que sienten. También se trata de oportunidades al servicio del seguimiento o acompañamiento de adolescentes a cargo de profesionales especializados (de salud, de servicios sociales, de la escuela).
- Son oportunidades que pretenden estar al servicio de la construcción de una cierta equidad en la atención a adolescentes con menos oportunidades sociales y familiares diversas. Que sugiere y estimula aquello que muchos no pueden encontrar en su entorno más cercano.
- Es una propuesta para generar dinámicas positivas de relación entre las diferentes maneras de ser adolescente de una comunidad y entre los adolescentes y los ciudadanos y ciudadanas adultos.
- Reúne como Servicio, siempre, los tres aspectos básicos para que la atención a los chicos y chicas adolescentes sea posible: un lugar, una propuesta de acciones y de actividades, unos profesionales que se prestan a la relación para ser útiles en la vida de los adolescentes.

Aunque sólo sea por contraposición, conviene recordar que muchos de los otros recursos y servicios que prestan alguna atención a los adolescentes **se caracterizan por llevar a cabo una atención asociada a dificultades, crisis o necesidades singulares**, formuladas con anterioridad a la atención o el acceso al recurso. Parece que lo razonable sería poner la atención general a la adolescencia de un territorio como centro de los diversos recursos y servicios y, luego, construir una forma razonable de trabajo compartido entre servicios y recursos lo más integradora posible.

Esta ubicación central, normalizada y universal, comporta lo siguiente:

1. Se trata de un Servicio que debe estar **ubicado dentro de una planificación** de acciones y de recursos para el territorio (el barrio) en función de la edad: Plan adolescente dentro de un Plan de infancia o de un Plan de juventud; mesas o redes de atención a los adolescentes (separadas o dentro de otras para las diferentes etapas educativas).
2. Ha de tener un **sistema de relación ágil y útil** (no basado en la lógica de la derivación) con el conjunto de profesionales que se ocupan de los chicos y chicas adolescentes en el territorio.
3. Acepta ser un **espacio de acogida**, estímulo y atención al servicio de las necesidades de chicos y chicas que son atendidos por otros servicios y recursos.
4. Acepta ser **receptor inicial de necesidades y dificultades** que expresan los propios adolescentes y construye un sistema de traspaso activo hacia los recursos que, si es necesario, han de dar la respuesta adecuada.
5. Sus profesionales **practican el seguimiento**, con grados diversos de intensidad, de algunos adolescentes, solos o **en complementariedad** con otros profesionales.
6. Con algunos chicos y chicas sus profesionales se convierten en la **referencia de un proceso de acompañamiento**.
7. Permite a los diferentes profesionales del territorio **convertirse en figuras "normales" en la vida de un adolescente**, a partir de su presencia y sus acciones en diversos momentos de la vida del Gazteleku (la profesional, por ejemplo, que hace orientación para la sexualidad en un espacio de salud es conocida y aceptada por los adolescentes por que ha aparecido y ha hecho algo similar en el espacio adolescente)

2. FORMAS DE RELACIÓN MIENTRAS LLEGA EL TRABAJO EN RED

En algunas localidades existen estructuras de relación que son o pueden ser aprovechadas. La relación es más fácil si la atención a los adolescentes responde a un proyecto comunitario. En ausencia de un verdadero trabajo en red con las "derivaciones" (enviar a la deriva a ver si otro se ocupa de ellos) se hace lo que se puede. Pero, el SPA necesita trabajar con lógica integradora y algún sistema de relación profesional basado en el trabajo en red.

Hemos insistido en que al SPA llegan (han de llegar) chicos y chicas diversos, que pasan por situaciones diversas: la placidez adolescente, las crisis y desorientaciones, las aventuras excesivas con los riesgos, las tensiones adolescentes en situación de tensión o fragilidad del grupo familiar, las dificultades y conflictos escolares, las familias de servicios sociales, los que andan bajo algún tipo de actuación protectora, los que andan de bronca permanente, los que se han complicado la vida con alguna infracción penal, ... No se trata

de hacerlo todo ni pretender ocuparse desde el SPA de la totalidad de sus vidas. Pero, construir una forma de relación coherente entre profesionales permitiría aclarar, en cada momento, de qué puede servir el SPA para cada situación. A veces, se ponen en marcha respuestas a determinadas dificultades adolescentes sin tener en cuenta sistemas generalistas (como el gazteleku o el servicio de información) que ya existen y sin los que resulta un vano intento llegar hasta los adolescentes. A menudo se ponen en marcha "campañas" preventivas o informativas que no tienen en cuenta ni la lógica adolescente (que los profesionales que están en el día a día con ellos conocen) ni los recursos locales que se ocupan de los adolescentes.

El SPA establece un sistema de relaciones y de trabajo en red con otros profesionales no sólo por la lógica de la eficiencia y la eficacia (llegar y ser útiles) sino porque para poder llegar a ellos y ellas y para poder incidir en sus vidas cualquier respuesta ha de cumplir y compartir los criterios clave que se recordaban en el capítulo 5. Entre ellos, conviene no olvidar que **no se trata de que vengan sino de ir primero, que se sienten adolescentes con más o menos malestares pero no se identifican con un problema o patología, que establecen relaciones positivas con aquellas personas adultas que perciben como cercanas** y a las que permiten que les ayuden.

El Servicio también está afectado por las tres incógnitas que presiden todos los recursos de atención a los adolescentes: **quién** se ocupa de ellos y ellas; en **dónde**; de **qué formas**. Las respuestas son inevitablemente colectivas para todo un territorio y han de planificarse, aplicarse, revisarse, evaluarse conjuntamente.

A veces, las dificultades para construir un sistema de relaciones positivas entre recursos se sitúan en el capítulo de las dificultades de algunos adolescentes o en algunos adolescentes que parecen definirse por sus diversas dificultades. Sería algo así como si la posesión o no de determinadas características de esa índole comportara que un adolescente deba ser atendido por servicios sociales o deba ir al gazteleku. En otros casos, el dilema tiene que ver con los conflictos que uno u otro grupo generan en un recurso y con la capacidad y habilidad para su gestión a la que ya nos hemos referido al hablar de las tareas del educador o educadora. Siempre nos asalta la duda ante la complejidad de la relación en los espacios de adolescencias diversas, con dinámicas de confrontación difícil y, especialmente, los problemas de imagen que debemos gestionar en la comunidad.

Como bien se define en alguno de los documentos que han dado origen a la primera formulación del SPA⁷, el Servicio y el equipamiento consideran también a los "*adolescentes en dificultad*". Poniendo de manifiesto dos aspectos:

- a. que **todos los chicos y chicas pueden entrar en un momento u otro en dificultad**;
- b. que **los que están en situaciones de dificultad suelen ser los que más dificultades tienen para participar en los equipamientos** (como se ha recordado están descolgados de los recursos).

La cuestión de las situaciones de dificultad enfatiza todavía más la transversalidad y el trabajo en red como elementos imprescindibles de trabajo con adolescentes. Plantean al SPA y a los otros recursos y dispositivos la necesidad de compartir algunos criterios para atenderlas:

8 LA PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES EN DIFICULTAD. 100 PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

- que las dificultades deben compensarse en la comunidad
- que no siempre existe demanda pero siempre necesidades a atender
- que sólo se les puede atender en espacios definidos y percibidos por los adolescentes como adolescentes
- que en la atención existe una pretensión educativa
- que la atención está planificada
- que (una vez más lo repetimos) la ayuda pasa por la relación positiva
- que se estimulan procesos de cambio, maduración, pertenencia, incorporación, etc.

En esta lógica, tienen especial relevancia las relaciones entre todo el Sistema Polivalente, especialmente el SPA, y el Sistema de Servicios Sociales. Por ley, los Servicios Sociales tienen como referencia de su funcionamiento el enfoque comunitario y los sistemas de atención basados en la proximidad, el acompañamiento y la participación de las personas en el proceso de atención y ayuda. Para cualquier edad, la "intervención socioeducativa" se configura como una prestación, una atención, en la que se basa buena parte del trabajo de los servicios sociales de base.

De esta manera la relación del SPA con los servicios sociales debe organizarse en torno al trabajo comunitario compartido y a las formas concretas de construir acompañamiento socioeducativo, de grados y estilos diversos, con los adolescentes del territorio, especialmente cuando aparecen crisis y dificultades. En las situaciones de dificultad tiene un especial relieve la relación permanente de los profesionales del SPA con los educadores y educadoras implicados en el programa de calle (programa socioeducativo de atención en el propio medio). En algunos casos forman parte de la misma estructura y en otros comparten espacios y actividades. En principio debería resultar fácil el seguimiento compartido, el ponerse juntos a ver cómo se conecta y se trabaja con los diferentes adolescentes cuando pasan por una situación de dificultad. Con los y las profesionales que se ocupan de los adolescentes que están en especiales situaciones de dificultad, la relación debe fomentar:

- el acceso lo más normalizado posible al equipamiento (vengo porque me gusta no porque me envía el educador de calle),
- una cierta intensidad personalizada en la atención (en la observación, en el fomento de las relaciones, en la incentivación para que se incorporen a actividades),
- la construcción conjunta de referencias adultas positivas, la posibilidad del seguimiento compartido reforzándose mutuamente.

Ya se han comentado una buena parte de las razones para considerar desde el SPA el territorio adolescente que conforma la escuela secundaria. Con los y las profesionales de las instituciones escolares las relaciones pueden estar condicionadas por el modelo de relación local con la escuela y la educación en general que hemos señalado en el apartado de adolescentes y espacios escolares. De manera resumida, la relación, con una lógica de acompañamiento educativo compartido, debe fomentar:

- cierto intercambio de presencias (del profesorado por el equipamiento adolescente, de los profesionales del SPA por el territorio escolar) sin que el adolescente tenga la sensación de que todo es igual o de que el gazteleku ha pasado a ser escuela (más bien que tenga la sensación que su vida adoles-

- cente de gazteleku entra en la escuela),
- cierto apoyo complementario para que no vivan su paso por la escuela como un desastre y, en los casos en conflicto, retornen a conectar con el aprendizaje,
 - completar el proceso orientador que hace la escuela con los aspectos relacionados con el paso a la situación juvenil de los que ya se ha hablado.

Una suma de diferentes aspectos de estos dos grupos de profesionales debería presidir la relación con los profesionales de la salud. El SPA y sus profesionales difunden entre los otros profesionales los estilos de trabajo que les permiten convertirse en referencia. No se trata de acordar controles y seguimientos sino de **compartir habilidades para llegar a ellos y ser aceptados como útiles por ellos y ellas**, con independencia del servicio desde el que se pretende atenderlos.

Las experiencias de planificación y de coordinación general no parecen haber sido demasiado exitosas en el territorio en los últimos años. Los "Planes" fueron una especie de planificación impuesta sin mayor incidencia en el territorio pero no debería olvidarse la necesidad de actuar de manera diferente según la realidad diversa y cambiante; que ocuparse singularmente de la adolescencia requiere planificar en clave de adolescencia y no perderse en otras planificaciones generales. Hay una cierta presencia activa de las "mesas de prevención" que debería aprovecharse y transformarse.

Es imprescindible concretar formas de construir red en la atención a los adolescentes o, al menos, algún tipo de mesas de "coordinación". Poner en marcha estructuras de trabajo conjunto entre los profesionales de diferentes recursos a los que llegan o deberían llegar los adolescentes para:

- a. Construir conjuntamente una lectura actualizada de la realidad adolescente del territorio
- b. Planificar periódicamente las respuestas necesarias y las responsabilidades asumidas por cada recurso.
- c. Facilitarse mutuamente la eficiencia y la eficacia.
- d. Facilitar que los adolescentes pueden acceder a buscar respuesta a sus necesidades entrando por cualquiera de los recursos. Haber trabajado las formas de reconducir al adolescente a quien le pueda dar la respuesta más adecuada.
- e. Compartir formas y estilos de relación
- f. Acordar formas útiles de seguimiento y acompañamiento para cada adolescente que está en esa situación.

Para "planes" y "mesas" sigue pendiente el problema del liderazgo político y del liderazgo técnico. No se consigue pasar fácilmente de las culturas profesionales especializadas a las culturas normalizadoras, de la cultura administrativa a la cultura adolescente.

DEL GAZTELEKU AL SPA

Como se indicaba al describir el carácter de este documento, este es un texto que describe las líneas maestras de lo que se considera debe ser un Servicio Polivalente de atención a los chicos y chicas adolescentes de un territorio: **las razones, los criterios, las formas de hacer y actuar, las formas de organizarse y de relacionarse con los otros sistemas**. Ahora falta poner en marcha el dinamismo que nos lleve de la situación actual a la que se pretende con la propuesta del Sistema. Dicho de otra manera, cómo transformar lo existente, cómo desarrollar lo que sólo existe de manera parcial.

Aunque aquí no se desarrollará ese nivel de concreción que supone implementar el sistema, sí que deseamos sugerir los primeros pasos de esa transformación:

1. El documento es fruto de un proceso de consulta y de discusión, pero todavía no es conocido por la mayoría de profesionales que se ocupan de manera diversa de los chicos y chicas adolescentes. Debe comenzarse a divulgarlo, a que sea conocido, a que sea compartido por profesionales que actúan en contextos diversos. **Si el SPA ha de ser algún día la referencia adolescente del territorio debemos comenzar porque el documento sea la referencia sobre las formas adecuadas de atención a los adolescentes.**
2. No se pasa fácilmente de un modelo cuya centralidad puede ser el entretenimiento a un modelo basado en la promoción. No se pasa fácilmente de modelos basados en las dificultades o los conflictos a un modelo que pretende construir el acompañamiento. Necesitaremos tiempo para reflexionar, discutir y compartir las ideas que dan sentido a la propuesta del SPA, trasladándolas a prácticas profesionales, a propuestas de organización.
3. La diversidad del territorio y la diversidad de las adolescencias obliga a encontrar formas diferentes de construir SPA sin que la propuesta concreta adúltere el contenido compartido de lo que debe ser. **A partir de ahora toca definir las diversas formas concretas de concretar el SPA en el territorio.**

ANEXOS

1. DEMOGRAFÍA DE REFERENCIA

POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL (31.12.2008)

	TOTAL	Nº 13-18	% ADOLESCENTES	% adol. del total de Gipuzkoa	Tasa extranjeros (%)
Abaltzisketa	316	12	3,8	0,0	1,9
Aduna	401	13	3,2	0,0	2,9
Aia	1959	123	6,3	0,4	3,0
Aizarnazabal	671	24	3,6	0,1	9,8
Albistur	312	17	5,4	0,1	1,6
Alegia	1734	80	4,6	0,2	5,0
Alkiza	357	13	3,6	0,0	1,2
Altzaga	161	5	3,1	0,0	3,2
Altzo	402	22	5,5	0,1	3,3
Amezketza	990	41	4,1	0,1	4,8
Andoain	14680	611	4,2	1,8	3,1
Anoeta	1851	110	5,9	0,3	3,9
Antzuola	2169	92	4,2	0,3	4,1
Arama	199	8	4,0	0,0	1,6
Aretxabaleta	6695	312	4,7	0,9	3,8
Arrasate	22058	1008	4,6	3,0	3,3
Asteasu	1478	72	4,9	0,2	3,8
Astigarraga	4678	204	4,4	0,6	4,8
Ataun	1671	58	3,5	0,2	3,1
Azkoitia	11266	583	5,2	1,7	5,5
Azpeitia	14376	802	5,6	2,4	4,7
Baliarrain	111	3	2,7	0,0	0,0
Beasain	13559	694	5,1	2,0	8,9
Beizama	180	9	5,0	0,0	1,1
Belauntza	292	7	2,4	0,0	9,4
Berastegi	1036	58	5,6	0,2	1,1
Bergara	14710	683	4,6	2,0	4,9
Berrobi	602	35	5,8	0,1	3,4

POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL
(31.12.2008)

	TOTAL	Nº 13-18	% ADOLESCENTES	% adol. del total de Gipuzkoa	Tasa extranjeros (%)
Bidegoian	510	24	4,7	0,1	4,1
Deba	5408	284	5,3	0,8	3,8
Donostia	185364	8773	4,7	25,7	5,8
Eibar	27410	1159	4,2	3,4	4,6
Elduain	238	5	2,1	0,0	1,3
Elgeta	1067	57	5,3	0,2	5,8
Elgoibar	11221	453	4,0	1,3	4,8
Errenteria	38798	1577	4,1	4,6	3,7
Errezil	628	31	4,9	0,1	4,3
Eskoriatza	4063	155	3,8	0,5	3,9
Ezkio-Itsaso	594	27	4,6	0,1	6,1
Gabiria	477	36	7,6	0,1	5,4
Gaintza	132	7	5,3	0,0	1,5
Gaztelu	161	3	1,9	0,0	0,0
Getaria	2634	148	5,6	0,4	6,1
Hernani	19368	1039	5,4	3,0	4,0
Hernalde	346	19	5,5	0,1	2,0
Hondarribia	16459	855	5,2	2,5	5,0
Ibarra	4334	214	4,9	0,6	3,4
Idiazabal	2270	93	4,1	0,3	4,7
Ikaztegieta	465	23	5,0	0,1	2,6
Irun	61014	2996	4,9	8,8	7,2
Irura	1516	62	4,1	0,2	4,2
Itsasondo	649	26	4,0	0,1	5,2
Larraul	249	14	5,6	0,0	1,3
Lasarte-Oria	17771	764	4,3	2,2	4,8
Lazkao	5355	287	5,4	0,8	6,1
Leaburu-Txarama	396	11	2,8	0,0	2,8
Legazpi	8714	393	4,5	1,2	2,9
Legorreta	1494	78	5,2	0,2	4,7
Leintz-Gatzaga	265	14	5,3	0,0	6,5
Lezo	6027	342	5,7	1,0	2,7
Lizartza	643	34	5,3	0,1	4,8

POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL
 (31.12.2008)

	TOTAL	Nº 13-18	% ADOLESCENTES	% adol. del total de Gipuzkoa	Tasa extranjeros (%)
Mendaro	1907	65	3,4	0,2	4,5
Mutiloa	235	8	3,4	0,0	0,0
Mutriku	4977	243	4,9	0,7	4,3
Oñati	10894	527	4,8	1,5	2,4
Oiartzun	9892	554	5,6	1,6	7,3
Olaberría	970	41	4,2	0,1	3,5
Ordizia	9728	529	5,4	1,6	12,5
Orendain	185	9	4,9	0,0	1,1
Orexa	121	3	2,5	0,0	0,0
Orio	5028	248	4,9	0,7	4,9
Ormaiztegi	1323	62	4,7	0,2	7,3
Pasaia	15984	748	4,7	2,2	6,2
Segura	1391	70	5,0	0,2	5,7
Soraluze	3990	178	4,5	0,5	4,7
Tolosa	18045	1132	6,3	3,3	3,6
Urnieta	6131	311	5,1	0,9	4,1
Urretxu	6882	320	4,7	0,9	3,7
Usurbil	5943	328	5,5	0,9	3,3
Villabona	5787	287	5,0	0,8	4,3
Zaldibia	1527	77	5,0	0,2	8,4
Zarautz	22633	1302	5,8	3,8	5,5
Zegama	1493	65	4,4	0,2	8,3
Zerain	244	12	4,9	0,0	1,2
Zestoa	3480	157	4,5	0,5	3,0
Zizurkil	2791	144	5,2	0,4	4,3
Zumaia	9289	524	5,6	1,5	3,4
Zumarraga	10032	479	4,8	1,4	3,8
GIPUZKOA	705856	34125	4,8	100,0	5,1

**POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL
(31.12.2009)**

	TOTAL	13-18	% ADOL.	% adol. del total de Gip.
Abaltzisketa	326	17	5,2	0,1
Aduna	429	16	3,7	0,1
Aia	2008	141	7,0	0,4
Aizarnazabal	708	24	3,4	0,1
Albistur	315	16	5,1	0,1
Alegia	1751	79	4,5	0,2
Alkiza	353	12	3,4	0,0
Altzaga	159	6	3,8	0,0
Altzo	400	21	5,3	0,1
Amezketza	994	46	4,6	0,1
Andoain	14668	598	4,1	1,7
Anoeta	1850	109	5,9	0,3
Antzuola	2164	85	3,9	0,3
Arama	218	13	6,0	0,0
Aretxabaleta	6705	316	4,7	0,9
Arrasate	22011	1022	4,6	3,0
Asteasu	1472	67	4,6	0,2
Astigarraga	4715	219	4,6	0,6
Ataun	1670	55	3,3	0,2
Azkoitia	11349	595	5,2	1,7
Azpeitia	14308	801	5,6	2,3
Baliarrain	121	5	4,1	0,0
Beasain	13684	690	5,0	2,0
Beizama	183	8	4,4	0,0
Belauntza	296	7	2,4	0,0
Berastegi	1051	52	5,0	0,2
Bergara	14642	721	4,9	2,1
Berrobi	590	33	5,6	0,1
Bidegoian	530	28	5,3	0,1
Deba	5385	268	5,0	0,8
Donostia	185510	8939	4,8	26,0
Eibar	27376	1150	4,2	3,3
Elduain	235	4	1,7	0,0
Elgeta	1078	53	4,9	0,2

POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL
 (31.12.2009)

	TOTAL	13-18	% ADOL.	% adol. del total de Gip.
Elgoibar	11326	477	4,2	1,4
Errenteria	39044	1671	4,3	4,9
Errezil	616	28	4,6	0,1
Eskoriatza	4056	153	3,8	0,4
Ezkiio-Itsaso	613	28	4,6	0,1
Gabiria	494	29	5,9	0,1
Gaintza	128	7	5,5	0,0
Gaztelu	167	4	2,4	0,0
Getaria	2682	161	6,0	0,5
Hernani	19355	1043	5,4	3,0
Hernalde	357	17	4,8	0,1
Hondarribia	16489	866	5,3	2,5
Ibarra	4348	212	4,9	0,6
Idiazabal	2269	93	4,1	0,3
Ikaztegieta	470	26	5,5	0,1
Irun	61036	3050	5,0	8,9
Irura	1577	66	4,2	0,2
Itsasondo	661	28	4,2	0,1
Larraul	253	12	4,7	0,0
Lasarte-Oria	17850	760	4,3	2,2
Lazkao	5350	267	5,0	0,8
Leaburu-Txarama	395	11	2,8	0,0
Legazpi	8718	408	4,7	1,2
Legorreta	1496	66	4,4	0,2
Leintz-Gatzaga	262	12	4,6	0,0
Lezo	6027	338	5,6	1,0
Lizartza	663	28	4,2	0,1
Mendaro	1898	62	3,3	0,2
Mutiloa	248	12	4,8	0,0
Mutriku	5021	242	4,8	0,7
Oñati	10957	552	5,0	1,6
Oiartzun	9946	533	5,4	1,6
Olaberria	949	38	4,0	0,1
Ordizia	9763	514	5,3	1,5
Orendain	191	6	3,1	0,0

POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN TOTAL
(31.12.2009)

	TOTAL	13-18	% ADOL.	% adol. del total de Gip.
Orexa	123	3	2,4	0,0
Orio	5151	257	5,0	0,8
Ormaiztegi	1319	68	5,2	0,2
Pasaia	15976	753	4,7	2,2
Segura	1457	74	5,1	0,2
Soraluze	4004	177	4,4	0,5
Tolosa	18098	984	5,4	2,9
Urnieta	6145	334	5,4	1,0
Urretxu	6956	351	5,1	1,0
Usurbil	6021	277	4,6	0,8
Villabona	5826	300	5,2	0,9
Zaldibia	1505	78	5,2	0,2
Zarautz	22699	1323	5,8	3,9
Zegama	1536	75	4,9	0,2
Zerain	249	15	6,0	0,0
Zestoa	3551	171	4,8	0,5
Zizurkil	2765	152	5,5	0,4
Zumaia	9337	504	5,4	1,5
Zumarraga	9976	469	4,7	1,4
GIPUZKOA	707623	34401	4,9	100,0

GAZTELEKUS EN GIPUZKOA. EDADES QUE ATIENDEN Y TIEMPOS DE APERTURA

Localidad	Gaztelekua	Edades	lunes	martes-jueves	viernes	sábado	domingo
Aretxabaleta		13-16	17:00-21:00	17:00-21:00	17:00-21:00		
	Erguin	12-15		17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00	
	Musakola	12-15		17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00	
	S. Andres	12-15		17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00	
Azkoitia		12-17	16:30-20:30	16:30-20:30	16:30-20:30		
Azpeitia		11-16		17:00-20:30	17:00-20:30	16:00-20:30	
Beasain		12-15				16:30 -19:30	16:30 -19:30
Donostia	Amara	15-16		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00 -21:00	
	Antiguo	13-15				18:30 -21:00	
	Bidebieta	13-17		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00 -21:00	(1)
	Egia	12-14		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00 -21:00	
	Gros	15-16		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00 -21:00	
	Martutene	13-17		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00 -21:00	(2)
Eibar		12-15	17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:30	16:30-20:30	16:30-20:30
Elgoibar				17:00-20:00	17:00 21:00	17:00 21:00	17:00-20:00
Erreterria	Gabi	13-16	18:00-21:00	18:00-21:00	18:00 -21:00		
	Jostari	13-20	18:00-21:00	18:00-21:00	18:00 -21:00		
Errezil		9-14				16:00-20:00	16:00-20:00
Eskoriatza		12-16	16:00-20:00	16:00-20:00	16:00-20:00		
Hondarribia		13-17	17:00-21:00	17:00-21:00	17:00 -21:00	17:00 -21:00	
Idiazabal		12-16				16:00-20:00	16:00-20:00
Irun		14-20		17:00-20:30	17:00-20:30	17:00-20:30	
Itsasondo		12-18	17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00		
Lazkao		12-16				16:00-20:00	16:00-20:00
Oñati		12-17	17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00		
Pasaia	Donibane	adolesc.			17:00 -21:00	17:00 -21:00	
	Trintxerpe	adolesc.			17:00 -21:00	17:00 -21:00	
Tolosa		12-15		(3)	16:30-20:30	16:30-20:30	16:30-20:30
Urnieta		12-16	17:00-20:00	17:00-20:00	17:00-20:00		
Zarautz		14-24	16:30-21:00	16:30-21:00 (4)	16:30-21:00	17:00 -21:00	17:00 -21:00

(1) Martes, miércoles, jueves y sábado 10:00 - 14:00

(2) Martes, miércoles, jueves y sábado 10:00 - 14:00

(3) También jueves

(4) De martes a sábado 11:00-13:30

3 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MEDIO ABIERTO EN GIPUZKOA

			(3)	
1	ANDOAIN	3 Educadores-as (1)	SI	
2	ARETXABALETA	2 Educadoras (1)	SI	
3	ARRASATE	2 Educadores-as (2)	SI	
4	AZKOITIA	2 Educadoras (1)	SI	
5	BEASAIN	3 Educadores-as (1)	SI	
6	BERGARA	(en proceso de Licitación)	NO	
7	DONOSTIA ALTZA-LARRATXO	4 Educadores-as (1)	NO	
8	DONOSTIA AMARA	2 Educadores-as (2)	SI	
9	DONOSTIA BIDEBIETA	2 Educadores-as (2)	SI	
10	DONOSTIA GROS	2 Educadores-as (2)	SI	
11	DONOSTIA INTXAURRONDO	3 Educadores-as (1)	NO	
12	DONOSTIA LOIOLA-MARTUTENE	2 Educadores-as (2)	SI	
13	EIBAR	2 Educadores-as (1)	SI	
14	HERNANI	2 Educadores-as (2)	SI	
15	IBARRA	2 Educadoras (1)	NO	
16	IRUN LAPITZE	2 Educadores-as (1)		
17	IRUN SAN MIGUEL	2 Educadores-as (1)		
18	IRUN ARTIA	2 Educadores-as (1)		
19	IRUN VENTAS	2 Educadores-as (1)		SI
20	LASARTE - ORIA	3 Educadores-as (1)		NO
21	LEZO	2 Educadores-as (1)	NO	
22	ORDIZIA	2 Educadores-as (2)	SI	
23	PASAIA	4 Educadores-as (2)	SI	
24	TOLOSA	3 Educadores-as (1)	SI	
25	URNIETA	2 Educadores-as (1)	SI	
26	VILLABONA	2 Educadores-as (1)	NO	
27	ZARAUTZ	3 Educadores-as (1)	SI	
28	ZUMARRAGA	3 Educadores-as (1)	NO	
	URRETXU			

(1) Jornadas no completas, van desde las 20 horas hasta las 35 horas semanales;

(2) Jornadas completas

(3) Coincidencia con municipios o barrios en los que hay un equipamiento juvenil para adolescentes (gazteleku, gaztetxoko, gaztegune..., de muy diferentes características y formatos