

Capítulo 1
Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en
situación de calle

—
Educ. Soc. Ruben Dellapiazza

MOTIVACIONES QUE ACOMPAÑAN ESTE TRABAJO

**“Las hormiguitas que yo les canto
son tan chiquitas que ni se ven,
pero los sueños que van cargando
tienen la altura que tiene el bien:
el bien de toda naturaleza
que en esta tierra pide un lugar.”
Daniel Viglietti, 1984**

La experiencia de haber participado desde fines de 1995 y comienzos de 1996 hasta comienzos de 2003 en un programa de atención a niños, niñas y jóvenes en situación de calle (“Cruz del Sur”), que tenían la particularidad de permanecer en ella o en refugios precarios (“achiques”) durante la noche, por días a veces, por meses o incluso por años otros; así como la participación como estudiante de la carrera de educador social, me han permitido participar en múltiples instancias de reflexión acerca de esta problemática particular, en especial el tema de la relación educativa en los programas de calle.

Parto de la idea de que no es un tema acabado, que exige un pensar constante de los educadores y los equipos de trabajo, una comparación permanente con la realidad, con cada situación, con cada contexto en que están inmersos educador y educando.

Las motivaciones para realizar este trabajo se encuentran en el hecho de haber caminado por distintas calles, playas, plazas, “achiques”, internados, comisarías, escuelas, casas de familias, lugares por donde transitan o han transitado estos niños y niñas, donde en general han recibido un tratamiento hostil, y se ha ido construyendo o reforzado la exclusión social.

Haber tenido innumerables encuentros grupales e individuales con estos niños y haber sentido el desafío de establecer una relación con calidad educativa, de generar un espacio educativo, un encuadre adecuado para la relación, a veces en situaciones muy adversas, nos da la convicción de haberlo logrado en ocasiones y haber fracasado en otras.

Si bien ha habido un cierto nivel de reflexión en los encuentros de educadores de calle sobre este tema, el tema merece seguir siendo profundizado.

Existe escasa sistematización al respecto. Lo que sí existen son autores que han opinado sobre el tema, marcando grandes líneas, y últimamente nuevas reflexiones de educadores con importantes aportes.

La intención de este trabajo es agregar una opinión más, que se sume a la de otros educadores de calle y que sirva como disparador para pensar el tema, fundamentada desde una práctica y una reflexión, cortada inevitablemente por una particular concepción ideológica, una visión del mundo y de la educación.

Existen sin duda otra serie de motivaciones que tienen su origen en el plano de lo afectivo, de la sensibilidad que genera la comprensión de esta situación, una especie de diálogo profundo con estos niños y su realidad.

Algunos hechos han sido vividos muy de cerca: violencia familiar, violencia policial concreta y simbólica; zonas de exclusión para los gurises pobres en las zonas de los juegos del Parque Rodó, del shopping de Tres Cruces y la zona comercial aledaña, sostenida por personal policial o militar pagado por los comerciantes.

Hechos como estos son productores de exclusión, antagónicos de la concepción moderna de la construcción de la ciudadanía. Es una forma de construir una no-ciudadanía.

Otros acontecimientos trágicos y dolorosos están subyacentes en estas reflexiones y han dejado en mí marcas que me acompañan en mi práctica como educador: la muerte de niños conocidos:[1] "Daniel" hace algunos años murió ahogado en la "playa del gas" mientras inhalaba cemento; "Felipe" murió en el Hospital de Clínicas después de prenderse fuego accidentalmente al encender un cigarrillo mientras inhalaba nafta en un edificio en construcción (usado como "achique") junto al túnel de 8 de Octubre; "Javier" fue asesinado de un tiro en la nuca mientras dormía en la Plaza España, a dos cuadras del Centro de Formación y Estudios del INAU; pocos meses después un hermano de "Javier", "Gabriel", es asesinado de un tiro por la espalda al pretender ingresar saltando el muro de un "achique" en la calle Guayabo y Minas, lugar donde años atrás frecuentaba para encontrarme con otros niños que quedaban allí a dormir por las noches.

Por otra parte, ¿estas son casualidades?, ¿debemos verlas como tales?, ¿debemos aceptar los discursos de prensa o policiales tratando de demostrar que se trata de líos entre bandas, o entre niños que comparten códigos de violencia, delincuencia y marginalidad? O debemos hacer una lectura crítica partiendo del análisis de la concepción del modelo neoliberal, de los intereses puestos en juego, de la violencia que el mismo entraña, de los valores que genera. En última instancia de la violencia concreta que en determinados extremos se practica como forma desesperada de frenar las consecuencias que él mismo sistema provoca. En estos fenómenos, la lógica del modelo neoliberal aparece en forma más cruda y tangible, cuando se hace un análisis de su funcionamiento.

Expulsados, rechazados, ignorados, excluidos, victimizados o culpabilizados, privados de ser, estos niños (y niñas) son obligados a deambular casi como perros abandonados en busca de refugio material y afectivo. Comprender su realidad es el primer paso que debemos dar los educadores para que la sociedad pueda comprenderla y sensibilizarse. Es

una de las aspiraciones mayores de quienes trabajamos como educadores de calle.

ALGUNAS IDEAS A LA HORA DE NUESTRAS PRÁCTICAS

Entiendo a la educación como algo más que trasmisión de conocimientos o contenidos culturales. Creo en una educación que problematice los conocimientos en el momento del encuentro entre educador y educando, que sea un encuentro de reflexión y descubrimiento conjunto a la luz del momento histórico y del contexto en que se vive.

Que ponga el acento en el papel activo del educando. Que tenga en cuenta las experiencias anteriores de éste, así como el particular contexto en el que le ha tocado vivir: sus códigos, su sensibilidad, su forma de ver el mundo, y a partir de allí construir conjuntamente el proyecto educativo; con una intencionalidad clara y explícita de parte del educador, pero abierta a la crítica y al cuestionamiento de los educandos.

Una educación que se proponga la horizontalidad en la relación educador-educando. Que le escuche, que piense con él. Una educación que no haga lo que quiere el educando pero que problematice lo que él busca. Que lo tenga en cuenta, que lo respete, que apueste a sus potencialidades.

Una educación que proponga la inclusión de todos los ciudadanos, pero no mediante la trasmisión de conocimientos instrumentales para un ingreso dudoso al mercado laboral, sino formando ciudadanos críticos de su realidad y de su tiempo. Activos actores de las transformaciones que imaginen colectivamente. Que forme sujetos proclives al encuentro con el otro que es señal de vida, contrarios a la competencia que es símbolo de destrucción, de egoísmo.

Una educación que se proponga formar sujetos autónomos, ejercitados en el ejercicio de la responsabilidad, dispuestos a asumir el desafío de vivir

DESDE EL ROL DEL EDUCADOR SOCIAL

Los niños con los que se encuentra un educador de calle en Montevideo, provienen de hogares en situación de pobreza extrema, y sufren distintos niveles de exclusión. Son un grupo que tiene escaso acceso a la satisfacción de necesidades básicas y a sus adultos no les es posible acceder al mercado formal de empleo, muchas veces ni siquiera acceden a un empleo precario o informal. Forman parte de un sector progresivamente expulsado de los espacios de inclusión social, concomitantemente con la consolidación de un modelo de exclusión económica, social, cultural e ideológica.

Muchos de ellos se ven obligados a dejar la escuela y en el tiempo extraescolar salen a trabajar, vender en ómnibus o cuidar coches o trabajar en paradas de taxis, como forma de sustituir los ingresos

económicos de la familia. Este puede ser un paso inicial en la tendencia a debilitar el vínculo con su familia y a quedar en situación de calle.

Algunos cambios culturales hacen cada vez más débiles las redes comunitarias de distinto tipo, incluso las familiares. La exclusión en su dimensión cultural crea una desconexión con las redes que pueden servir de sostén al individuo, dejándolo en estado de soledad frente a sus problemas.

Los niños que presenta el proyecto que nos sirve de referencia, como sujetos de abordaje (solo una muestra de la realidad), tienen debilitados sus vínculos familiares por lo que permanecen días, semanas o meses fuera de su hogar, quedando en la calle durante la noche, agrupándose en centros comerciales o plazas públicas.

Esto nos hace pensar en las múltiples facetas de la pobreza que, desde mi punto de vista, tiene una base económica sobre la cual surgen otras culturales: pobreza en las redes sociales cercanas, pobreza en los vínculos, pobreza de afectos, pobreza de posibilidades de acceder a lo que la sociedad define como derechos, pobreza de poder cubrir necesidades básicas, de alimentación, escuela, salud, vivienda, vestimenta; de acceder a un empleo que permita el sustento vital.

Estas dimensiones de la pobreza interactúan y se relacionan dialécticamente entre sí, refuerzan la pobreza económica pero además dan surgimiento a un nuevo tipo de pobreza, con una cultura y valores diferentes, donde los individuos tienen una escasa valoración de sí mismos debido a la vivencia de la exclusión y a la mirada que le devuelve la sociedad.

Permanentemente se recurre a objetos externos que ofrece el mercado como forma de reforzar la personalidad y sentirse que se es alguien, la vestimenta pasa a ser parte de un código cultural de la marginalidad que tiene su propio lenguaje, y los objetos serán reconocidos no por su utilidad sino por el valor que les da el mercado, la marca será lo importante. Así la vestimenta pasa a denominarse "pipas", "grifa", "nike", "new balance", "reebook", "adidas", "levis", "wrangler", "puma", etcétera. Se es en tanto se posee objetos simbólicos, valor supremo impuesto por la religión del mercado, paradójica penetración entre los sectores más excluidos del acceso a los mismos.

En tales condiciones de existencia se construye casi necesariamente una visión fatalista del mundo. Es difícil, inmerso en un medio con estas características, constituir una visión esperanzada, sobreponerse a la realidad y asumir que es posible cambiarla. La exclusión, en sus múltiples dimensiones es también exclusión de la esperanza.

De alguna manera la desesperanza es una tendencia a la destrucción, hacia la quietud, al aislamiento y la muerte; la esperanza es una tendencia a la movilidad, al encuentro, a la construcción y a la vida. Por eso rescatar el valor de la esperanza es importante en esta tarea, como construcción de los equipos de trabajo para posesionarse de ella y desde ella asumir el desafío de transmitirla a los educandos, y porque es un

valor que se contagia en situaciones adversas. Es así que a poco de comenzar a trabajar, devolviéndole al niño una imagen positiva de sí, rescatando sus potencialidades, emerge la alegría y la esperanza.

Es necesario partir de una definición clara, con una apuesta total a las potencialidades de los individuos, trabajando desde la horizontalidad, desde el diálogo, desde el respeto, desde el ejercicio de la responsabilidad individual, desde la apuesta al encuentro para permitir que aquellas afloren.

También parece necesario visualizar desde nuestro lugar de educadores, que la Educación Social viene siendo en nuestro país instrumentadora de políticas sociales focalizadas y compensatorias hacia los niños que la escuela expulsa, que viven en la calle, que cometen infracciones, que son abandonados, los que terminan la enseñanza primaria y aún no están en condiciones de acceder al mercado laboral o éste los deja afuera, hacia los que tienen que trabajar en tareas informales para sustentar a su familia asumiendo roles adultos.

Si intentamos ver cuanto de instrumentación de una política focalizada y compensatoria tienen los programas de atención a niños en situación de calle en Montevideo, se nos ocurre que no es casualidad que la licitación y el surgimiento de siete proyectos nuevos de atención a niños en situación de calle haya ocurrido luego de que en el año 1998 algunos canales de televisión se preocuparon por mostrar imágenes de grupos de niños inhalando cemento en espacios públicos del centro de la ciudad, y demandaron a autoridades del INAU soluciones para esta problemática.

No se trata de que entendamos que no se debe hacer nada o que la opinión pública no se debe sensibilizar. Lo que intento decir es que se focaliza la propuesta sobre este grupo de niños sin atacar las causas que lo generan.

Si somos más minuciosos veremos que las propuestas, desde su diseño, no sólo están focalizadas hacia un grupo de niños que vive en la calle, con características particulares algunas de las cuales ya desarrollamos, sino que geográficamente se focalizan las propuestas de estos programas hacia puntos de la ciudad donde esta realidad se hace más visible

A esto se debe agregar que quienes se encargan de la tarea son proyectos que se definen como educativo sociales, recayendo nuevamente en la educación la responsabilidad de revertir una situación que le es ajena, al menos en sus orígenes, aunque como vimos anteriormente puede incidir en la dimensión cultural, además de construir una propuesta valiosa y comprometida con una apuesta a revertir la situación.

Como las políticas no apuntan a las causas y sólo se focalizan hacia un reducido grupo de niños que circulan por espacios más "visibles" de la ciudad, éstas se transforman en una política de ocultamiento de una realidad que denuncia situaciones más extremas de exclusión. Los proyectos, al carecer de una propuesta de denuncia, de difusión y

sensibilización hacia la población en general, se tornan en alguna medida cómplices de dicho ocultamiento.

La pobreza, además, se manifiesta en los recursos de los equipos, lo que hace que el educador se vea obligado a improvisar. Trabaja en la urgencia de la situación de calle, en la inexistencia de propuestas estructuradas, teniendo que inventar en la relación con el educando cada paso que va avanzando en el proceso. Hay precariedad de recursos materiales, económicos e institucionales y se trabaja en la incertidumbre de que se vean recortadas las posibilidades de realizar propuestas.

La necesidad de crear, de inventar, de construir, de estar siempre atento a esas posibilidades, puede ser positivo. Un educador de calle en estas condiciones tiene que ser creativo y desarrollar al máximo esas potencialidades.

Más allá de los esfuerzos, la formación, el compromiso, la rigurosidad profesional de los equipos, los proyectos son pobres, dirigidos a niños, niñas y familias pobres. Con esto no se pretende invalidar las posibilidades de los proyectos, pero sí reconocer que se trabaja en la adversidad, aunque a pesar de ello se consiguen resultados.

Si tenemos en cuenta que se trata (en el caso del proyecto que es fuente de inspiración de este trabajo), de niños que han quedado fuera de la escuela y adquirido comportamientos que no le permiten participar de ella, así como los más grandes ya no tienen edad de participar en los cursos regulares y su retraso en el acceso a la educación formal les reduce al mínimo la posibilidad de acceder al mercado laboral; que en la casa no tienen un espacio físico ni recursos económicos para el sustento; que sus vínculos con la familia están deteriorados, lo que les hace dificultoso su retorno a la convivencia familiar, entonces estos proyectos se vuelven compensatorios de los déficit que en otros espacios han ido acumulando.

Lo que hace específica la acción educativa social es la trasmisión de elementos culturales que la sociedad reconoce como válidos y que posibilitan al individuo circular por espacios amplios de ésta.

En estos proyectos el espacio para lo específicamente educativo se reduce frente a la necesidad de priorizar aspectos asistenciales.

Los déficit afectan diferentes aspectos de la personalidad del niño, entre ellos debe tener especial atención el que va dejando la escuela. Y la escuela tiene otro déficit que incide directamente en el niño: la incapacidad para adaptarse con la rapidez necesaria a los cambios culturales, para comprender los códigos de los contextos donde se enclava y la sensibilidad de las poblaciones con las que trabaja. Por esta razón (que entre otros motivos seguramente tiene el no haber podido crear los suficientes espacios de reflexión, con el aporte de los actores involucrados para comprender mejor la realidad y operar los cambios necesarios), es que a veces culmina expulsando a niños de la propia comunidad.

La escuela no da respuesta satisfactoria al niño que no soporta cuatro horas dentro de un aula ni tiene capacidad de verbalizar y actuar cada sentimiento, que no puede esperar y tiene un comportamiento inmediatista, que se expresa con agresividad. A veces la escuela no logra comprender siquiera que los niños del "cante" vayan con la túnica o los championes sucios en invierno, o la higiene corporal no sea la más adecuada. Ello habla de una separación entre la escuela y el contexto mayor que el físico. Los maestros deberían comprender que en invierno el rancho se llueve, que el patio o los espacios comunes están llenos de barro, que las paredes de lata son un pésimo aislante térmico y que el frío se torna insoportable, que no hay una ducha y en esas condiciones resulta difícil la higiene personal, que si llueve no se puede lavar ropa porque si se lava no se seca.

No es que neguemos a la escuela, sino que desde los "proyectos de calle" que trabajan precisamente con la población que la escuela deja fuera, se debe impulsar la comprensión de esta situación. Los programas deben coordinar con la escuela y trabajar para la reinserción de los niños en ella. Debería abrirse espacio dentro de los ámbitos de primaria, y los educadores sociales deberían ser figuras permanentes en las escuelas, acercándose a los domicilios de los niños, vinculándose con la familia, trabajando las problemáticas que emerjan, construyendo una sólida relación con la comunidad.

Los educadores sociales involucrados que conocen la problemática deberían participar de las Asambleas Técnico Docentes, y desde allí hacer sus aportes. No es que la escuela asegure la inclusión social del ciudadano, sino que la no participación en ella sí asegura la exclusión.

Si bien el mito liberal de la universalización de la escuela como igualadora, mucho tenía de ese mito, no es menos cierto que aseguraba niveles de inclusión que hoy, en el modelo neoliberal generador de una mayor exclusión, no lo asegura. De todos modos en ciertas capas de la sociedad es vista como un primer paso de una larga formación curricular del individuo que le asegurará otras posibilidades.

En los sectores mayormente excluidos no parece percibirse a la escuela como una oportunidad de inclusión o como un factor que asegure posibilidades hacia el porvenir. Nosotros pensamos que quien no pase por la escuela difícilmente encontrará un lugar en la sociedad en que vivimos. Aunque pasar por ella tampoco le asegura encontrarlo.

Otro aspecto que creo necesario mantener y profundizar desde la práctica de los educadores que trabajan en proyectos educativos de atención a niños en situación de calle, es la de destruir estigmas, contruidos tanto respecto de los educandos como de las familias de éstos.

En ámbitos institucionales, hay imágenes construidas desde esos espacios respecto de niños, niñas y sus familias. Estas imágenes se edifican sobre una base de hechos reales con el agregado de elementos falsos, imaginados, supuestos, interpretaciones tejidas de informe en informe, de carpeta en carpeta, de conversación en conversación donde

está presente una visión negativa de que la situación es inmodificable, donde se cree en las dificultades y se niegan las potencialidades.

Esta visión fatal es la reinante en ciertos espacios institucionales (más allá de la existencia de otros diferentes), y a partir de ella, por citar un ejemplo, se separa al "niño de calle" de la familia.

Cada vez que ingresa al INAU es internado, reforzando la separación familiar o al menos no realizando acciones para reconstruir la relación.

No solamente se cree poco en las potencialidades del niño sino que se descrea en las posibilidades de la familia; esto no es nuevo ni tiene que ver solamente con los niños en situación de calle, es una respuesta histórica que acompaña la existencia de los hogares de "amparo".

Se debe perseverar en el esfuerzo por desconstruir estos imaginarios, confrontarlos desde una concepción que apuesta a las potencialidades del niño/a y la familia, demostrando en distintos espacios de coordinación que "se puede", confrontando con el "no se puede", dos ideas a priori de la tarea que signan los resultados pero que dan señales ambas de distintos posicionamientos éticos a la hora del abordaje educativo.

La línea de trabajar desde la des-culpabilización resulta un aporte significativo si partimos del entendido de que estos niños, niñas y familias padecen una culpabilización construida socialmente, por estar en calle, por andar sucios, por sus comportamientos, por su forma de relacionarse, por sus códigos, por haber "abandonado" a sus hijos. Esta idea se debe relativizar y analizar desde el conocimiento de la realidad en que sobreviven estas familias.

Se debe trabajar desde los elementos que trae el niño o la familia teniendo en cuenta su historia, sus códigos, sus valores pero sin prejuizarlos, en todo caso problematizándolos, y a partir de allí construir el proyecto que es producto de una tensión entre la realidad y la intencionalidad del educador

UNA BREVE MIRADA Y PROPUESTA AL TRABAJO CON FAMILIAS

La apuesta a la familia y a tomarla como sujeto de trabajo tiene dos dimensiones que pueden llegar a ser contradictorias:

Una, el carácter de apuesta, un rescate de las potencialidades de la familia, la posibilidad de reconstituir los vínculos más importantes para la vida de los niños, tomar a la familia como un espacio de derecho de todos los niños, trabajar el retorno a la convivencia, abordar conjuntamente las dificultades que ha generado la separación para tratar de superarlas.

Esta propuesta se encuentra con algunas dificultades como la falta de teorización desde la Educación Social respecto del trabajo familiar. La falta de sistematización de las pocas experiencias de otros proyectos; por lo tanto la falta de elementos referenciales desde donde abordar la

tarea. Generar un encuadre educativo adecuado con la familia que permita actuar, descubrir los elementos para un diagnóstico, poner en juego esos elementos para movilizarlos, proponer, realizar acuerdos y explicitar la intencionalidad de la propuesta.

Hay límites generales a este tipo de propuestas, por ejemplo, económicas, dejar relegada la propuesta educativa frente a la necesidad de resolver problemas concretos e inmediatos. También está la falta de recursos materiales y económicos que posibiliten en un primer momento una asistencia que sirva para solucionar necesidades elementales de existencia, las cuales, si no se resuelven, se hace difícil desarrollar la tarea educativa.

El trabajo con la familia de niños y niñas que se encuentran en situación de calle (y de todos los niños que son atendidos por programas educativo sociales bajo la órbita del INAU), es una dimensión fundamental, que debe hacerse desde una postura ética que apueste a las potencialidades de la gente, con respeto y compromiso con el otro por el solo hecho de pertenecer a la condición humana, una postura desde la esperanza que apueste a construirla.

De no ser así, se puede caer en otra dimensión que puede acompañar o desfigurar el abordaje familiar y que incluso podría resultar contradictoria con la anterior. Se trata de que la generalización de un abordaje familiar puede transformarse en una generalización del control social por el hecho de vivir en determinadas condiciones de exclusión, intención que no es ajena al origen de algunas políticas sociales de las cuales los proyectos educativo sociales son ejecutores.

Una cuestión que entiendo deberíamos trabajar los educadores con niños en situación de calle es la preparación para el egreso. A veces se piensa que cuando un joven adquiere determinados elementos que le permiten acceder a un empleo, gestionarse una vivienda y circular de una forma socialmente aceptada por distintos ámbitos, ya se puede considerar culminada la tarea del proyecto.

Sería necesario formar círculos de reflexión, talleres, espacios amplios con la participación de jóvenes de diversas instituciones y de organizaciones sociales, con educadores y educandos discutiendo en pie de igualdad, reflexionando, donde se debatan temas que tienen que ver con problemáticas que afectan a todos. Temas como la represión policial o el control social no pueden quedar sin ser debatidos, reflexionados entre jóvenes que han tenido la experiencia de vivir en la calle y padecerla.

El tema de los derechos humanos no puede ser privativo de organizaciones que reclaman por la violación de los derechos de militantes de organizaciones políticas, es necesario redimensionar esa cuestión y tomar protagonismo estos jóvenes que han padecido desde pequeños la violación de estos derechos.

La pobreza y la exclusión, las formas de dominación deben poder ser cuestionadas por estos jóvenes desde los programas de calle. Poder

pensar e identificar cuáles son las determinantes sociales que lo llevaron a quedar en la calle, su realidad, la de su familia, de su barrio, de su entorno.

Trabajar para el desarrollo de una pertenencia a la condición de "niño de calle". No para quedarse en ella y no superar la situación, sino todo lo contrario, para identificarse como grupo oprimido y desde allí generar un espacio de resistencia que pueda articularse con otros espacios de resistencia, organizaciones o movimientos sociales.

Reclamar por sus derechos, tener voz, proponer, generar espacios donde se les escuche. Llegar a las instituciones del Estado, al gobierno, al parlamento, al INAU. No se trata de apostar a quedarse en la calle, sino a superarla, a dar un paso cualitativo importante.

Esta idea parte del concepto de que todo espacio organizado de los sectores excluidos es una expresión de resistencia. Desde la banda que se forma en la calle, que convive en los "achiques" para resolver las necesidades elementales de la existencia humana: abrigo, afecto, alimento, protección, hasta formas superiores de organización, como pueden ser sindicatos o movimientos sociales más amplios.

Las propuestas anteriores que tienen una dimensión política pueden ser alternadas con actividades que son preocupación de los jóvenes, y en caso de no serlo el educador debe orientar que lo sean: la sexualidad, los roles de género, la maternidad y paternidad responsable, el techo y el trabajo, las formas de resolverlos deben ser tratados previo al egreso.

Por otra parte, hay que retomar y potenciar la existencia de encuentros de educadores de los proyectos de calle como espacios de debate, reflexión y profundización de ideas, compartir nuestras diversas prácticas y articular propuestas. Se debe generar un espacio a nivel de los educadores, obviando las jerarquías institucionales si se quiere consolidar un espacio y construir posiciones independientes que puedan ser trasladadas al ámbito de los proyectos. UNA BREVE MIRADA Y

PROPUESTA AL TRABAJO CON FAMILIAS

La apuesta a la familia y a tomarla como sujeto de trabajo tiene dos dimensiones que pueden llegar a ser contradictorias:

Una, el carácter de apuesta, un rescate de las potencialidades de la familia, la posibilidad de reconstituir los vínculos más importantes para la vida de los niños, tomar a la familia como un espacio de derecho de todos los niños, trabajar el retorno a la convivencia, abordar conjuntamente las dificultades que ha generado la separación para tratar de superarlas.

Esta propuesta se encuentra con algunas dificultades como la falta de teorización desde la Educación Social respecto del trabajo familiar. La falta de sistematización de las pocas experiencias de otros proyectos; por lo tanto la falta de elementos referenciales desde donde abordar la tarea. Generar un encuadre educativo adecuado con la familia que

permita actuar, descubrir los elementos para un diagnóstico, poner en juego esos elementos para movilizarlos, proponer, realizar acuerdos y explicitar la intencionalidad de la propuesta.

Hay límites generales a este tipo de propuestas, por ejemplo, económicas, dejar relegada la propuesta educativa frente a la necesidad de resolver problemas concretos e inmediatos. También está la falta de recursos materiales y económicos que posibiliten en un primer momento una asistencia que sirva para solucionar necesidades elementales de existencia, las cuales, si no se resuelven, se hace difícil desarrollar la tarea educativa.

El trabajo con la familia de niños y niñas que se encuentran en situación de calle (y de todos los niños que son atendidos por programas educativo sociales bajo la órbita del INAU), es una dimensión fundamental, que debe hacerse desde una postura ética que apueste a las potencialidades de la gente, con respeto y compromiso con el otro por el solo hecho de pertenecer a la condición humana, una postura desde la esperanza que apueste a construirla.

De no ser así, se puede caer en otra dimensión que puede acompañar o desfigurar el abordaje familiar y que incluso podría resultar contradictoria con la anterior. Se trata de que la generalización de un abordaje familiar puede transformarse en una generalización del control social por el hecho de vivir en determinadas condiciones de exclusión, intención que no es ajena al origen de algunas políticas sociales de las cuales los proyectos educativo sociales son ejecutores.

Una cuestión que entiendo deberíamos trabajar los educadores con niños en situación de calle es la preparación para el egreso. A veces se piensa que cuando un joven adquiere determinados elementos que le permiten acceder a un empleo, gestionarse una vivienda y circular de una forma socialmente aceptada por distintos ámbitos, ya se puede considerar culminada la tarea del proyecto.

Sería necesario formar círculos de reflexión, talleres, espacios amplios con la participación de jóvenes de diversas instituciones y de organizaciones sociales, con educadores y educandos discutiendo en pie de igualdad, reflexionando, donde se debatan temas que tienen que ver con problemáticas que afectan a todos. Temas como la represión policial o el control social no pueden quedar sin ser debatidos, reflexionados entre jóvenes que han tenido la experiencia de vivir en la calle y padecerla.

El tema de los derechos humanos no puede ser privativo de organizaciones que reclaman por la violación de los derechos de militantes de organizaciones políticas, es necesario redimensionar esa cuestión y tomar protagonismo estos jóvenes que han padecido desde pequeños la violación de estos derechos.

La pobreza y la exclusión, las formas de dominación deben poder ser cuestionadas por estos jóvenes desde los programas de calle. Poder pensar e identificar cuáles son las determinantes sociales que lo llevaron

a quedar en la calle, su realidad, la de su familia, de su barrio, de su entorno.

Trabajar para el desarrollo de una pertenencia a la condición de "niño de calle". No para quedarse en ella y no superar la situación, sino todo lo contrario, para identificarse como grupo oprimido y desde allí generar un espacio de resistencia que pueda articularse con otros espacios de resistencia, organizaciones o movimientos sociales.

Reclamar por sus derechos, tener voz, proponer, generar espacios donde se les escuche. Llegar a las instituciones del Estado, al gobierno, al parlamento, al INAU. No se trata de apostar a quedarse en la calle, sino a superarla, a dar un paso cualitativo importante.

Esta idea parte del concepto de que todo espacio organizado de los sectores excluidos es una expresión de resistencia. Desde la banda que se forma en la calle, que convive en los "achiques" para resolver las necesidades elementales de la existencia humana: abrigo, afecto, alimento, protección, hasta formas superiores de organización, como pueden ser sindicatos o movimientos sociales más amplios.

Las propuestas anteriores que tienen una dimensión política pueden ser alternadas con actividades que son preocupación de los jóvenes, y en caso de no serlo el educador debe orientar que lo sean: la sexualidad, los roles de género, la maternidad y paternidad responsable, el techo y el trabajo, las formas de resolverlos deben ser tratados previo al egreso.

Por otra parte, hay que retomar y potenciar la existencia de encuentros de educadores de los proyectos de calle como espacios de debate, reflexión y profundización de ideas, compartir nuestras diversas prácticas y articular propuestas. Se debe generar un espacio a nivel de los educadores, obviando las jerarquías institucionales si se quiere consolidar un espacio y construir posiciones independientes que puedan ser trasladadas al ámbito de los proyectos.

LA RELACIÓN EDUCATIVA EN SITUACIONES DE EXTREMA VULNERABILIDAD

"La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica..."
Paulo Freire, Pedagogía del oprimido.

La relación educador-educando

Prefiero hablar de situaciones de extrema vulnerabilidad y no de situación de calle por entender que esta categoría está necesariamente incluida en la primera, y que las particularidades que exige la relación educativa no están dadas tan solo por el espacio donde se encuentre el niño, niña o joven sino además por la situación personal en la que se encuentre.

En estas particulares condiciones a las que me voy a referir cuando hablo de niños, niñas o jóvenes en situaciones de extrema vulnerabilidad (en especial tratándose de niños en situación de calle), los abordajes pueden ser grupales o individuales, pero el abordaje grupal en los primeros momentos, aunque dificultoso, puede ser factible y permite trabajar cuestiones de relación, de socialización, de convivencia que se encuentran deterioradas y cargadas de violencia por las condiciones adversas del entorno en que vive el niño.

Lo que se hace imprescindible en el principio es el abordaje individual. Por las condiciones extremas de abandono y de soledad en que se encuentra el niño, la presencia del educador se transforma en un reclamo, en figura imprescindible para el educando. Se transforma en un referente, en una figura en la cual deposita su necesidad de sentirse seguro, valorado y respetado. Siente necesidad de orden, de alguien que ponga límites a sus acciones, que le diga lo que puede hacer y lo que no, y el educador debe hacerlo, además de explicitar claramente el porqué.

Hay una demanda del educando de atención permanente a la que el educador debe poner límites, pero atender y no defraudar. A partir de este momento es que comienza a diseñarse un proyecto educativo, proyecto de cambio, de superación de la situación en que se encuentra. Es por esto que me voy a referir primordialmente a la relación educativa individual.

Parto de la idea de que la relación educativa es para el educador un ejercicio donde se hacen presentes todos los elementos de su personalidad: un marco conceptual teórico, una idea de hombre y de sociedad, su postura ética frente a la vida, el imaginario que se tiene del educando, su sensibilidad, sus emociones y muchos más. En el momento de la relación educativa, el educador se hace presente en ella con la totalidad de su ser. Es por ello que éste debe controlar ciertos estados de ánimo si entiende que éstos pueden ser perjudiciales para la relación con el educando, pero en todo caso debe valorar la posibilidad de explicitar las causas de su situación, lo que en ciertos casos puede hacer la relación más auténtica.

La autenticidad del educador es un componente fundamental de la relación educativa en situaciones de vulnerabilidad extrema. Esta es captada, percibida, probada por el educando, que en estas situaciones se vuelve un estrategia de la búsqueda de una autenticidad que repetidas veces se le ha sido negada. Tiene que ver con la vivencia de diferentes tipos de abandono, que puede ser familiar y/o institucional, donde a veces la relación se vuelve impersonal, carente de afectos, anónima, des-confirmadora. Entonces, la búsqueda de una relación auténtica, que lo identifique claramente como el otro polo de la relación, como persona única, que sea valorado en tanto tal, que le devuelva una imagen auténtica, sincera, que sea crítica pero que reconozca sus actitudes positivas y sus potencialidades, se vuelve para el educando una necesidad básica de supervivencia y para el educador el primer paso, necesario para la consolidación de una relación para la construcción de un proyecto educativo y el comienzo de un proceso.

Establecer una relación educativa que sea significativa para el educando es algo que se aprende, que puede verse favorecida por ciertos atributos del carácter del educador, pero que de ninguna manera podemos aceptar como excluyentes. Cada educador desde su modalidad, e incluso usando estas características como instrumento, puede desarrollar su propia forma de ser significativo en la relación. Esta es la dimensión plástica, artística del educador. Pero lo que verdaderamente posibilita la relación es la praxis. Una sólida formación que incluye una dimensión ética y el ejercicio de una práctica que constantemente debe ser evaluada y reflexionada. Es un aprendizaje como cualquiera que se aprende en la interrelación entre teoría y práctica, entre una práctica y evaluación permanente a la luz de una determinada teoría.

Cumplidas estas condiciones el educador que trabaja con niños, niñas y jóvenes o familias en situación de extrema vulnerabilidad, debería estar preparado para comprender las demandas y actitudes de los educandos, así como para establecer una sólida relación que le permita la tarea. La relación educador-educando debe ser distinta en cada situación y en cada contexto. Dimensiones como autoridad, encuadre, distancia, intencionalidad, deben ser tomadas con la plasticidad suficiente para que permitan ser eficaces en los diferentes contextos y situaciones.

La autoridad

Partimos de un acuerdo con la definición, extendida entre los educadores, de autoridad en la educación como proveniente de tres vertientes diferenciadas: una conferida por la institución en la cual trabaja el educador, otra proveniente de su formación, de un saber reconocido socialmente, y otra proveniente de los educandos, del reconocimiento que ellos hacen del educador por su práctica.

Compartimos con Antonio Carlos Gomes da Costa, la idea de que los niños, niñas y adolescentes en dificultades "se inclinan hacia aquellas relaciones que no le piden cuentas sobre lo que él es, no muestren resentimiento por lo que parece ser ni intenten imponerle lo que debería ser. Él aspira a una relación verdaderamente humana".[2] Y refiriéndose al papel de la autoridad dice que "la autoridad del educador tiene la función no sólo de delimitar la conducta del educando, en aquello que él tiene de amenazador para sí y para los otros, sino también la de impulsarlo en la dirección de otras formas de convivencia consigo mismo y con las demás personas".[3]

En las condiciones que estamos tratando de analizar adquiere particular prevalencia una forma de autoridad que se construye en la relación, entre el saber del educador, sus actitudes con relación al educando, su capacidad de escucha, de comprensión y de propuesta, su compromiso con la situación y la apuesta que el educador hace a las posibilidades del educando, a lo que el mismo proponga en un momento de problematización para superar una determinada situación.

Al adquirir la relación un carácter personalizado, desde una distancia muy cercana, adquieren mayor peso las actitudes del educador para la relación. Trabajando con niños en situación de calle o en general en condiciones extremas de vulnerabilidad, la autoridad que pueda conferir

la institución muchas veces queda oculta tras lo significativo de la relación.

Es una autoridad diferente a la del profesor o a la del maestro, en la que pesa más el desempeño de un rol socialmente reconocido y valorado, así como la solidez y amplitud de los conocimientos y la forma de transmitirlos.

Es la autoridad del educador social, en donde también pesa el mandato institucional y los conocimientos, pero donde adquiere particular relevancia la autoridad que se construye a partir del encuentro con el educando. En este caso se trata de un educador social trabajando con situaciones particularmente extremas.

En estas condiciones toda la personalidad tanto del educador como de los educandos se hace más visible en la medida en que la comunicación se da en espacios de vida cotidiana; además por ser la relación más horizontal los sujetos se exponen más y la persona se siente más comprometida con esa relación. Es así que se generan encuadres que permiten que se manifiesten aspectos de la personalidad que desde una relación más distante o más jerárquica, incluso masiva, sería difícil de mostrar.

Sin negar las otras vertientes de autoridad, compartimos las afirmaciones de Alberto Namer, oportunas respecto de este tema en la relación educativa: "La verdadera autoridad para nosotros, es aquella que el educando le confiere al educador y la única forma en que puede conferirla es que esté contenida y forme parte de una sólida relación interpersonal".[4]

El encuadre

Toda relación educativa requiere de un encuadre determinado que la posibilite.

Trabajar con niños en situación de calle no significa que solamente sea la calle el escenario de la propuesta educativa, pero necesariamente la calle, al menos en un primer momento, es el escenario de encuentro. Esto agrega una dificultad extra al establecimiento del encuadre por la inexistencia de un espacio físico cerrado y por la existencia de múltiples elementos externos a la relación que interfieren en la comunicación.

En determinadas circunstancias es necesario generar una especie de espacio privado de comunicación en la calle con uno o más educandos y eso requiere de un esfuerzo adicional de cualquiera de los integrantes de la relación educativa, pues son múltiples los actores que interfieren. Tiene que ser muy fuerte la motivación para generarlo y no escaparse de ese espacio imaginario que se debe construir para la relación.

Otra vez lo actitudinal del educador (que insistimos puede tener un componente particular, propio de cada individualidad, pero que es aprendido en la teoría y en la práctica), la capacidad de escuchar y de proponer, de preguntar, de hacer pensar, de problematizar, de sugerir

una propuesta atractiva, se transforman en elementos fundamentales para sostener esa especie de microespacio imaginario necesario para sostener la relación.

Además de los espacios abiertos, como la calle, estos proyectos necesitan de espacios físicos cerrados, una casa, o al menos un pequeño local que permita un encuadre más tranquilo, íntimo, personalizado en ocasiones, que posibilite el diálogo sin distorsiones; que permita realizar talleres o cualquier actividad grupal.

Asimismo, las actividades que se consideran educativas (talleres, encuentros individuales, actividades recreativas, etcétera), los proyectos se aseguren un mínimo de actividad cotidiana que puede considerarse de rutina: cocinar para un almuerzo, hacer una merienda, limpiar la casa o el local que se usa cotidianamente, repararlo, embellecerlo. Estas son oportunidades para el educador de transformar estos hechos en actos educativos.

Múltiples dimensiones son posibles trabajar desde estos espacios, porque es en los espacios de vida cotidiana donde se manifiestan naturalmente las variadas dimensiones de la condición humana. Desde ciertos hábitos útiles para la convivencia, la autoestima y la estima hacia los otros, valores como la solidaridad o la belleza, los roles de género y hasta la autonomía son susceptibles de ser trabajados allí.

Disfrutar de realizar en la cocina algo para ofrecer al resto, que les agrade, refuerza la autoestima y hace sentir el placer por el bienestar de los otros. Recoger los utensilios de la mesa y limpiarlos puede ser transformado en un acto de solidaridad. Saber cocinar para sí mismo, lavar la ropa, limpiar la vajilla, cuidar la higiene general de la casa y la belleza de la misma puede ser transformado en un hecho educativo orientado a la autonomía.

Bañarse diariamente, cuidarse el pelo, cepillarse los dientes no son sólo un hábito de higiene saludable, pueden ser hechos transformados en actos tendientes a revalorarse a sí mismo.

En la medida en que la presencia del educando agrade a la sociedad mejorará también la imagen que ésta le devuelva, pudiendo ampliar de esta forma las posibilidades de acceso a espacios diversos de circulación social que anteriormente le estaban vedados.

La "distancia óptima"

Hablar de "distancia óptima" es hablar de una dimensión imprecisa de la relación educativa. Lo único que se debe dar por cierto es que es la distancia imaginaria que debe existir entre educador y educando para que permita operativizar el hecho educativo.

Es un campo abierto a la creatividad, a la plasticidad, a la construcción singular en cada caso. Es diferente para cada educador y para cada educando, según los contextos y los encuadres. Es un lugar donde el educador debe ser libre, jugar a alejarse o a acercarse, a cambiar de

ángulo y de perspectiva teniendo como meta posicionarse en el lugar que mejor le permita concretar el hecho educativo.

El educador no debe negar la afectividad, debe sentirse libre de abrazar al educando en un momento de alegría plena o en otro de congoja. Expresar lo que siente en ese momento, en ese encuentro con el otro, ser auténtico, espontáneo. Estas actitudes las percibe y las vivencia el educando como hechos a veces inolvidables a lo largo de su vida. Y para el educador son elementos factibles de ser transformados en facilitadores en la construcción del proyecto educativo. Además de ser una expresión de autenticidad; por ello mismo válida.

La intencionalidad

La intencionalidad es algo que debe estar siempre presente en la relación educativa. Entendemos que no hay educación sin intencionalidad. Educar es siempre educar en una dirección. Las pretensiones de "dejar hacer", son pretensiones de anular el hecho educativo. El educador debe explicitar su intencionalidad al educando, para juntos construir un proyecto educativo. Tiene una dimensión ética, obliga al educador a hacer una opción que debe estar orientada hacia la autonomía, que debe tener como fin que el educando no necesita más de su orientación. La directividad de la educación debe ir en la dirección en que deje de ser necesaria para el educando, ejercitando su autonomía, posibilitando que elija libre y responsablemente, comprometido consigo mismo y con los otros, crítico de la realidad en que vive.

Para Gomes da Costa, una de las intencionalidades de la educación ha de ser la de la conquista de la libertad. Algo que considera una conquista social y existencial y que "pasa necesariamente por la experiencia, por la vivencia del acto liberador. Ella exige compromiso consigo mismo y con los otros, y la disposición de correr riesgos y asumir responsabilidades....es una conquista continua y siempre implicará obstáculos, incertidumbres, riesgos".[5]

Al proponer cómo hacerlo con educandos en condiciones que define como "en dificultades", pero que tienen similitud con lo que venimos definiendo "en condiciones de extrema vulnerabilidad", dice: "Cuando el educando está perdido de sí mismo, esta búsqueda se vuelve búsqueda de su propia identidad (...). En su vida hay un vacío de calor y de presencias humanas, un vacío insoportable que él precisa, de alguna forma llenar. Es a partir de la comprensión de este cuadro y del descubrimiento de que es posible actuar frente a él y modificarlo, que el adolescente en dificultades vivenciará la experiencia intransferible de sentirse autor de su vida, de sentirse libre frente a sí mismo y a la circunstancia en la que fue llamado a existir".[6]

La confrontación con la realidad que plantea Gomes da Costa se corresponde con la idea de Paulo Freire de problematización y de reflexión acerca de la realidad para así lograr la concientización. Situación que siempre implica encuentro, comunión de los hombres entre sí. Relación que en este caso es siempre una relación educativa. Y que además implica acción de los hombres involucrados para transformar esa

realidad. Lograr esto en la relación educativa con nuestros educandos debe ser el desafío de todo educador que pretenda ser liberador, tarea por demás difícil en las condiciones en que nos toca trabajar, pero a la que no debemos renunciar.

Trabajar para que el educando sea "autor de su vida" debe ser el objetivo final de una acción educativa liberadora. El momento de ser autor es el momento de la autonomía.

Horizontalidad y asimetría: dos dimensiones no contrapuestas

Decir que en la relación educativa hay dos polos que son distintos, uno el del o los educandos y otro el del educador, con funciones diferentes, uno la de enseñar y otro la de aprender, con responsabilidades y representaciones distintas, con conocimientos también distintos, con mandatos sociales diferentes, implica la existencia de una relación que es asimétrica.

Esta relación que es asimétrica no niega que en el momento de encuentro entre educador y educando se produce una transformación mutua. Hay un aprendizaje en ambos, aun partiendo de situaciones diferentes. Esto no debe impedir que la relación pueda ser horizontal. Cuando hablamos de horizontalidad en la relación educativa, es una educación que practique el diálogo de igual a igual, una relación cara a cara, que escuche al educando como éste debe escuchar al educador, que intente problematizar la situación entre ambos, que le pregunte al educando, que le ponga en circunstancia de optar, de decidir y de asumir la responsabilidad de su elección.

En términos prácticos tiene que ver con la postura que adopta el educador frente al educando, a veces en estatura diferente, en estos casos el educador debe agacharse o sentarse, ponerse en la misma altura física para permitir un diálogo que aprecie la gestualidad de los involucrados, que les permita mirarse a los ojos, no desde arriba y desde abajo, sino desde posiciones horizontales.

Esto simboliza una concepción de relación educativa, una forma de ubicarse físicamente frente a frente, pero es mucho más que eso. Este es un momento en el que se hace presente en el acto educativo la totalidad del ser del educador, es un momento de compromiso, se hacen presentes allí la formación teórica, los sentimientos, las experiencias anteriores.

Una relación educativa donde el educador no dé nada resuelto al educando, que ponga entre ambos el problema a resolver, que piensen sobre él, que reflexionen juntos y que juntos encuentren soluciones. Es decir, una relación educativa donde el educador no transfiera unidireccionalmente conocimientos, sino que éstos sean producto de la reflexión, del descubrimiento conjunto, donde se construya conocimiento.

En síntesis, una relación educativa donde el diálogo sea lo central y donde todas las opiniones sean respetadas, puestas en consideración

aunque al fin terminen rechazándose, pero donde esa decisión sea reflexionada y compartida.

Desde mi práctica como educador en un programa de calle y desde una concepción educativa general elaborada en dicha práctica y en los espacios de la carrera de educador social, esta es la forma de relación educativa que propongo para el abordaje de situaciones de "extrema vulnerabilidad", que incluye el abordaje de proyectos que trabajan con niños en situación de calle.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. Los nombres de los niños trágicamente fallecidos fueron cambiados por respeto a su identidad.
2. Gomes da Costa, A. C. (1995), *Pedagogía de la Presencia*. Buenos Aires, Ed. Losada, pág. 71.
3. Ídem, pág. 73.
4. Namer, A. (1989), *Algunas Propuestas Conceptuales Acerca del Instructor*. Montevideo, CFE-Iname, pág. 10.
5. Gomes da Costa, A. C. (1995), *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires, Ed. Losada, págs. 83-84.
6. Ídem, pág. 85.