
Análisis de la relación educativa en Proyectos socioeducativos que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Montevideo.

Monografía presentada como requisito para la obtención del título de Educador Social.

Estudiante: Bizzozero Peroni, Bruno.

CI: 4206808-2

Teléfono: 099157539

Correo electrónico: brunobpru@gmail.com

Análisis de la relación educativa en Proyectos socioeducativos que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Montevideo.

Estudiante:

BIZZOZERO PERONI,

BRUNO

Tutor:

ARCOS, IGNACIO

Sumario

Introducción	7
Capítulo primero: contextualización social, política y económica de la Situación de Calle en Uruguay	8
Siglo XXI	9
Contexto histórico, surgimiento y seguimiento del Programa Calle INAU	11
Mandatos normativos, institucionales y éticos	15
Adscripción político institucional	16
Relaciones de afectación con otras instituciones y políticas públicas	16
Breve historia de la tipología del concepto <i>nna</i> en situación de calle	20
La situación de calle como situación de vulnerabilidad	21
Capítulo segundo: niños, niñas y adolescentes en Situación de Calle	23
- La calle	25
- Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: otra forma de vivir la infancia	26
- Familia presente	29
- El grupo	31
- Un elemento a tener en cuenta: La droga	31
- Explotación sexual infantil	34
- Nombrar algunas causas a la SC... ¿es posible?	35
- ¿Por qué se quedan?	38
- Posibilidades de salida... ¿las hay?	38
- Cuestión de género	40

- Expulsión social _____ 41

Capítulo tercero: concepto de educación

en situación de calle _____ 45

Capítulo cuarto: relación educativa

con niños, niñas y adolescentes en situación de calle _____ 52

- Confianza _____ 53

- Diálogo _____ 54

- Proceso educativo _____ 55

- Respeto _____ 57

- Creatividad _____ 58

- Deseo _____ 58

- Ética _____ 58

- Presencia _____ 60

- Autoridad _____ 62

- Utopía _____ 63

Conclusiones _____ 64

Bibliografía _____ 67

A mis tutores de toda la vida

*“Los vi con sus pies al aire
entre la mugre y los trenes
Entre la cana y la muerte
entre los que los condenan*

*Los vi jugando a ser chicos
porque ellos son hombres grandes
que tienen la mirada dura
por no llorar y aguantarse*

*Los vi cruzando la plaza
contando el mango del día
y soñando que con eso
muchas cosas comprarían*

*Estaban ahí en la calle
Cargando con ese peso
Ese peso que es su vida.*

*Los vi cansados del mundo
Los vi morirse de hambre
Los vi con el pegamento
para irse un rato
para escaparse.”¹*

¹ GIECO, León. (2001). Por partida doble. [Disco Compacto]. Buenos Aires, Argentina: EMI.

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad analizar los elementos a tener en cuenta por el educador social a fin de construir una relación educativa significativa junto al educando. ¿Es posible consolidar una relación educativa con niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de calle?

Se distinguirán cuatro capítulos con el fin de facilitar la lectura del trabajo y los planteos consecuentes a la relación educativa en Proyectos socioeducativos que abordan la situación de calle.

Los primeros pasos en este escrito tendrán relación con el contexto de la situación de calle actual en Uruguay. ¿En qué momento social, cultural, político y económico nos encontramos hoy? Cuáles fueron los cambios más importantes que transcurrieron de la modernidad a la fluctuante postmodernidad y sus consecuencias para el presente. Plantear dicha temática significa situarnos en un contexto socio-histórico determinado, que necesariamente exige un pensamiento crítico ante determinadas situaciones con el fin de visualizar sus diversas causas. Significa marcar al capital como estandarte de nuestras sociedades occidentales sustentadas en modelos neoliberales. Este sistema crea y mantiene ciertas estructuras básicas para su funcionamiento, como el consumo y la desigualdad. Es así que nos encontramos ante varias generaciones de familias sumidas en situaciones de vulnerabilidad y pobreza, tanto económica, social como cultural. Una de las tantas consecuencias de este proceso que lamentablemente se ha vuelto una costumbre para nuestras sociedades, es la supervivencia de personas en el incierto y desprovisto cielo abierto de las calles.

De esta manera se realizará un análisis histórico político del Programa Calle – INAU con el fin de contextualizar, comprender y visualizar el anclaje institucional en el que se desarrolla la relación educativa.

El capítulo segundo tendrá como intención derribar ciertos estigmas otorgados a los niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Para dicho desarrollo es fundamental entender las complejidades de cada situación. Se plantearán ciertos aspectos importantes a la hora de comprender y profundizar sobre los sujetos en

situación de vulnerabilidad, y sobre la situación de calle en su dimensión integral. ¿Qué significa ser niño, niña o adolescente viviendo en la calle? Esta interrogante implica muchas cuestiones: los prejuicios y marcas como representaciones sociales que definen a esta población, los peligros del espacio callejero, la vulneración de derechos, la concepción de expulsión, sus arribos a la calle; ¿estos niños, niñas y adolescentes tienen un destino marcado?

En el capítulo tercero se discutirá sobre el concepto de educación a tener en cuenta en los Proyectos socioeducativos que trabajan con niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo. ¿Cuáles son las características de un concepto de educación posible y necesario en estos contextos? Se ofrecerán ciertos lineamientos afines de construir un concepto de educación pertinente a la hora de trabajar con estas situaciones.

El capítulo cuarto abordará la relación educativa en estas circunstancias. Se analizará el proceso entre educador-educando y cuáles aspectos debe tener presente el educador para construir una relación educativa significativa con el otro/a. ¿Es posible desarrollar y mantener un proceso educativo? ¿Cuáles son algunas de las posibilidades y limitaciones del educador a la hora de construir una relación educativa?

Por último se expondrán algunas conclusiones generales que avanzan en la idea de continuar con el debate y la investigación sobre el tema, consecuencia de lo planteado en los distintos capítulos de este trabajo.

Capítulo 1

Contexto social, histórico y político de la situación de calle en Uruguay

“No se puede jugar con la ley de la conservación de la violencia: toda violencia se paga y, por ejemplo, la violencia estructural ejercida por los mercados financieros, en la forma de despidos, pérdida de seguridad, etc., se ve equiparada, más tarde o más temprano, en forma de suicidios, crimen y delincuencia, adicción a las drogas, alcoholismo, y un sinnúmero de pequeños y grandes actos de violencia cotidiana.”²

El primer capítulo se basará sobre un eje trascendental para la posterior comprensión de la relación educativa en Proyectos que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle³: la contextualización socio histórica de la práctica educativa en SC, lo que implica el conocimiento de las lógicas sociales en que vivimos hoy día desembocando en la problemática callejera y sus características sociales, políticas e históricas.

Se debe situar y conocer el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa para poder entenderla e investigarla. El entorno refiere tanto a lo global de una sociedad, respecto a lo social, político, económico e histórico, como a lo particular de una situación o problemática concreta. Es tarea indispensable de todo educador/a conocer el mundo en el que vive, sus lógicas, sus estructuras y sus permanentes movimientos, ya que es aquí, en la sociedad uruguaya hoy día, donde desarrollará su práctica educativa. Comprender y entender para actuar con intenciones claras: es esta una responsabilidad del educador/a social.

Se expondrá un breve análisis sobre el momento socio histórico actual y su relación con la situación de calle como problemática compleja en la que se encuentran diversos niños, niñas y adolescentes⁴.

² BOURDIEU. En: WACQUANT, L. (2007). Parias Urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio. Buenos Aires: Manantial. p. 11.

³ A partir de aquí, la mención al concepto de *situación de calle* se hará bajo la siguiente abreviación con el fin de facilitar la lectura: SC.

⁴ De aquí en más, la mención al concepto de *niños, niñas y adolescentes* se hará bajo la siguiente abreviación: nna.

- *Siglo XXI*

El sistema político y económico actual se moviliza bajo lógicas capitalistas que suponen y mantienen estructuras desiguales en cuanto al desarrollo humano. Estructuras desiguales que traen como consecuencia la vida de miles de personas en situaciones de pobreza y vulnerabilidad. La organización sociopolítica global de la vida humana hoy día se rige en uno de los cambios más importantes de la postmodernidad: el pasaje del Estado-nación al paradigma del mercado⁵. Este cambio implica una debacle en la institución estatal para darle paso al mercado como ente primordial. El Estado actúa y se organiza en base a las condiciones del mercado. Este es el cambio fundamental y la base principal para comprender y sostener el actual contexto económico, social y político: el “agotamiento del Estado-nación; la potencia soberana del Estado fue sustituida por la potencia soberana del mercado.”⁶

Básicamente se puede hablar de un modelo neoliberal que es el propugnado por Estados Unidos y la Unión Europea, predominante en muchos países del mundo a excepción de China, Rusia y algunos países de Asia. “Se trata de un proceso que pasa como un huracán por América Latina: privatizaciones, comercio mundializado, crecientes niveles de empobrecimiento y exclusión, retirada del Estado, expansión de una ética del mercado. En fin, despliegue y creciente afirmación de la hegemonía neoliberal.”⁷ Wacquant se refiere a cuatro dinámicas estructurales en relación al modelo neoliberal: “la dinámica macro social refiere a la desigualdad creciente en el contexto de un avance y una prosperidad económica global; la dinámica económica se relaciona con la mutación del trabajo asalariado; la dinámica política tiene que ver con la reconstrucción de los Estados de Bienestar y por último, la dinámica espacial concerniente a la concentración y estigmatización.”⁸

El modelo neoliberal expresa políticamente el cambio propulsado para que la sociedad se organice sobre la base del mercado. De esta forma, los vínculos sociales dejan de pertenecer a la esfera pública y pasan a ser parte de la esfera privada dictada por el mercado. Todo lo que no es susceptible de ser expresado en términos de un valor

⁵ LEWCOWICZ, Ignacio. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós. p.11.

⁶ LEWCOWICZ, Ignacio. En: DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. p.21.

⁷ REBELLATO, José Luis. (1997). *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME. p. 11.

⁸ WACQUEANT, Loic. (2007). *Parias Urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires: Manantial. p. 169.

de mercado pasa a ser accesorio o directamente a no ser tenido en cuenta. De esta manera, el sentido de las políticas sociales se ve modificado y se plantea como algo accesorio frente a la relevancia dada por el valor del mercado. Esto ayuda a entender el motivo por el cual en los años noventa, en los países de América Latina se desvalorizan socialmente las funciones sociales del educador, del maestro y de quienes trabajan con el cuerpo social. Este es el aspecto fundamental a entender, lo que puede llamarse como la desvalorización subjetiva de quienes anteriormente cumplían el papel de formar al niño, a y jóvenes como ciudadanos. Frente a esta desvalorización de quienes cumplían ese papel en la esfera pública surgen los nuevos forjadores educativos de la esfera privada, para traer los nuevos valores a la sociedad.

La crisis que vivieron los países de América del Sur hacia fines del siglo XX, que se expresó con particular énfasis en Brasil primero y luego en Argentina y Uruguay, llevaron a un cuestionamiento del modelo neoliberal por parte de las sociedades, que se expresó en gobiernos con programas que impulsaron políticas correctoras y distributivas. Pero el poder del sistema neoliberal en la organización de las sociedades occidentales reduce el margen de maniobra de los gobiernos nacionales, insertándose de distintas maneras en las democracias de los países americanos, incluso en los gobiernos catalogados como progresistas. Es así que se crean políticas sociales que “(...) instalan la pobreza como problema y sacan la riqueza del campo visual; y eluden los cambios estructurales, congelan la desigualdad y consolidan el poder de las élites.”⁹

Sin embargo, los gobiernos que han surgido en los países de América del Sur en el siglo XXI han impulsado distintos programas sociales que limitan algunas consecuencias negativas del modelo neoliberal. Las medidas y programas tienen una especificidad nacional, que en Uruguay se expresó a través de la creación y organización de políticas sociales por parte del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social). Aun así existe una convergencia en las políticas sociales a funcionar como correctoras de desequilibrios y amortiguadoras de las consecuencias de un modelo que tiende a mayores niveles de desigualdad y exclusión. Políticas sociales que si bien dan cuenta de las problemáticas y los derechos vulnerados, no presentan una organización clara y eficaz en función de la autonomía de los sujetos. Es que las políticas permanecen con un escaso margen de acción al encontrarse determinadas bajo estas lógicas del Estado en función del mercado. “Este modo progresista de combate a la pobreza, o sea

⁹ ZIBECHI, Raúl. (2010). Movimientos y emancipaciones. Montevideo: Alter. p.13.

la versión aplicada en Argentina, Brasil, Ecuador y Uruguay, evidencian un intento de ir más allá de la focalización a través de la masificación y el cambio de las políticas macroeconómicas. Sin embargo, en los aspectos centrales, existe una evidente continuidad con la política de los organismos multilaterales.”¹⁰

Dentro de estas lógicas existen propuestas institucionales que buscan enfrentar las distintas problemáticas humanas. Teniendo en cuenta el poder de las estructuras predominantes, dichos proyectos tienden a convertirse en respuestas focalizadas y parciales. Es aquí que emerge la figura del educador, dentro de un complejo estado institucional, siendo consciente que sus aportes educativos son un derecho para los *naa* en *SC* más allá de la inmovilidad de las estructuras. Porque el educador trabaja con personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, no con estructuras inamovibles y abstractas. Si él piensa en cambios estructurales permanecerá estancado en su práctica educativa, primero porque no tiene el poder ni la capacidad de realizar dichas transformaciones, y segundo, porque en educación se trabaja con seres humanos.

Para desarrollar e investigar sobre estas políticas educativas, se realizará un recuento histórico sobre el Programa Calle INAU y la consecuente aparición de *naa* en *SC*. Es interesante visualizar cual ha sido la evolución del Programa Calle respecto a concepciones y posturas educativas frente a dicha problemática. Se plantearán ciertos elementos importantes a la hora de entender la institucionalidad del Programa Calle. Por último se desarrollará un breve recuento histórico sobre el concepto de *naa* en *SC*, y su acepción como situación de vulnerabilidad.

- *Contexto histórico, surgimiento y seguimiento del Programa Calle INAU*¹¹

Para comenzar es necesario explicitar el momento histórico en el cual surge el Programa Calle, así como las concepciones que los sustentan.

En 1985 se reinstaura un gobierno democrático presidido por el Dr. Julio María Sanguinetti. En ese momento existía el Consejo del Niño, que era la Institución estatal encargada de la creación, administración y gestión de políticas públicas destinadas a la infancia y la adolescencia.

En 1988 se aprueba la ley N° 15.977 que dispone la creación del Instituto Nacional del Menor, continuando al anterior Consejo del Niño. En el marco de esta ley

¹⁰ ZIBECHI, Raúl. (2010). Movimientos y emancipaciones. Montevideo: Alter. p.49.

¹¹ Algunos datos son obtenidos de: MURIEDA, N.; VARELA, N.; FONT, I.; BIZZOZERO, B. (2010) Informe descriptivo. Montevideo: Práctico II – CENFORES.

están presentes distintas concepciones acerca de la infancia y adolescencia, condicionadas por la noción de asistencia y protección de los menores abandonados moral y materialmente, haciendo énfasis en la prevención de dicho abandono y de las conductas antisociales. Otro concepto clave es el de menor infractor y su necesaria rehabilitación. Además presenta la visión de la infancia y adolescencia como sujetos a los cuales se debe salvaguardar de su salud moral, intelectual y física.¹²

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede ver cómo estas concepciones traen consigo una forma de ver e interpretar la realidad, así como también determinadas ideologías, que condicionan las estructuras institucionales y las formas de intervenir con los sujetos. Se destaca en particular el paradigma vigente en dicho momento histórico, el cual entiende al sujeto como probable menor infractor.

A continuación se tomarán algunos elementos del paradigma de la situación irregular para analizar y acercarse al marco (histórico, ideológico, social, cultural, político y económico) en el cual se inscribe el surgimiento del Programa Calle.

La palabra *menor* se vincula con la visión de sujetos carentes económica, social y culturalmente. Se asocia al potencial delincuyente, al delincuyente mismo, centrándose la responsabilidad en el sujeto y evadiendo la colectiva. Por otro lado, se hace además una interpretación lineal en donde el abandono y la situación de desamparo conllevan necesariamente a la vagancia, hábitos antisociales, futuros adultos improductivos, y estos aspectos son asociados con la infracción.

Se encuentra en dicho paradigma el énfasis puesto en la adaptación al discurso hegemónico en el cual prima la moral. Este discurso parece ser homogéneo, en el sentido de que no se especifica el concepto de moral, entendiendo a ésta como un dogma, es decir, como la única vía posible para formar parte de la sociedad.

De este modo, quien no responda a este modelo social es visualizado como un síntoma de algo que puede llegar a enfermar a la sociedad, por lo que se debe intervenir en la población “peligrosa” y proteger a la sociedad. Con esta lógica surge el Programa Calle, reforzando el ocultamiento de las múltiples causas estructurales de un sistema capitalista desigual.

“A partir de la década de los `80, los efectos de las políticas de ajuste y la crisis del Estado Social en América Latina, agudizan el deterioro de las condiciones de la infancia dando lugar al surgimiento de “nuevas” situaciones problemáticas como: el

¹² D' ALESSANDRO HALTY, Nora. (1989). Instituto Nacional del Menor Ley 15.977. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria. p. 42.

trabajo infantil, el tráfico y venta de niños, la prostitución, las adicciones, la delincuencia infantojuvenil, la infancia afectada por conflictos armados y la problemática de la situación de calle infantil como uno de los indicadores de mayor exclusión social en los grandes centros urbanos. La visibilidad de la “cuestión infantil” trae como contrapartida el desarrollo y creación de un amplio movimiento social alrededor de la promoción y defensa de sus derechos.

En este contexto, la situación de calle infantil se plantea como un fenómeno social complejo e histórico que involucra a un sinnúmero de actores que se debaten alrededor de la “cuestión infantil”: partidos políticos, ONGs, iglesias, profesionales (médicos, educadores, trabajadores sociales, abogados, psicólogos), burocracia estatal, juzgados de menores, institución policial, etc.”¹³

El Programa Calle surgió en 1985, tomando como base una experiencia realizada en Colombia. Se puso en práctica en Montevideo a través de una propuesta piloto en el barrio Ciudad Vieja, que trabaja con el Proyecto Pasacalle perteneciente a una Organización No Gubernamental. Poco después se creó el Centro "La Escuelita". En ese momento, como se mencionó anteriormente, el Programa Calle está inscripto en el Consejo del Niño, posteriormente Instituto Nacional del Menor (INAME) y actualmente Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Por esa época existía una única Dirección para ambos Proyectos.

A inicios de la década de los años noventa se le asignó a cada Proyecto una Dirección propia. Por esos años se comenzaba a trabajar más en la zona de Plaza Varela, Parque Rodo y Bulevar Artigas. Lo cual se reforzó con el desalojo a las familias que ocupaban casas en la zona, trasladándose estas hacia la intersección de las calles Arenal Grande y Fernández Crespo, en lo que llamaban el Convoy.

Sobre finales de la década de los noventa se trabajó con muchas familias que transitaban durante el día por la calle Bulevar Artigas, y se realizaron actividades grupales junto con la ejecución del Proyecto 300, que otorgaba dinero para alimentación de las familias que tuviesen niños en calle. La condición para ello, era que estos asistiesen a la escuela, siendo responsabilidad de los Proyectos Calle llevar los controles pertinentes. En ese momento eran muy pocos los adolescentes que pernoctaban en la calle. Esta situación se agravó a partir de la crisis del año 2002, viéndose un incremento de la cantidad de niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

¹³ TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR. p. 120.

En 1989 comienza a funcionar la ONG Gurises Unidos en articulación con INAU con su proyecto “atención a los niños en/de la calle”. A partir de esa fecha a la actualidad, Gurises Unidos representa una de las más importantes ONGs en cuanto al trabajo con la infancia y adolescencia, teniendo al día de hoy varios Proyectos en funcionamiento para la atención de la problemática callejera en distintos barrios.

Un punto importante en el Programa Calle es que en el año 1998 el entonces INAME (con su primer llamado a licitación para atender a niños en situación de calle¹⁴), entiende a la SC como espacio de intervención socioeducativa. “En ese momento asimismo, fue muy fuerte el consenso en torno al fracaso de las propuestas meramente represivas y/o institucionalizadoras, básicamente porque tendían a cronificar situaciones, a exponer al niño a circuitos de violencia crecientes y supusieron además una acumulación de frustraciones y fracasos tanto para los niños como para los diversos operadores del sistema. Las esquinas, los espacios públicos, se tornan en espacio educativos con la mediación de las intervenciones.”¹⁵

En el año 2007 se realiza un relevamiento de la SC, aportando datos (1887 niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Montevideo y en el área metropolitana de Canelones y San José) que indican la reducción en un 40% de dicha población en situación de calle con respecto de la última cuantificación realizada en el año 2003 por Gurises Unidos¹⁶. En esta disminución de la población en SC ha tenido gran influencia la creación de los programas “Red de Calle Extrema” y “Unidad Móvil de Demandas Externas” en el año 2007.

Con respecto al cambio de nomenclatura, es pertinente hacer referencia a la modificación que provoca la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño con respecto al paradigma anterior¹⁷. Esta repercute tanto en aspectos culturales, como sociales, políticos e ideológicos a nivel mundial, generando adhesiones, cuestionamientos y también resistencias. En Uruguay, bajo la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en el año 2004, se modifica el marco legal de manera que fuere coherente con la normativa internacional. En este queda atrás la idea de minoridad, dando lugar a la denominación, niño, niña, y adolescente, haciendo énfasis a

¹⁴ COLECTIVO INTERCALE. (2005). Niños y adolescentes en situación de calle. INAU. Disponible en internet en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/10intercalles.pdf> (26 de agosto de 2013).

¹⁵ Ibid.

¹⁶ En el año 2003 Gurises Unidos presenta un informe que determina la SC de 3100 *nna* en Montevideo y Canelones. Disponible en: http://www.serpaj.org.uy/serpajph/documentos/d_info_gurises_unidos.pdf

¹⁷ UNICEF. (1998). Convención sobre los Derechos del niño. Montevideo: Dana. p.3.

la concepción de sujeto como portador de derechos y no como un objeto de intervención.

Por otro lado se visualiza a la infancia y la adolescencia como etapa esencial del ser humano poseedora de distintos derechos, no determinada por su situación socioeconómica. Este marco de derechos limita el poder y accionar del Juez. A modo de ejemplo, su intervención se justifica únicamente en los casos que existan conflictos con la ley y/o problemas jurídicos. De esta manera, se crean formas específicas de abordar las problemáticas legales de la infancia y la adolescencia (Juzgado de adolescentes y familia).¹⁸

Se le otorga un lugar relevante a la familia, como ámbito adecuado para el desarrollo integral de los sujetos. Se destaca que el Estado debe asistir y velar en los casos de bajos recursos socioeconómicos, impidiendo la separación del niño/a, y adolescente de su núcleo familiar por estos motivos.

El Estado además, para la garantía de los derechos deberá generar, administrar y articular políticas sociales, como por ejemplo asistenciales, educativas, y de protección especial.¹⁹

- ***Mandatos normativos, institucionales y éticos***

El Programa Calle, perteneciente a la División de Atención Integral de Tiempo Parcial, se enmarca dentro de los mandatos normativos e institucionales del INAU. Dicho programa, lleva a cabo una modalidad de intervención social que cumple algunos de los cometidos otorgados al INAU: el de proteger, promover y atender los derechos de los niños, niñas, adolescentes. Es útil recordar que el INAU adquiere esta competencia por la ley de creación 15.977(art. 2)²⁰, y a través del Código de la Niñez y Adolescencia ley 17.823 (art. 68)²¹.

El mandato normativo e institucional fundamental del INAU está dado por el cumplimiento del Código de la Niñez y de la Adolescencia (CNA). Los Proyectos de Calle deben dar respuesta a estos mandatos institucionales, lo cual condiciona la selección de contenidos y su accionar.

¹⁸ PODER EJECUTIVO. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria. p. 26.

¹⁹ D' ALESSANDRO HALTY, Nora. (1989). Instituto Nacional del Menor Ley 15.977. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria. p. 44.

²⁰ Ibíd., 42.

²¹ PODER LEGISLATIVO. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria. p. 27.

De una forma más general, estos mandatos constituyen la aplicación en nuestro país de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). En nuestro país en el año 2004, a través del CNA ley 17.823, se ha aceptado y revalidado los derechos promulgados en la CDN. Esto es: uno de los cambios jurídicos más importantes y fundamentales en cuanto a la concepción del niño, niña y adolescente. El cambio fundamental que transfiere el enfoque integral de la CDN resulta de la concepción del niño, niña o adolescente como sujeto de derechos y no como sujeto de tutela, apareciendo al Estado como garante de dichos derechos.

Si bien ciertas situaciones siguen apareciendo bajo la concepción anterior de tutela y peligrosidad en cuanto a la infancia, esta modificación teórica en las leyes es una medida a destacar y un buen punto de partida. Es de vital importancia que exista un marco teórico que actúe como apoyo y defensa de la infancia y adolescencia. Lo importante es que estos cambios no permanezcan solo en los escritorios y se transcriban a la realidad.

A través del CNA se le asigna al INAU, y por lo tanto a las instituciones del Programa Calle, un lugar de garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle en su zona establecida, lo que constituirá el eje de sus intervenciones.

En cuanto al mandato ético, las instituciones se ubican dentro de la concepción de sujeto de derechos, posicionamiento que se enmarca dentro del enfoque integral de la CDN. Este punto de partida implicaría una forma de accionar en la práctica, que considera a los niños, niñas y adolescentes como seres humanos a los que se debe respetar íntegramente en todos sus derechos.²²

- ***Adscripción político institucional***

El Programa Calle se encuentra inscripto dentro de la División de Protección Integral en Contexto Familiar y Comunitario, perteneciente a INAU. Dicha división está compuesta por Referencia Familiar, Programa Calle, y Clubes de Niños.

El INAU se vincula con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social, sin perder su carácter autónomo. A su vez es quien rige las políticas públicas sociales y educativas para la infancia y la adolescencia, siendo responsable de la concreción de las mismas ya sea a través de su ejecución directa o mediante convenios con otros organismos.

²² INAU. (2008). Proyecto de Centro Casacha. Montevideo: INAU. p. 12.

- ***Relaciones de afectación con otras instituciones y políticas públicas***²³

En primer lugar parece importante rescatar que INAU según el Código de la Niñez y la Adolescencia, es “el órgano administrativo rector en materia de políticas de niñez y adolescencia, y competente en materia de promoción, protección y atención de los niños y adolescentes del país y, su vínculo familiar al que deberá proteger, promover y atender por todos los medios a su alcance. Deberá determinar, por intermedio de sus servicios especializados, la forma de llevar a cabo la implementación de las políticas a través de distintos programas, proyectos y modalidades de intervención social, públicos o privados, orientados al fortalecimiento de las familias integradas por niños y adolescentes...”²⁴. Esto hace que muchas de las políticas públicas que afectan a los Proyectos Calle provengan del propio INAU, ya que este abarca una gran cantidad y variedad de políticas públicas a través de su propia estructura o en acción con otros organismos e instituciones.

El INAU cuenta con el Programa de Atención a la Infancia y Adolescencia en Situación de Calle, el cual incluye 10 proyectos de atención a calle que se dividen en 5 centros de atención diurno y 5 centros de atención nocturno, la Unidad Móvil de INAU y 2 proyectos de atención a calle extrema.²⁵ La Unidad Móvil tiene como función recibir las demandas por parte de vecinos, comercios, Organizaciones y/o Instituciones de aquellos *mma* que se encuentran en SC. Una vez recibida la demanda la derivan al Proyecto que entienden más pertinente, siendo estos los responsables de tramitarla.

Existe una Red de trabajo de “Calle Extrema”: Perfil calle extrema, generada en conjunto por el INAU y el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) en la cual participan los Proyectos considerados de calle extrema (El Farol y Revuelos) junto con el Acogimiento nocturno (Posada de Belén – Iglesia Anglicana) en la etapa de Captación; algunos Hogares de tiempo parcial o total (Posada de Belén – Iglesia Anglicana; Rescátate –INAU; y Hogar suburbano Granja Pirí) en la etapa de Convivencia; quedando pendiente aún la etapa de Egreso. Esta Red además de reunir a sus integrantes, provee a quienes la integran, servicios complementarios tales como: Servicio de atención de salud física y mental; Experiencias puntuales de convivencia

²³ MURIEDA, N.; VARELA, N.; FONT, I.; BIZZOZERO, B. (2010) Informe descriptivo. Montevideo: Práctico II – CENFORES.

²⁴ PODER LEGISLATIVO. (2004). Código de la Niñez y de la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de la Cultura Universitaria. p. 27.

²⁵ MIDES. (2013, 15 de julio). Ministerio de Desarrollo Social. MIDES. Uruguay.

(Chacras y Campamentos agrestes); Recreación, Deporte y Deporte extremo; y por último, Capacitación y Cuidado de equipos.

Es importante destacar que por la vía de los hechos y a través de distintas coordinaciones se ha logrado acceder al servicio de atención de salud física y mental, utilizándose básicamente la atención psiquiátrica en situaciones extremas tales como la internación compulsiva, fundamentadas por el artículo 121 del Código de la Niñez y la Adolescencia. En estas situaciones quien decide es el Juez del Juzgado de familia (Poder Judicial) previo diagnóstico de un médico psiquiatra.²⁶

Las situaciones que llevan a la vinculación con el Juzgado pueden ser variadas, yendo desde situaciones de vulnerabilidad extrema, cuestiones de cambio de identidad, o situaciones de conflicto con la ley. En estas últimas interviene el Ministerio del Interior a través de la Policía. Las relaciones son puntuales y generalmente conflictivas, ya que las lógicas de intervención y la visión de los sujetos son muy diferentes entre unas instituciones y otras. La relación de afectación del Centro con el Juzgado queda limitada por las potestades de este último según indica la normativa vigente, quedando la actividad del Centro en los casos de mayor participación, restringida a la presentación de informes o al cumplimiento de las decisiones.²⁷

En lo que respecta a las relaciones vinculadas con el área más específica de la educación, estas han de regirse dentro de los mandatos normativos e institucionales vigentes. En cuanto a la educación formal de la población con la que trabaja, se presentan a grandes rasgos dos escenarios posibles. Aquel en el cual es posible re/contactar a los niños y niñas con el sistema educativo formal a través de alguna coordinación concreta porque se visualiza que las condiciones así lo permiten. O aquellos en que la brecha entre sujetos y sistema educativo formal es muy grande por causas estructurales. En este caso existe a través de un convenio una Habilitación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que le otorga a INAU desde la División Educación, la potestad de acreditar a aquellos que realicen una prueba elaborada por una maestra que trabaje con el sujeto en un Proyecto de INAU y que es avalada por los Inspectores de dicha División. Esta acreditación tiene validez en todo el sistema de Educación Formal público y privado.

²⁶ PODER LEGISLATIVO. (2004). Código de la Niñez y de la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de la Cultura Universitaria. p. 51.

²⁷ Ibid. pp. 10-12.

Otra de las temáticas que atraviesa las relaciones de los Proyectos Calle es con la Salud, aunque en general desde la emergencia. Mayoritariamente se recurre a División Salud (INAU) ya sea para atención odontológica, nutricional o para situaciones de internación psiquiátrica, la cual puede ser dada por cuestiones psiquiátricas o como recurso para cortar el consumo de drogas y tolerar la abstinencia. Existe un convenio con Clínicas psiquiátricas privadas las cuales exigen que estén acompañados permanentemente por un adulto. Para ello se recurre al Servicio de Acompañantes de INAU (División Salud). Para los casos de consumo problemático de drogas, INAU cuenta desde 1997 una Policlínica de Adicciones que funciona en la División Salud del organismo y desde 2009 con un Centro Diurno dirigido a adolescentes entre 14 y 17 años. INAU también presenta convenio con Fundación Manantiales, el Portal Amarillo, Proyecto Renacer y Dianova.²⁸

También se puede acceder al uso de la División Recreación (INAU) quien ofrece entradas para actividades recreativas o culturales. Existe oferta cultural a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y privados, Museo del Carnaval, Museo Nacional de Arte Visuales, Obras de títeres y de teatro de grupos independientes en el Castillo del Parque Rodó (IMM).

Es importante remarcar que bajo la Ley N°17.866 al 21 de marzo de 2005 se crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)²⁹, el cual vincula al INAU con el Poder Ejecutivo. El MIDES implementa el Plan de Emergencia en el 2005, y con su inicio se desarrolló el PAST (Programa de atención a los sin techo) actualmente PASC (Programa de atención a las situaciones de calle), el cual ofrece a los ciudadanos y ciudadanas en situación de calle un refugio para descansar, además de cena y desayuno, una cama donde dormir, ropa y posibilidad de ducharse. También se puso en marcha el trabajo social de un equipo móvil que atiende a las personas que están en la calle y en general no aceptan ir a refugios.³⁰ Se contabilizan 22 refugios en Montevideo incluyendo las distintas modalidades: nocturnos, diurnos, 24 horas, Hogares Mides antiguamente llamados permanentes.³¹

Por último, existe una vinculación entre los distintos Proyectos Calle, dada por la necesidad de establecer niveles de coordinación apropiados, entendiendo que parte de

²⁸ CAinfo. (2013, 10 de junio). CAinfo. Uruguay.

²⁹ MIDES. (2013, 15 de julio). Ministerio de Desarrollo Social. MIDES. Uruguay.

³⁰ MIDES. (2009). Lo que toda uruguayaya y uruguayo debe saber sobre el MIDES. MIDES. Disponible en internet en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/2627/1/toda_uruguayaya_y_uruguayo_mides.pdf

³¹ MIDES. (2013, 15 de julio). Ministerio de Desarrollo Social. MIDES. Uruguay.

la población que se atiende transita por distintas zonas, por lo que podrían superponerse las intervenciones. Es interesante resaltar el trabajo de ciertas ONGs con respecto a esta temática en convenio con INAU, como son Gurises Unidos o El Abrojo.

En síntesis, las instituciones u organismos involucrados en las distintas políticas públicas que afectan a los Programas Calle son: Poder Judicial (PJ), ONGs, Ministerio del Interior (MI), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Salud Pública (MSP) Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y puntualmente el Ministerio de Vivienda Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA) e Intendencia Municipal de Montevideo (IMM).

- **Breve historia de la tipología de la concepción *niños, niñas y adolescentes en situación de calle*³²**

El concepto que se le asigna a esta problemática y a los sujetos que la viven se encuentra relacionado a determinado momento socio histórico y esboza los ejes en los que se desarrollará el pensar y accionar de las instituciones.

En un comienzo se denominaba a los *nna* en *SC* como “menores de la calle”, dilucidando su carácter descalificativo y estático como menor carente, menor inadaptado, menor abandonado, menor infractor, menor delincuente.

A comienzos de 1980 se empieza a manejar el concepto de “niña o niño de la calle” como una crítica y una alternativa al concepto “menores”, intentando incorporar, como aspecto positivo, una perspectiva de género. La referencia a niño o niña *de* la calle denota una visión de que el niño/a nació en la calle y es de la calle, y por lo tanto ese es y debe ser su lugar para toda la vida. Destino marcado sin posibilidad de cambio.

A mediados de 1980 ciertos organismos internacionales involucrados en la temática de la infancia implementan el concepto “niño en situación extraordinaria”. De esta manera se deja de lado la anterior visión estigmatizante del concepto niño *de* la calle y se plantea un cambio importante mencionando al niño *en* situación extraordinaria, identificando a este como sujeto con su historia, su familia y transitando una situación temporal. Por otro lado, se pierde nuevamente la perspectiva de género, y el concepto *situación extraordinaria* resulta ambiguo y no engloba propiamente a los chicos en estas situaciones.

³² POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 144.

Por último, aparece el concepto de *nna* en situación de calle que “vendría a ubicarlos en una situación coyuntural: su hábitat es la calle pero como circunstancia contextual, provisoria. Aunque construyan una identidad social callejera, la misma no es una insignia perpetua. Se retoma la perspectiva de género y se instala el término adolescencia para diferenciarla de la infancia.”³³

- ***La situación de calle como situación de vulnerabilidad***

En este trabajo monográfico se hablará de *nna* en *SC*, aludiendo a esta como *situaciones de vulnerabilidad*. Es importante analizar las palabras que se eligen para tratar determinada temática ya que traen detrás de sí conceptos e ideas que apuntan a cierto accionar. La profesión educativa plantea la responsabilidad y el cuidado de las palabras y acciones, teniendo en cuenta su trabajo con seres humanos que muchas veces se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

¿Por qué hablar de situaciones de vulnerabilidad? ¿A qué apunta este concepto?

La principal cuestión resulta de entender las problemáticas humanas bajo su carácter multidimensional, teniendo en cuenta los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos e institucionales.

No se trata de responsabilizar únicamente a la persona como culpable de su situación, sino que se busca contextualizar y cuestionar el accionar Estatal y del sistema más global. Existen estructuras desiguales que no son naturales sino que son construidas, mantenidas y promovidas. Este concepto “nos da la posibilidad de analizar los problemas sociales en términos de incapacidad de acceso a los derechos, lo que permite ver a los sujetos desde otro lugar: si hablamos de sujetos inmersos en situaciones de vulnerabilidad, estamos hablando más que de sujetos vulnerables, de sujetos vulnerados.”³⁴ Este cambio de visión permite diferenciar las responsabilidades y problematizar el accionar del sistema y del Estado como partícipes de estas situaciones de vulnerabilidad, visualizándolas en su dimensión integral.

Si se habla de sujetos vulnerados y de su dimensión estructural, es necesario dejar claro el incumplimiento de los derechos inherentes a cualquier ser humano, atestiguando de esta manera el incumplimiento de los deberes Estatales en garantizar

³³ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 144.

³⁴ SOCORRO GARCÍA, María del. (2003). En Vulnerabilidad. EN: INAME. Diagnóstico de vulnerabilidad. (40-43). Montevideo: Centro de Formación y Estudios.

dichos derechos. De esta manera “las vulnerabilidades sociales son múltiples y cuando hablamos del diagnóstico de vulnerabilidad social y de vulnerabilidad como categoría, básicamente estamos refiriéndonos a la vulnerabilidad social como violencia estructural, como un proceso estructuralmente condicionado que se expresa en la imposibilidad o en la dificultad de acceder a los derechos histórica y culturalmente determinados.”³⁵

Hablar de la situación de calle como situación de vulnerabilidad implica entonces algunas cuestiones:

- Reconocer a la situación de calle como problemática en su marco multidimensional, bajo sus distintas causas y factores estructurales.
- Visualizar las responsabilidades y deberes del Estado como garante de los derechos humanos.
- Reconocer a los *nna* en situación de calle como sujetos vulnerados en sus derechos, sujetos violentados que se encuentran en una situación bajo diversas condicionantes, pero nunca en una situación determinante ni permanente.
- La situación de calle como espacio en donde los *nna* construyen su identidad, parte de su historia y configuran diversas relaciones con sus pares y la sociedad. Por más que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad, esto no borra su carácter de *nna* como etapa natural de todo ser humano.

Se define entonces a la *situación de calle* como situación de vulnerabilidad, asumiéndola como las circunstancias histórico-sociales por las cuales un niño, niña o adolescente, atravesado por condiciones estructurales desiguales, “pernocta y/o transcurre gran cantidad de horas diarias en la vía pública realizando diversas actividades (lúdicas, laborales, etc.) como parte importante de su proceso de socialización, en tanto relación con el mundo adulto, entre pares y con la sociedad en general a través de sus instituciones, dando lugar a trayectorias identitarias múltiples.”³⁶ Situación de calle que implica una forma distinta de transitar la infancia y la adolescencia, nunca su desaparición como etapa natural de todo ser humano. Situación de calle que no es ni debe ser asumida nunca como situación final, estática, inamovible.

³⁵ SOCORRO GARCÍA, María del. (2003). En Vulnerabilidad. EN: INAME. Diagnóstico de vulnerabilidad. (40-43). Montevideo: Centro de Formación y Estudios.

³⁶ TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR. p. 126.

Capítulo 2

Niños, niñas y adolescentes en Situación de Calle

“Poblaciones privadas de por-venir, congeladas en un presente continuo en el que no tienen espacio para una ciudadanía plena. Sujetos privados de mañana (en la novedad del cambio que cada mañana habilitaría) porque, a priori de su llegada real, tienen ya asignada una plaza inamovible (serán pobres, marginados, excluidos, vulnerables, carenciados) y el origen configura menos una filiación y más una condena.”³⁷

Transitar por las calles de nuestras ciudades camino al trabajo, el hogar, la universidad, el club deportivo, el comercio. Una simple caminata y mirada al costado demostrará sin velos ni sombras la existencia de personas subsistiendo en las calles. Se pensará en estas situaciones, y en ciertas ocasiones, en sus causas, en el cómo, en el por qué, y en muchas otras preguntas; aunque estos hechos, que se han vuelto permanentes en la mayoría de los centros urbanos, se han naturalizado por la sociedad en su conjunto. Esta naturalización deviene de la costumbre de ver estas SC como un elemento que parece inmodificable y común a la sociedad hoy día. Pero su extrema visibilidad recuerda permanentemente que es necesario poder ir más allá de la naturalización y de la costumbre, para indagar en la complejidad del asunto.

La indagación e investigación en esta parte del trabajo monográfico refiere al sujeto en situaciones de vulnerabilidad social, económica y cultural. Es pertinente clarificar que cada una de las situaciones de calle es única y heterogénea, adquiriendo un alto grado de complejidad al momento del análisis y el trabajo de campo. Existen factores completamente distintos y cambiantes entre una situación y otra, por lo que se debe mantener un análisis abierto con el fin de entender cada escenario particular. Reducir la problemática del *nna* en SC como consecuencia directa de la pobreza es una visión simplista y reduccionista. Si esto fuera así aparecerían una gran cantidad de personas viviendo o subsistiendo en las calles. La complejidad de este asunto invita a analizar y discutir sobre las variables que se ponen en juego a la hora de la aparición y

³⁷ FRIGERIO, Graciela. (2002). Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas. Buenos Aires: Novedades Educativas. p. 14.

permanencia de personas en *SC*, y los distintos elementos a tener en cuenta para comprender estas *SC* y derribar ciertos estigmas que encasillan a los *nna*.

La presente monografía abordará la problemática de niños, niñas y adolescentes que:

- se encontraban en situación de calle, viviendo y/o subsistiendo esporádica o permanentemente en las calles.
- tuvieron contacto voluntario con la institución Casacha en el año 2010.
- se encontraban en la zona de Tres Cruces y alrededores.³⁸

Plantear dicha temática invita a pensar sobre los modos de accionar de las instituciones, el Estado, la cultura, la educación, la sociedad y las personas en general. Los sujetos en *SC* aparecen como grupos constantes y afirmados en las ciudades de los países americanos. Sujetos que quedan desprovistos del acceso a condiciones básicas de salud, higiene, alimentación y educación entre otras. Sujetos sin acceso a estos derechos permanecen sin posibilidad de un desarrollo humano pleno. Sujetos catalogados de distintas maneras bajo innumerables prejuicios adquieren etiquetas que no corresponden a lo humano, por lo que surge la interrogante, ¿qué significa ser niño, niña o adolescente en situación de calle?

La respuesta puede indicar los caminos a tomar en el accionar práctico del educador/a social. Sin pretender etiquetarlos ni partir de prejuicios, y sin querer realizar un planteo para explicar los pensamientos o sentimientos propios y únicos en cada uno de ellos; se pensará en estas situaciones como producto de un sistema neoliberal desigual, intentando desnaturalizar y desmitificar ciertas etiquetas concedidas a estos niños, niñas o adolescentes por el solo hecho de permanecer en *SC*.

De esta manera se desarrollarán ciertos puntos importantes a la hora de entender estas situaciones, ya que esto es lo principal en el rol del educador/a social: comprender cada realidad en un sentido amplio y crítico, respetando y escuchando al otro/a. Entender para transformar.

³⁸ INAU. (2008). Proyecto de Centro Casacha. Montevideo: INAU. p. 13. La zona seleccionada para el trabajo de la institución Casacha abarca: “Av. Boulevard España, Av. Boulevard Artigas hasta Goes, esto incluye Terminal Tres Cruces y desde la Av. Rivera hasta Fco. Soca.”

- *La calle*

“La calle es –sin duda- la patria de los sin patria.”³⁹

El primer factor que se debe tener en cuenta en todo análisis de la problemática callejera, es que la *SC* no elimina o bloquea el desarrollo de la infancia o la adolescencia como etapa biológica social de todo ser humano. La calle de por sí no transforma al niño en adulto. Simplemente el desarrollo de las identidades infantiles y adolescentes en *SC* se configuran de otro modo. La infancia no desaparece sino que adquiere características específicas en los modos de desarrollarse y relacionarse con el mundo social. La situación de calle no debe ser pensada como una experiencia totalizadora⁴⁰, en el sentido de aquellas experiencias que excluirían todas las características propias de la infancia y adolescencia. Se vive la infancia bajo condiciones particulares y características diferentes, propias de la situación de calle.

Hecha esta salvedad, es interesante detenerse en qué significa la calle para los *nna*, posicionarse desde su visión para comprender los sentidos otorgados a la calle. Para ellos, la calle es “su lugar”, el lugar donde crecen y desarrollan su infancia. La calle es transformada por los chicos y chicas en un lugar habitable, un lugar para vivir, un lugar para quedarse. Es aquí donde desarrollan estrategias para satisfacer sus necesidades materiales y emocionales, y donde construirán parte importante de su identidad, su historia y sus relaciones. La apropiación de este lugar de paso para la mayoría de la sociedad le quita su carácter de anonimato, siendo ellos los “dueños” del lugar. De esta manera, los *nna* se hacen visibles, se sienten “alguien”, y transforman este lugar de paso en un lugar de permanencia.

Otro aspecto importante es que para muchos la calle se identifica con la ilusión de libertad y la práctica de distintos placeres. Si bien en la calle se desarrollan prácticas que degradan la salud del ser humano bajo situaciones en donde los derechos humanos son negados, para los chicos y chicas que se encuentran en estas situaciones la calle es un lugar donde existen placeres, diversión y relaciones afectivas. Como plantea Shaw, “hay placer en la calle”, porque “la calle ofrece algo más que la miseria”⁴¹. Es un lugar lejano y distinto al de sus hogares en los cuales se hacía presente alguna de estas

³⁹ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 144.

⁴⁰ Ibíd.

⁴¹ SHAW, Kurt. (2002). Hacia una teoría general de la calle. Shine a Light. Disponible en internet en: <http://www.shinealight.org/Library.html>

situaciones: poco espacio, violencia, aburrimiento, abuso sexual, desazón o carencias económicas entre otras. Un lugar que ofrece un sentido a sus vidas y una pertenencia a un grupo de pares, proporcionándoles la libertad que muchos *nna* añoran para manejar su vida.

Vale la pena recalcar que los sentidos otorgados a la calle por los *nna* son tan diversos como particulares en cada uno. “No hay una situación de calle sino múltiples y las características y modalidades de la misma van a estar relacionadas con las características de cada niño/a, con su edad, con las características de la familia y con la realidad social, cambiante de acuerdo a los contextos históricos particulares.”⁴² La calle puede satisfacer las búsquedas de los *nna* o puede transformarse en un ámbito de padecimientos debido a la añoranza familiar, los riesgos de la calle, las discriminaciones del grupo o la violencia policial entre otros.

- Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: otra forma de vivir la infancia.

“Las representaciones sociales y metáforas con las que se hace referencia comúnmente a aquellos *niños que trabajan y/o viven en la calle* tienden a negar aquel componente de la identidad que los identifica como niños semejantes a los demás, pero también aquel que los diferencia y los constituye como seres únicos.”⁴³

Los estigmas y las marcas sociales otorgadas a los *nna* en *SC* son comunes y encasillan fácilmente a los sujetos sin visualizar la dimensión estructural de la situación ni las consecuencias directas sobre los *nna*. Se debe hablar de niños, niñas y adolescentes, no de drogadictos, delincuentes o vagabundos. Más allá de las condiciones apremiantes que viven, la sociedad en su conjunto debería remitirse a la condición esencial de toda persona: la de ser humano. Si se niega este atributo intrínseco a todos, se condena al otro/a a encasillarlo en sistemas cerrados de discriminación. “¿Habría otro modo de pensarlos? La representación de las víctimas, armada sobre patrones homogéneos, nos impide interpretar la singularidad de las prácticas del otro y en consecuencia nos resta posibilidades de intervenir, de hacer algo

⁴²GURISES UNIDOS. (2005). Niños, niñas y adolescentes en Situación de Calle en Uruguay. ¿Cuántos son? Gurises Unidos. Disponible en internet en: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,104,O,S,0,SRC;182;0;6488;N;SRC;>

⁴³ GIALDINO, I. (2007) TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR. p. 120.

inédito con lo que tenemos ante nosotros, algo que nos aleje de los lugares de pura impotencia o de la mera denuncia.”⁴⁴

Pero lo más peligroso de estos condicionamientos son aquellos que pueden surgir de las instituciones, los educadores y sus prácticas, derivando así en proyectos pobres o en la no propuesta de actividades, presentando como excusa lo apremiante de las situaciones. Si el educador asume estos prejuicios sociales negará el componente particular y único de todo *nna* en *SC* como sujeto de derechos, y caerá en la reproducción de prácticas educativas con diversas limitaciones e imposibilidades fijadas de antemano. “Asimismo, los discursos van modelando (negativamente) la imagen que estos niños y adolescentes tienen de sí mismos (autoimagen). Las *representaciones sociales* colaboran en la institucionalización de las prácticas en las que luego las personas encuentran anclaje para construirse subjetivamente. Estos discursos preexistentes, que muchas veces se sostiene desde las instituciones y los medios de comunicación, no hacen más que homogenizar las problemáticas sociales y negar aquel componente de la identidad que le permite a cada persona reconocerse en su singularidad. Las categorías y atributos que definen y asignan un lugar a los niños en situación de calle confeccionan, al mismo tiempo, las identidades sociales luego asumidas por ellos.”⁴⁵

Las representaciones sociales estigmatizadoras más frecuentes en los *nna* en *SC* son la de delincuente, drogadicto o abandonado. Quedarse en este punto de representaciones estáticas significa no ver a la *SC* en su dimensión de violencia estructural, borrando las responsabilidades del Estado y de la sociedad en general. Quedarse aquí significa marcar al *nna* en la doble acepción de víctima/victimario: por un lado señalar al otro como victimario en tanto único culpable de su situación; y por otro visualizarlo como víctima en tanto abandonado por su familia, origen responsable de este fenómeno. Es un deber que tienen los educadores y la sociedad en general no estancarse en lo particular de una situación sin poder englobar y ser conscientes de las partes que forman un todo.

Si se centra la opinión de la problemática callejera en el *nna* sin tomar en cuenta todos los actores y las relaciones que forman parte de ella, se estará desarrollando una

⁴⁴ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós. p. 95.

⁴⁵ URCOLA, M. (2007). En *Identidad y población infantil en situación de calle*. EN: TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR. p. 128.

visión simplista y reduccionista de esta realidad. La sociedad en su totalidad forma parte de esta problemática, existiendo infinidad de actores y factores que se relacionan con la situación de calle. “Entonces, un niño en situación de calle es expresión de un complejo-relacional que incluye la participación de múltiples actores que lo constituyen en relación: su grupo familiar, su comunidad de origen, su escuela, sus pares-niños, grupos religiosos, instituciones del poder judicial, de seguridad (policía, guardia urbana municipal), etc. No hay que centrar la mirada en un solo actor (el niño), sino en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores en interacción en el marco de procesos político-económicos que inciden en la existencia de contextos de abundancia y de escasez.”⁴⁶

Estas representaciones sociales inciden en las respuestas institucionales y estatales hacia los *nna* en *SC*, como por ejemplo el (mal) trato de la policía o las imposibilidades para acceder al Sistema de Salud. La respuesta como sociedad y como Estado que se les concede a estos chicos resulta ser decepcionante, formando en el visionario social un destino fatídico por el que nada se puede hacer, y que ellos mismos lo naturalizan y apropian como el único camino posible. “Estos mecanismos, técnicas de etiquetación y de codificación social, funcionan como formas de tipificar, estereotipar y estigmatizar a los sujetos atribuyendo la pobreza a causas más individuales que estructurales y como condición “natural” de su existencia. Son esas construcciones simbólicas las que permiten consolidar prácticas negadoras de identidad que sustentan la desigualdad y discriminación social. Las representaciones sociales a las que apelan las personas para la interpretación del mundo que los rodea no sólo afectan y condicionan las relaciones interpersonales de la vida cotidiana, sino también el diseño, aplicación y evaluación de las políticas sociales.”⁴⁷

Con respecto a las características de la población, el barrio de origen de los sujetos generalmente no es Tres Cruces. El mismo es utilizado como estrategia de supervivencia, la que puede consistir en la mendicidad, venta de estampitas, hurto, o la prostitución, entre otros. En algunos casos este espacio es transitado sólo como estrategia económica y retornan a sus hogares, para la mayoría es el lugar en el que viven. La transición del hogar a la calle generalmente no es abrupta sino que responde a un proceso gradual en donde el *nna* comienza a experimentar la *SC*.

⁴⁶URCOLA, M. (2007). En *Identidad y población infantil en situación de calle*. EN: TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. *Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica*. Rosario: UNR. p. 127.

⁴⁷*Ibíd.* p. 130.

La mayoría de los *naa* en *SC* en la zona de Tres Cruces son adolescentes y de sexo masculino. Se pueden visualizar modificaciones en la composición de miembros de la *SC* respecto a otros momentos históricos, ya que antes predominaban madres con sus respectivas familias y en la actualidad los *naa* carecen de un acompañamiento adulto. También se visualiza una variante a nivel cultural de los referentes familiares adultos, ya que entienden que sus hijos deben alcanzar niveles de autonomía que no corresponden a la edad de los sujetos: niños o niñas, de ocho, nueve y diez años son considerados aptos para “trabajar” en la calle. De este modo los *naa* son en ocasiones los proveedores económicos de su familia tomando como tarea central la forma de obtener dinero en la calle.

- Familia presente

Es importante señalar que los chicos que se encuentran en situación de calle sí tienen familia y que muy posiblemente exista un vínculo entre ellos más allá de su permanencia en calle. No se puede hablar de *naa* víctimas de abandono ya que generalmente existe un vínculo con sus familias. Los *naa* en *SC* en la zona de Tres Cruces generalmente proceden de barrios lejanos, presentando vínculos familiares complejos que han actuado en ciertas ocasiones como desencadenantes de la permanencia en la calle.

Las familias de estos *naa* tampoco constituyen un tipo de hogar específico que determina la salida a la *SC*. “La presencia y la permanencia de estos niños, niñas y adolescentes en situación de calle no puede ser atribuida, como causa distintiva o motivo principal, a su pertenencia a un tipo de hogar particular. (...) no aluden a hogares atípicos y por ende expulsores de niños hacia la calle, sino que se relacionan con la conformación de hogares con pobreza extrema y solo una pequeña proporción de niños/as procedentes de estos hogares se encuentran en situación de calle.”⁴⁸

La violencia intrafamiliar y la situación económica del hogar son los dos grandes factores que impulsan a los niños/as y adolescentes a dejar sus hogares familiares y buscar un nuevo espacio donde habitar. Pero es un factor importante el poder de decisión de los *naa* para buscar una vida nueva en la calle. Pertenecen a un bajo porcentaje aquellos *naa* que, provenientes de hogares en situaciones económicas de extrema pobreza, buscan en la calle la solución a sus problemas. No existen recetas para

⁴⁸ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 149-150.

explicar el porqué o el cómo de cada situación particular, ya que el conjunto de causas puede llegar a ser muy variado y particular, en donde no se debe dejar de lado las reacciones personales de cada *nna* a diferentes situaciones y las sensaciones propias al momento de su salida a calle. ¿Qué sintió? ¿Debido a qué? ¿Falta espacio o dinero debido a un nuevo nacimiento? ¿Cansado de la violencia?

Es así que existen una variedad de elementos que se ponen en juego, pero ciertamente alguno actúa como desencadenante en la decisión del *nna*. Pero la salida a la calle no es fácil ni es una estrategia común en los *nna* que buscan alguna solución. Más allá de alguna problemática en sus hogares que demanda una decisión extrema, “es duro salir de la calle y es duro vivir en la calle; un niño que se ve a sí mismo únicamente como víctima no sobrevivirá.”⁴⁹

El concepto de abandono no refiere únicamente a la responsabilidad de la familia, sino que se pone en juego un abandono estructural que provoca la existencia de millones de familias en situaciones de vulnerabilidad. Lo que nunca se tiene en cuenta con demasiado entusiasmo es que estas familias sí son abandonadas por un sistema que mantiene ciertas estructuras para funcionar. Abandono de derechos, de oportunidades de empleo, de posibilidades educativas; abandono como sinónimo de una violencia estructural. Se debe procurar realizar un análisis global, evidenciando que estas situaciones de abandono estructural son originadas y reproducidas por un sistema que las precisa en su diario funcionar. El abandono estructural provoca condiciones sociales de expulsión que se traduce en formas singulares: desempleo, empleos precarios, violencia familiar, drogadicciones, alcoholismo, falta de escolaridad, situación de calle, etc. Estas situaciones de vulnerabilidad mueven a las familias a reorganizarse subjetivamente⁵⁰, derivando en cambios en la distribución de actividades y en nuevas dinámicas organizativas en las cuales se ve afectada la posición del *nna* dentro del status familiar.

Una vez que los *nna* permanecen en *SC*, el grupo de pares aparece sustituyendo el rol de identificación, afectividad y cuidado que ejerce la familia.

⁴⁹ SHAW, Kurt. (2002). *Hacia una teoría general de la calle*. Shine a Light. Disponible en internet en: <http://www.shinealight.org/Library.html>

⁵⁰ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. p. 20. “Prácticas de subjetividad, es decir, operaciones que pone en juego el sujeto en esas nuevas condiciones de expulsión social.”

- El grupo

“Lejos de las oportunidades socialmente autorizadas de la competitividad y excluidos de las estrategias exitosas que promete la globalización, estos jóvenes se refugian en las fuentes alternativas de autoestima que encuentran a su disposición.”⁵¹

Como se menciona anteriormente, el grupo pasa a ser la referencia afectiva e identitaria para los *nna* en *SC*. El grupo de pares mantiene ciertas prácticas y normas en común que actúan como integradoras o expulsoras del mismo. “Estos ritos tienen en común la invitación a habitar de otra forma la condición de la expulsión, mediante una serie de códigos de pertenencia que arman la configuración de un nosotros.”⁵² Es así que se presentan como códigos de integración y socialización en estas situaciones de vulnerabilidad. Dentro de estos ritos se pueden nombrar al robo o al consumo de drogas como los más destacados.

El grupo de pares actúa como elemento crucial a la hora de subsistir en las calles de la ciudad ya que cobra un lugar de pertenencia y otorga la idea de poder “ser alguien.” Por otro lado puede ser un componente importante en el alejamiento de los *nna* de la *SC* debido a problemas con el grupo.

- Un elemento a tener en cuenta: la droga

“En el barrio de Cerro Norte, un suburbio pobre de la ciudad de Montevideo, un mago ofreció una función callejera. Con un toque de la varita, el mago hacía que un dólar brotara de su puño o de su sombrero. Cuando terminó la función, la varita mágica desapareció. Y al día siguiente, los vecinos vieron que un niño descalzo andaba por las calles, varita mágica en mano: golpeaba con la varita cuantas cosas encontraba, y se quedaba esperando.

Como muchos niños del barrio, ese niño, de nueve años, solía hundir la nariz en una bolsa de novoprén. Y alguna vez, explicó: - Así, me voy a otro país.”⁵³

Dentro de estas prácticas integradoras y de pertenencia al grupo, aparece el consumo de drogas como un elemento cada vez más frecuente en los *nna* en *SC*. Pero es

⁵¹ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós. p. 48.

⁵² Ibid., p. 26.

⁵³ GALEANO, Eduardo. (2000). Patatas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI de España. p. 171.

necesario dejar claro que no todos los *nna* en *SC* presentan un consumo adictivo a las drogas, estando frente a una problemática en la que interfieren una gama amplia de factores.

Es importante plantear primeramente que la figura del adicto es producto de las nuevas formas de relacionarse basadas en el acto de consumir. “¿Por qué vale aquí esta postulación? La figura del adicto –más allá de las configuraciones médicas, jurídicas y psíquicas específicamente detectables- es una figura socialmente instituida, es un tipo subjetivo reconocible. La institución social "adicción" existe porque socialmente es posible la subjetividad adictiva. La adicción es una instancia reconocible universalmente porque la lógica social en la que se constituyen las subjetividades hace posible -y necesario- ese tipo de prácticas.”⁵⁴ Lewcowicz plantea que la existencia de subjetividades adictivas son producto de un sistema y de una sociedad que permiten esta forma de relacionarse con determinado objeto.

La adicción es una tipo de subjetividad socialmente instituida producto de los modos de vida que ejerce la sociedad occidental hoy día, elucidando que “el comercio de psicoactivos no es una perversión pasajera de la sociedad capitalista. El narcotráfico se configura como un proceso productivo que se integra a la economía legal por circuitos financieros paralelos o mediante sutiles reformas tributarias. (...) El tráfico de drogas es acompañante fiel del crecimiento de los imperialismos y de los monopolios internacionales, pues sin los rieles previamente aceitados del sistema financiero y del mercado mundial el negocio de la droga sería imposible.”⁵⁵ La droga se visualiza como un producto al orden del control social y del negocio económico farmacéutico.

Con respecto a la situación de calle, “esta conforma un factor de riesgo muy importante para el consumo de drogas. El inicio en dicho consumo para la gran mayoría se da cuando ya se encuentran en la situación de calle. La accesibilidad a las sustancias, tanto legales como ilegales, es muy alta.”⁵⁶

Es interesante plantear dos aspectos que influyen a la hora de consumir drogas por parte de los *nna* en *SC*:

⁵⁴ LEWCOWICZ, Ignacio. (1999) En Subjetividad adictiva: un tipo psicosocial instituido. EN: Dobon y Hurtado (coomp.). Las drogas en el siglo... ¿Qué viene? (91 – 107). Buenos Aires: Editorial FAC.

⁵⁵ RESTREPO, Luis Carlos. (1994). La fruta prohibida. Santa Fe de Bogotá: Doble Clic. p.24-25.

⁵⁶ JND (Junta Nacional de Drogas). (2007). Informe 2007. Situación y tendencias del consumo de drogas en Uruguay. Montevideo: JND. p. 140.

- La droga actúa como nexo entre el sujeto y el grupo. Es un punto en común, un elemento que une y hace de pertenencia al grupo de pares, un patrón de comportamiento grupal.
- La droga como vehículo para escaparse de la dura realidad, otorgando un sentido de fuga para olvidarse por un rato de las condiciones de vida inhumanas y permitiendo dejar de lado sensaciones como el hambre o el dolor.

Situados en el margen de la deshumanización urbana, excluidos de sus derechos inherentes, negados como sujetos, encasillados bajo infinitos prejuicios, los *nna* en *SC* encuentran en la droga una sustancia que les otorga placer, refugio, huida, reconocimiento grupal y poder. El consumo de sustancias psicoactivas aparece como una posibilidad para escaparse, “huida y búsqueda a la vez. Todos los drogadictos buscaban algo pero dejaron la búsqueda muy pronto conformándose con un sucedáneo.”⁵⁷ Huida que puede referirse a miedos, pérdidas, situaciones familiares, pero especialmente a las situaciones problemáticas que viven estos sujetos como son la violencia policial, los prejuicios y etiquetas sociales, la mala alimentación, una salud deteriorada, la prostitución infantil, etc.

El accionar del educador social y de los Proyectos Calle en general respecto a la temática adicción a las drogas, “opera como una instancia de ‘reducción del daño’ en el sentido de ofertar espacios alternativos que les permitan distender la continuidad del consumo.”⁵⁸. La institución y el educador de los Proyectos Calle no presentan recursos materiales ni una formación específica para abordar un tratamiento integral de la temática. Asimismo el consumo problemático de diferentes drogas es una gran limitante para la consolidación de procesos educativos de autonomía y de emancipación. La droga como objeto de consumo es uno de los nexos más importantes en la relación del *nna* con la *SC*.

Ante estos escenarios el rol del educador adquiere preponderancia en la mediación con instituciones especializadas. Instituciones que no apunten solamente a la restitución de derechos, sino que presenten como objetivo la pérdida de la dependencia adictiva del *nna* con la sustancia tóxica, a través de propuestas integrales y procesos a largo plazo.

⁵⁷ DETHLEFSEN, T.; DAHLKE, R. (2009). La enfermedad como camino. Buenos Aires: Debolsillo. p. 277.

⁵⁸ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: vínculos con las instituciones y relaciones de género entre niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Buenos Aires: Espacio. p. 145.

Es necesario un continuo relacionamiento y trabajo en Red entre los Proyectos Calle, las instituciones especializadas en el consumo adictivo de drogas, y las familias de ser posible.

-Explotación sexual infantil (ESI)

La presencia de ESI es un elemento real e irrefutable en SC, enfrentándose a la presencia de una gama amplia de derechos vulnerados en los *nna*.

Las instituciones y los equipos de trabajo que atienden las SC no presentan los instrumentos para diseñar ni para abordar estrategias sobre dicha temática. De esta manera los educadores sociales trabajan sobre las emergencias de estas situaciones, con escasos grados de planificación e instrumentación a nivel institucional y estatal.

Los equipos de trabajo de las instituciones que trabajan en SC no poseen la formación necesaria para abordar estos casos. Tanto la existencia de instituciones especializadas como la formación específica en los profesionales que la deberían atender son escasas, imposibilitando acciones de prevención e intervención ante la ESI.

La ESI es una temática que permanece oculta, en pleno proceso de construcción y elucidación ante el visionario social. Existe poca información, investigación y normativas acordes a la problemática. “La Explotación Sexual Comercial (ESC), es el tercer negocio ilícito más lucrativo del mundo. Al ser un delito oculto, no hay cifras exactas pero las investigaciones afirman que es una realidad diaria.”⁵⁹ Es así que recaen en el *nna* en SC una gran cantidad culpabilidades, negando y ocultando otras estructuras de la problemática. La información y los debates existentes refieren preponderantemente a las víctimas del problema, o sea a los *nna*. Pero el Estado y la sociedad en su conjunto se encuentran en deuda con respecto a los clientes de la prostitución y a los explotadores sexuales de los *nna*. De esta manera, ante la falta de herramientas profesionales, el educador emerge en su tarea fundamental de informar y sensibilizar a la sociedad en su conjunto. “La invisibilidad inherente a la explotación sexual comercial infantil obstaculiza el desarrollo de políticas sociales que ayuden a la prevención y a la atención de las víctimas. La escasa concienciación sobre la gravedad

⁵⁹ Agencia VOZ Y VOS. (2010). Niñez explotada sexualmente: realidad uruguaya. Red ANDI. Disponible en Internet en: <http://www.redandi.org/pauta/ninez-explotada-sexualmente-realidad-uruguaya>

del tema y la resistencia de la población impiden que se denuncien casos y a personas que lucran con este negocio.”⁶⁰

Uruguay a través de su CNA, rectifica las normativas vigentes en la CDN (art.34) con respecto a la protección del Estado ante cualquier forma de explotación sexual infantil. “Internamente, el Estado creó el Comité Nacional para la Erradicación de la ESC y No Comercial de la Niñez y Adolescencia. Éste, aprobó el Plan Nacional de Acción para la Prevención y Erradicación de la ESC y No Comercial Infantil y Adolescente (2008-2010). Está integrado por cuatro programas: prevención, protección, atención y restitución de derechos.”⁶¹ Si bien es un paso importante para enfrentar esta problemática y asumir a los sujetos explotados como portadores de derechos, la realidad marca una gran distancia en la formación de instituciones y profesionales especializados en la temática.

Frente a la ESI, el Estado como garante de los derechos de los *nna* debería aportar un mayor presupuesto en función de: un abordaje integral en red para dicha problemática, la creación de instituciones específicas para la prevención e intervención, la formación profesional para los equipos de trabajo de dichas instituciones, investigaciones profundas con respecto a los clientes y explotadores, y múltiples campañas y estudios de sensibilización social, entre otras.

La prostitución en los *nna*, pero preponderantemente en el sexo femenino, suele ser una opción para subsistir en la SC, exponiéndose a una gran cantidad de riesgos tales como el embarazo, el aborto o enfermedades de transmisión sexual. Al ser la prostitución infantil una práctica clandestina, el cliente adquiere mayor poder y muchas veces no existe siquiera una negociación de por medio. Existen casos en que las chicas en SC se incorporan a redes de prostitución o al manejo económico-sexual de algún explotador.

- *Nombrar algunas causas a la SC... ¿es posible?*

Se desarrollarán algunas líneas sobre las causas que afectan a los *nna* y los impulsan a salir a la calle en busca de un cambio en su vida.

Existen diversas causas, un sin fin de variables que actúan como desencadenantes de la SC. Se enumerarán ciertos factores que pretenden señalar las causas principales, aunque la decisión final de cada persona en su salida a la vida en

⁶⁰ OLIVER, Quima. (2004). Una mirada a la situación de la prostitución infantil y adolescente en Uruguay. Unicef: Montevideo. p. 63.

⁶¹ Agencia VOZ Y VOS. (2010). Niñez explotada sexualmente: realidad uruguaya. Red ANDI. Disponible en Internet en: <http://www.redandi.org/pauta/ninez-explotada-sexualmente-realidad-uruguaya>

calle puede comprender una articulación de distintos elementos, entendiendo a las distintas situaciones como únicas y sin la existencia de estructuras que marquen un camino delineado hacia tal situación. Hay factores que no se desarrollarán ya que dependen de situaciones o emociones personales de cada niño, niña o adolescente, y por lo tanto no siempre se pueden conocer o explicar. Pero es necesario contemplar estos factores personales a la hora de entender cada situación.

“Desde una perspectiva interventiva, nuestro objeto es ‘el niño en situación’. Sacar al niño de la calle no representa la solución de un problema, la calle no es un problema en sí, sino las diversas realidades vividas por el niño que transita el espacio público desplegando un sinnúmero de recursos materiales y simbólicos como estrategia de sobrevivencia individual, familiar y comunitaria. La incorporación del estado ‘situacional’ en la definición de la problemática, nos libera de una perspectiva estática de la realidad para comprenderla en su estado contingente y coyuntural.”⁶² Se debe posicionar a la problemática como parte de una totalidad en la que juegan múltiples factores. Algunos de ellos condicionan a un mayor nivel la problemática, pero todos forman parte de la misma. No se puede pensar en determinismos ni en estrategias estáticas.

En la situación de calle de niños, niñas y adolescentes viviendo en la zona de Tres Cruces se pueden vislumbrar tres ejes condicionantes:

- Personas viviendo en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, quienes llegan a la situación de calle buscando nuevos horizontes.
- Ilusión y ansias de libertad en busca de una nueva vida escapando de los hogares y sus diversos problemas, siendo el principal de ellos las modalidades violentas de relacionamiento en la familia de origen. La violencia en las familias de origen suponen la búsqueda de respuestas abruptas y extremas. También se puede mencionar la violencia barrial y la violencia policial como desencadenantes a la SC.
- La base general y en la que se sustentan dichas problemáticas: el sistema político y económico actual que genera y reproduce desigualdades e injusticias.

⁶² URCOLA, M. (2007). En *Identidad y población infantil en situación de calle*. EN: TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR. p. 127.

Es interesante subrayar que la pobreza no se puede comprender en forma de ecuación matemática como la causa directa de la SC. Si bien este es un factor condicionante, no es el único ni tampoco es posible hablar de un planteamiento directamente proporcional. Si fuera así se encontrarían viviendo en la calle miles de personas. Igualmente es importante señalar que existen factores mayormente condicionantes que otros para determinada problemática. La situación socioeconómica es un factor importante en la complejidad de elementos que actúan como desencadenantes de la salida del *nna* a la calle, pero no es el único ni mucho menos, y sería una visión simplista subrayarla como la única explicación o causa posible. El factor socioeconómico puede actuar como desencadenante de problemas que, dependiendo de cada situación en particular y en base a una compleja trama de factores, podría provocar la salida a la calle en determinado *nna*. Sería interesante definir el término pobreza, comprendiendo que dicho elemento es creado y mantenido por el actual sistema neoliberal.

“Entendemos la pobreza en su complejidad relacional, evitando caer en reduccionismos económicos y en culpas individuales. *‘La pobreza es un complejo socio-psico-histórico-económico-político-tecnológico ambiental, cuyo poder devastador es padecido crudamente por los sectores socioeconómicamente más vulnerados, pero, involucra y afecta de modos diversos al conjunto social’.*”⁶³ El elemento pobreza se relaciona con la SC, sin por ello simplificar y caer en la siguiente ecuación: situación de calle = pobreza. No existen explicaciones ni respuestas directas y lineales a la situación de calle de los *nna*.

Mencionar la situación socio económica de las familias como causa principal de las SC significa entender la problemática en su dimensión de violencia estructural. Es así que la situación socioeconómica se relaciona íntimamente con el sistema político y económico actual. La mayoría de los *nna* que se encuentran en SC “proviene de familias desplazadas, que han debido vivir la agudización de factores económicos-sociales, políticos y culturales. Ellos representan el rostro de una sociedad hipócrita y en franco proceso de descomposición, que no los ve como reflejos o consecuencia directa, precisamente de esas estructuras injustas en las que nacieron.”⁶⁴ Y comprender esta

⁶³ URCOLA, M. (2007). En *Identidad y población infantil en situación de calle*. EN: TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. *Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica*. Rosario: UNR. p. 126.

⁶⁴ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). *Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad*. Buenos Aires: Espacio. p. 144.

violencia estructural significa asumir una violación sistemática de los derechos por parte del Estado.

Las principales causas a la situación de calle que ejercen mayor fuerza sobre los niños, niñas y adolescentes son la situación económica del hogar y la violencia familiar, pero también existen otros factores que los impulsan o motivan a su salida a la calle como son: el aburrimiento, el seguir a conocidos, la ausencia repentina de madre/padre o la búsqueda de libertad y sentido a la vida.⁶⁵

- ¿Por qué se quedan?

“¿Qué es lo que más te gusta de estar en la calle?

- ¡Vivir libre!”⁶⁶

No se pueden detallar recetas exactas procurando determinar los factores que inciden en los *nna* para quedarse en la calle. En base al intercambio en el año 2010 con algunos *nna* que transcurrieron por el Proyecto Casacha, se pueden nombrar algunos elementos que entran en juego a la hora de su permanencia en las calles: el grupo de pares, la sensación de libertad, la ausencia de familia o la huida del seno familiar bajo diversas causas, la independencia económica, la prostitución, el consumo de drogas o la aparición de alguna relación amorosa son los más frecuentes.

“Y aunque reconozcamos (y los chicos mencionen) razones válidas o ‘explicaciones’ para quedarse en la calle, ello no quita que la misma se convierta también en fuente de peligros o padecimientos.”⁶⁷

- Posibilidades de salida... ¿las hay?

“*gobierno de la pobreza o gobierno de la miseria*. Éstos tienden a generar tecnologías en función de las cuales *clasificar y concentrar* a aquellas poblaciones construidas como peligrosas. (...) Esto se reafirma educativamente, ya que el sujeto de la educación es construido desde el lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender y no desde el lugar de la posibilidad. El no partir de un discurso que rescate la posibilidad de aprender

⁶⁵ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 96.

⁶⁶ BELZBERG, Edet. (Productor y Director). (2001). Children Underground. [Filme]. Rumania.

⁶⁷ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 198.

clausura la posibilidad de la acción educativa, dejando solamente en escena la hipótesis del control y la represión.”⁶⁸

Como plantea Shaw, el *nna* ha salido a la calle generalmente en busca de libertad y de otorgarle sentido a su vida, por lo que las alternativas reales y duraderas a la *SC* deberían ofrecer propuestas que los hagan partícipes, que los reconozcan y los estimulen en sus deseos mediante distinto tipo de actividades en busca de otorgar un *sentido a la vida*.⁶⁹ Existen pocas alternativas institucionales al egreso de la *SC*, como también pocas instituciones que contemplen alternativas eficaces para lograr un desarrollo de vida autónomo por parte de los *nna* en *SC*.

Es fundamental un seguimiento institucional del Proyecto Calle después del egreso a la *SC*, ya que “la resolución en espacios callejeros nunca es concluyente. La circulación de los chicos es constante: quien alguna vez durmió en la calle, aunque regrese al hogar familiar o conviva momentáneamente en un espacio alternativo, suele repetir en algún otro momento de su historia su paso por la calle y continuar la demanda de respuestas en aquellas instituciones que son o fueron sus referentes o simplemente volver a recorrer espacios que le son conocidos. Con esto no queremos delinear un destino fatídico, sino mostrar que el acompañamiento institucional no debe concluir el día que el niño/a decidió volver a su hogar para quedarse.”⁷⁰

En cuanto a la salida del *nna* de la *SC*, se pueden nombrar a grandes rasgos:

- La salida relacionada con el consentimiento del *nna* y el trabajo de la institución educativa, derivando en un regreso al hogar familiar o en la mediación a algún Hogar o institución del INAU.
- La salida forzada de la calle, ya sea por detención o internación compulsiva en las instituciones debidas.
- La maternidad en algunas chicas promueve un cambio abrupto a la *SC* en busca de una buena crianza para sus hijos.

⁶⁸ MARTINIS, P.; REDONDO, P. (2006). Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante. p. 29.

⁶⁹ SHAW, Kurt. (2002). Hacia una teoría general de la calle. Shine a Light. Disponible en internet en: <http://www.shinealight.org/Library.html>

⁷⁰ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio. p. 29.

Un punto a tener en cuenta es la decisión de los *nna* de permanecer o no en situación de calle. Existen algunos motivos que los “impulsan” a salir de la calle como la añoranza de su familia, la discriminación en el grupo callejero, la violencia policial, la relación con su madre, algún tipo de accidente o enfermedades entre otros.

-Cuestión de género

Si bien no se realizará un análisis exhaustivo, es importante hacer una breve mención a ciertos datos con respecto a la cuestión de género en SC.

Primeramente se visualiza una amplia mayoría de niños y adolescentes varones en situación de calle con respecto a las niñas. Más allá de ciertas causas, es interesante manejar dicho dato con el fin de saber cuán difícil es tomar la decisión de salir y mantenerse viviendo en la calle para la población femenina. “La posibilidad de atravesar la situación de calle para la infancia de sectores populares parece constituirse como una trayectoria típicamente masculina, representando, por el contrario, una alternativa mucho menos probable para las chicas.”⁷¹

Por otro lado, al estar inmersos en esta sociedad patriarcal, los roles y mandatos culturales para mujeres y varones condicionan el significado que tiene para cada uno la SC. Esta no tiene las mismas imbricaciones, significaciones y relaciones para un niño que para una niña. Si bien los peligros y riesgos de la calle presentan un alto porcentaje ya sea para los chicos como para las chicas, son ellas las que están expuestas a un mayor grado de vulnerabilidad. Las prácticas sociales aberrantes como el abuso sexual, la violencia de género o la prostitución infantil, presentan superiores grados de exposición para las niñas y/o adolescentes. Por lo tanto, existe un riesgo mayor en su permanencia en la calle. El ser mujer conlleva de por sí, en esta sociedad patriarcal, una mayor exposición a relaciones de sometimiento, discriminación, control y dominación, o sea, una posición subordinada frente a los hombres. Si a esto se agrega la SC como ámbito de permanencia de determinadas niñas y adolescentes, realmente se presenta una situación extremadamente compleja y vulnerable. “La diferencia se ahonda al indagar situaciones de abuso sexual”⁷² en donde es mayor el porcentaje en las niñas y/o

⁷¹ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: vínculos con las instituciones y relaciones de género entre niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Buenos Aires: Espacio. p. 155.

⁷² Ibíd. p. 164.

adolescentes, mientras que “los varones estarían más expuestos a otro tipo de peligros ligados a las respuestas institucionales represivas frente a su situación.”⁷³

Para concluir, la niña o adolescente visualiza más difícil la *SC* como una alternativa a sus problemáticas. Por un lado, por la cantidad de riesgos y peligros que suscita la *SC*, de mayor porcentaje para las mujeres. Y por otro, porque “el alejamiento del espacio familiar y la incursión en el ámbito de la calle significa para las niñas y adolescentes una doble ruptura con los valores y normas sociales vigentes que designan al espacio de la ‘casa’ como el ámbito adecuado tanto para los niños (modelo de infancia típica) como para las mujeres (modelo tradicional de género).”⁷⁴

-Expulsión social⁷⁵

“La exclusión no es una ausencia de relaciones sociales sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad como un todo. No hay nadie que esté fuera de la sociedad sino un conjunto de posiciones cuyas relaciones con su centro son más o menos laxas.”⁷⁶

La expulsión social se relaciona con el no poder ejercer determinados derechos intrínsecos a cualquier persona como la salud, la alimentación y la educación. Es un concepto que hace referencia a las pocas posibilidades y garantías que poseen los sujetos para que su destino no esté marcado por el deterioro y la marginación. “La exclusión pone el acento en un estado: estar por fuera del orden social. El punto es que nombrar la exclusión como un estado no supone referirse a sus condiciones productoras. La exclusión nos habla de un estado –con lo que tiene de permanencia la noción de estado– en el que se encuentra un sujeto. La idea de expulsión social, en cambio, refiere a la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible.”⁷⁷ Entonces es interesante hablar de expulsión social en su doble acepción: la exclusión y la de sus causas. Esta forma de comprender la expulsión social supone marcar con énfasis la responsabilidad del Estado como garante de los derechos del *nna*. El *nna* en *SC* es expulsado de su participación y consolidación en los ámbitos sociales más esenciales

⁷³ POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: vínculos con las instituciones y relaciones de género entre niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Buenos Aires: Espacio. p. 165.

⁷⁴ Ibíd. p. 174.

⁷⁵ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós. p. 18.

⁷⁶ CASTEL, Robert. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós. p. 447.

⁷⁷ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós. p. 18.

como son el de la salud, la alimentación o la vivienda. Asimismo, este concepto visualiza que los sujetos en situación de vulnerabilidad son una condición necesaria del sistema socio político y económico actual, y no una simple grieta: dicho sistema mantiene y crea estas condiciones de expulsión social. Más que apuntar a los efectos de la expulsión social bajo la idea de eliminarla, se debería abordar sus causas.

La expulsión social no es un elemento estático bajo el cual determinadas personas se encuentran por fuera del orden social. Esto implica y trae consigo el catálogo de culpabilidad de los sujetos en situaciones de vulnerabilidad. Si fuera así, el concepto de expulsión social haría mención simplemente a un estado inamovible: el de los sujetos en *SC* como víctimas del abandono de sus familias y como culpables junto a la pobreza de una tragedia que se visualiza por fuera del orden social. Pero nadie se encuentra por fuera de la sociedad y sus prácticas relacionales, incluso aquellos que se encuentran en situaciones de extrema marginación: los niños, niñas y adolescentes en situación de calle. La expulsión social habilita ciertas “operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límite y las simbolizaciones producidas.”⁷⁸ Los *nna* en *SC* se relacionan bajo prácticas completamente legitimadas y comunes a cualquier persona de esta sociedad, “se trata de modalidades de inserción social.”⁷⁹: consumo, violencia, uso de drogas, etc.

Modalidades construidas y desarrolladas por el sistema, con la única diferencia que todo el caudal de etiquetas que traen consigo estos *nna* los condena a ser el último eslabón de la sociedad. Incluidos en la sociedad ya que se relacionan bajo prácticas sociales legitimadas, pero excluidos por no poder ejercer sus derechos y por el constante rechazo de una sociedad y un modelo imperante que los cataloga como sujetos indeseables, impulsándolos inclusive a la vivencia real de no ser parte de esta sociedad. El carácter paradójico de la exclusión⁸⁰ nos invita a pensar sobre la necesidad y construcción de estas lógicas por parte del modelo capitalista. Estas situaciones forman parte de esquemas sociales que integran el nodo central del sistema indicándonos su extrema adhesión con estas formas de vida. “Suponer que los excluidos podrían estar fuera de la sociedad constituye una pura y simple ficción. Que se trate de hacerlos entrar de nuevo en la sociedad es también una artimaña del lenguaje: puesto que los excluidos

⁷⁸ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós. p. 20.

⁷⁹ Ibíd., p. 20.

⁸⁰ KARSZ, Saúl. (2005). En ¿Por qué se habla tanto –y sin embargo tan poco- de exclusión? EN: GARCÍA MOLINA, J. (Coord.) Exclusión Social / Exclusión Educativa. (15-30). Barcelona: Diálogos.

ya están dentro.”⁸¹ Dichos individuos se encuentran abrumados por un sistema que les impide moverse y a su vez no ofrece posibilidades a estas situaciones.

En estas lógicas de expulsión social surge una interrogante: ¿Qué significa ser sujetos en situación de calle? La pregunta asoma en todos los rincones de las instituciones educativas que trabajan con estas situaciones. La respuesta a ella puede indicar los caminos a tomar en el accionar educativo: cómo se concibe a los sujetos que subsisten en la calle, qué posturas y cuáles estrategias educativas se adoptan, qué posibilidades existen en el trabajo del educador social en calle. Los sin techo, sin educación, los drogadictos, infractores, vagabundos, desconectados, sujetos, personas, niños, ¿qué término elegir para denominarlos? Simplemente individuos, niños, niñas, personas insertas en este sistema bajo las formas más perversas del mismo. Los individuos son rechazados y expulsados por un sistema que los mantiene y los encasilla en la constante marginación de una vida en el eterno abismo, en el infinito vacío. De esta manera los sujetos se apropian de estos catálogos sociales como una serie de datos estadísticos “normales” y fijos. Y si estos *naa* en *SC* han sido expulsados socialmente, también lo han sido sus familias. Es por ello lo importante de un abordaje educativo con la familia y de políticas que no apunten solamente a disminuir los riesgos de vida en la calle sino que tengan como objetivo un desarrollo social autónomo del *naa* y de la familia.

“La exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como ‘problema’ para volverse sólo un ‘dato’. Un dato que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia. Dato que nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa el porcentaje de individuos que viven por debajo de la ‘línea de pobreza’.”⁸² El educador social que se encuentra realizando su profesión en Proyectos que trabajan con las *SC*, nunca debe dejar que éstas se naturalicen y se conviertan simplemente en un dato. Los individuos son expulsados por un sistema que los mantiene y los encasilla en la constante marginación de una vida en el eterno abismo, en el infinito vacío. De esta manera los sujetos se apropian de estos catálogos sociales como una serie de datos estadísticos fijos. Dato estadístico que configura una costumbre, una inmovilidad, una realidad que debe ser así. Pero es la propia tarea educativa del educador que enfrenta a esta estadística para comprenderla, cuestionarla,

⁸¹ KARSZ, Saúl. (2005). En ¿Por qué se habla tanto –y sin embargo tan poco- de exclusión? EN: GARCÍA MOLINA, J. (Coord.) Exclusión Social / Exclusión Educativa. (15-30). Barcelona: Diálogos.

⁸² GENTILI, Pablo. (2000). Ponencia: La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Rio de Janeiro: Universidad del Estado (UERJ). p. 2.

contextualizarla y ofrecer una posibilidad. Comprender que es mucho más que un dato fijo, es una situación multidimensional en la que se encuentran determinados sujetos con sus derechos vulnerados. Cuestionar los modos de accionar desiguales del sistema socio político y económico actual. Contextualizar la SC para visualizar sus diversas causas, elementos y consecuencias. Ofrecer una posibilidad desde su rol, una posibilidad educativa como derecho inherente a toda persona.

Capítulo tercero

Concepto de educación en situaciones de calle.

*“Lejos de entender la educación como determinante principal de las transformaciones sociales, reconoce ser un elemento secundario y determinado. Sin embargo, lejos de pensar que la educación es determinada unidireccionalmente por la estructura social disolviendo su especificidad, entiende que la educación se relaciona dialécticamente con la sociedad. Aún siendo elemento determinado, no deja de influir sobre el elemento determinante. Aunque secundario, no por eso deja de ser instrumento importante y a veces decisivo en el proceso de transformación de la sociedad.”*⁸³

Anteriormente al desarrollo de la relación educativa es preciso definir un concepto de educación pertinente a la hora de trabajar con *nna* en *SC*.

Se tomará como referencia la siguiente definición de Marcelo Ubal:

“Por educación comprendemos los procesos de transmisión, generación, apropiación y descubrimiento de la herencia o patrimonio cultural realizado por los sujetos de una determinada sociedad.”⁸⁴

Estas palabras permiten entrever algunas cuestiones importantes a tener en cuenta.

Por un lado, la educación no es solamente la transmisión de conocimientos, sino que abarca un proceso de transmisión-apropiación-generación y descubrimiento de la cultura. “Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo: la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.”⁸⁵ La educación como puente de acceso a la cultura y al mundo social, como enlace para comprender el pasado, desarrollarse en el presente y descubrir el futuro. “Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la

⁸³ SAVIANI, Dermeval. (1987, junio). Escuela y democracia. Revista Argentina de educación. Año 5, N8, pp. 9-24.

⁸⁴ UBAL, Marcelo. (2007). El acceso a la cultura como derecho de todo ciudadano. Reflexión pedagógica sobre la sociedad de conocimiento. Montevideo: Aula. p.p. 24-26.

⁸⁵ DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. p. 19-20.

realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo.”⁸⁶

De esta manera existe una herencia cultural que se refiere a lo construido por los seres humanos. Conocer lo heredado, hacer su uso, problematizarlo, investigarlo y construir nuevos elementos a partir de ello. Significa pertenecer a una sociedad determinada y al mundo en general, siendo partícipe del patrimonio cultural como sujeto único identificado con su colectividad. “Por cultura comprendemos el universo de símbolos que conforman la identidad y patrimonio de un grupo o sociedad determinada. (...) Todo lo que tenga significado para los seres humanos o colectividad es cultura. En otras palabras cultura es todo lo humano.”⁸⁷ Esta transmisión de lo heredado significa garantizar el derecho y las responsabilidades a todos los individuos de conocer, ser y hacer parte del mundo. “Heredar significa asumir la responsabilidad de continuar la traza de lo humano. Es decir, (...) evitar elegir a priori la perpetuidad de la totalidad de lo ya dado. Responsabilidad de re/conocimiento de lo que ya estaba, de lo que venía antes.”⁸⁸

Es interesante detenerse en la idea de generación de cultura, dando cuenta al ser humano como sujeto capaz de crear/se. Esto implica reconocer a un otro educando capaz de aprender y transformarse en sujeto autónomo y responsable. Y a su vez implica reconocer a la educación como el camino para relacionarse con el mundo y conocerse a sí mismo. “Otro hito fundamental en la práctica educativa es la inconclusión, dado que es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable. Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad.”⁸⁹

Este trabajo monográfico pretende proporcionar aportes a la discusión sobre el concepto de educación y la relación educativa en los Proyectos socioeducativos en *SC*. ¿Existe el trabajo educativo en dichos proyectos? El concepto de educación en Proyectos Calle parece borrarse al pensar las situaciones de extrema vulnerabilidad y emergencia a las que debe afrontar. ¿Qué lugar se le otorga a la educación en situaciones de extrema vulnerabilidad? ¿A qué refiere la educación en dicho ámbito?

⁸⁶ DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. p. 33.

⁸⁷ UBAL, Marcelo. (2007). El acceso a la cultura como derecho de todo ciudadano. Reflexión pedagógica sobre la sociedad de conocimiento. Montevideo: Aula. p.p. 24-26.

⁸⁸ FRIGERIO, Graciela. (2002). Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas. Buenos Aires: Novedades Educativas. p. 10.

⁸⁹ FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. p.25.

Definir y aclarar el concepto educación día a día en los Proyectos Calle otorga las bases para cimentar una relación educativa significativa y el camino institucional a seguir, vislumbrando las posibilidades y las limitaciones de la educación en las SC. “En definitiva, se tomará conciencia de que la educación es necesaria pero no suficiente y que en la organización sistémica de la realidad, la educación tiene que estar presente y será útil si sabemos identificar sus posibilidades, pero también sus limitaciones.”⁹⁰

Se describirán ciertos aspectos importantes para tener en cuenta a fin de construir un concepto de educación que pueda integrarse a los centros institucionales que trabajan con las SC de diversos niños, niñas y adolescentes.

El primer aspecto a desarrollar se refiere a la atención de las emergencias en estas condiciones de vulnerabilidad y al cuidado educativo como derecho inherente de toda persona. La asistencia a situaciones de extrema vulnerabilidad confluye continuamente con el cuidado educativo. “Enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida fácilmente que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como habremos de abrir un camino. El reclamo podría ser por el valor que termina por tener en la cultura, el cuidado del otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos.”⁹¹ El cuidado y la atención del otro/a dan cuenta de una presencia real y confiable, en fin, una presencia educativa. Esta presencia revela la responsabilidad del educador en su tarea de respetar y dar cuenta del otro/a como sujeto de derechos, y a su vez denota la atención de simples detalles que pueden llegar a indicar señales con las que se expresa el educando.

Ante estas situaciones de desamparos estructurales, individuales, estatales, familiares, escolares, laborales, en los derechos, es necesario recalcar que el cuidado asistencial debe acompañarse con el cuidado que refiere a la estricta profesión educativa. Si se definiera a la educación bajo la sola perspectiva de la atención no se podría hablar de educación. Pero al no tomar en cuenta el aspecto asistencial, la educación pierde su rumbo ante estas situaciones de desamparo. Es por ello que se define a lo educativo a través de este doble cuidado: la atención de las necesidades intrínsecas del ser humano, y el cuidado de la educación como derecho inherente a todo ser humano. “El sentido que le doy al cuidado en esta ocasión, es el de estar atentos al

⁹⁰ VILAR, J.; PLANELLA, J.; GALCERA, M. s/d. *Educación Social*, núm. 25. Barcelona: URL. p.3.

⁹¹ ANTELO, ESTANISLAO. (2005). *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. El Monitor. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

sujeto en el niño, es decir, qué hay de sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular, en cada uno. (...) Finalmente, agrego al hecho de apostar al cuidado, que sea ‘en la enseñanza’. Porque – ‘zapatero a tus zapatos’– para eso se nos convoca, y es en la enseñanza. Nuestros cuidados son de un orden “simbólico”. Y la enseñanza tiene que ver con eso, con una orientación hacia lo simbólico.”⁹²

Otro aspecto importante en la definición de educación refiere a la circulación social y cultural del sujeto educativo. “La educación social debe superar la dicotomía entre el sujeto y la colectividad; no debe olvidarse que la educación debe centrarse en ‘la relación del sujeto con el mundo’ donde la medida del progreso individual es fundamental, pero siempre en relación con el establecimiento de relaciones satisfactorias con el mundo social. (...) La máxima aspiración educativa tiene que ser, ‘hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo’ y ‘movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él’.”⁹³

“La verdadera esencia de la labor educativa no consiste en realidad en la influencia directa sobre él”⁹⁴ (educando), sino en la influencia de él con el mundo. El educador sabe que su relación con el educando es simplemente un puente para que aquél pueda movilizarse socialmente. El educador no debe estancarse en los resultados y comportamientos que se generan como positivos solamente en la relación entre él y el educando. Esta es una responsabilidad del educador: la función principal de su tarea educativa refiere a como el educando se relaciona con el mundo. El educador debe ofrecer responsabilidades y hacer partícipe al *ma* para que este logre finalmente su propia autonomía, posibilitando su circulación social y cultural. “La autonomía supone individuos que saben lo que necesitan en materia de cultura y aprendizaje. El que esta privado de cultura no tiene conciencia de lo que carece ni de las causas de la exclusión, justamente porque está privado de las armas de la conciencia autónoma y la reflexión.”⁹⁵ Los contenidos en educación deben servir para relacionarlos y utilizarlos en la vida cotidiana de los sujetos, buscando así el desarrollo de su autonomía y el sentido de lo social.

⁹² ZELMANOVICH, Perla. Conferencia sobre apostar al cuidado en la enseñanza. Centro de Pedagogías de Anticipación. Buenos Aires, 2004.

⁹³ VILAR, J.; PLANELLA, J.; GALCERA, M. s/d. Educación Social, núm. 25. Barcelona: URL. p. 14.

⁹⁴ MAKARENKO, A.S. (1984). Conferencias sobre educación infantil. Buenos Aires, Cartago. p.15.

⁹⁵ FANFANI, Emilio. (2004). Conferencia sobre la exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de junio de 2004.

La relación educativa no debe ser una imposición ni tampoco un obstáculo, como tampoco debe ser la creación⁹⁶ de un objeto personal a forma de escultura por parte del educador consolidando una relación educativa dependiente. Por lo tanto, la educación debe asumir su rol ofreciendo herramientas para el desarrollo de sujetos críticos, autónomos y responsables. “El rasgo característico del mundo actual es el abandono de la subjetividad. Lo que pide el mundo son consumidores, sujetos débiles, sin identidad. (...) En la actualidad el sujeto es reducido a una abstracción, donde la identidad se responde con un *qué es* y no con un *quién es*.”⁹⁷ Es por ello que la educación debe enfocarse en la formación de identidad de los sujetos, en la capacidad de conocerse como sujeto único en relación a un mundo al cual pertenece, y al cual debe entender y descubrir. Una educación que pueda permitirle al otro/a la formación de su *quién es*.

Por último, un aspecto fundamental de la educación para los proyectos que trabajan en *SC*, refiere a los procesos que promuevan en los educandos el conocimiento de sí mismo y el trabajo de su autonomía, su identidad, sus deberes, sus responsabilidades y sus intereses. Una educación que posibilite medios para el desarrollo del ser, estableciendo contactos con el barrio, la familia y diversos centros educativos, a fin de posibilitarle al educando un anclaje con su historia, una base institucional en la cual apoyarse, y un trabajo en conjunto a fin de visualizar distintos caminos a la *SC*. “Entiendo a la educación como algo más que transmisión 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. Una educación que se proponga la horizontalidad en la relación educador – educando. Una educación que proponga la inclusión formando ciudadanos críticos, sujetos autónomos dispuestos a asumir el desafío de vivir.”⁹⁸

Se cree necesario asumir a la educación como parte esencial de los Proyectos que trabajan con *ma* en *SC*, teniendo en cuenta determinados lineamientos:

La educación es un proceso que debe ir más allá de la sola transmisión de conocimientos, apuntando a promocionar espacios de concientización, socialización y

⁹⁶ MEIRIEU, Phillipe. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes. p.139.

⁹⁷ AGUILAR, Samadhi. (2007). La educación en *Hanna Arendt*. A Parte Rei: *Revista de filosofía*. Disponible en internet en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/page59.html>

⁹⁸ DELLAPIAZZA, Rubén. (2005). En *Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle*. EN: *Una educación social para el Uruguay*. (13-21). CENFORES, INAU: Montevideo.

de emancipación. Una educación como acto de liberación⁹⁹ que provea de herramientas al educando para pensar/se en situación.

Una educación que asuma al educando como sujeto en condiciones de vulneración de derechos, pero capaz de cambiar dicha situación. Sujeto educando capaz de aprender y de consolidar un proceso de vida fuera de las condiciones callejeras, sin un destino marcado de antemano.

Una educación que tienda puentes para que los individuos conozcan, descubran y apropien la herencia cultural del pasado, y que de esta manera promueva su creación, innovación y transformación dando cuenta de las particularidades y capacidades de cada sujeto. “Educar es el verbo que da cuenta de la acción política de distribución, de inscripción e institución del sujeto. Acción política de coproducción de lazos sociales y subjetividades, actividad de re/conocimiento. Educar se entiende como los modos a través de los cuales una sociedad encuentra maneras de conjugar la responsabilidad de re/conocer. (...) Dar el tiempo, el tiempo de ejercicio de la razón, he aquí un sentido de la educación. Un tiempo en el que la tradición será interrogada y el futuro restará a escribir.”¹⁰⁰ Seres humanos que comprendan el legado cultural del pasado, se desarrollen socialmente en el presente y descubran el futuro. Una educación que forme un puente en la relación del sujeto en SC con el mundo sociocultural amplio, posibilitando, a modo de ejemplo, la participación en escuelas y centros educativos u ofreciendo herramientas para el desarrollo de capacidades que permitan el ingreso al mercado laboral.

Una educación que genere y sea la base para aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser¹⁰¹, posibilitadora de procesos que habiliten el acceso a ser y hacer parte de la cultura y la sociedad. Una educación integral que posibilite el desarrollo del ser en todas sus manifestaciones: artística, física, mental, social y emocional.

Una educación que promueva el trabajo en Redes institucionales ante estas situaciones extremadamente complejas. Es preciso un abordaje que integre la familia de los chicos, su barrio de origen y la variedad de instituciones pertinentes a cada situación (Hogares, Clubes de niños, Escuelas, Centros especializados en la temática droga, salud

⁹⁹ FREIRE, Paulo. (2005). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI. p.44. “El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Es aquí donde reside la gran importancia política del acto de enseñar.”

¹⁰⁰ FRIGERIO, Graciela. (2002). Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas. Buenos Aires: Novedades Educativas. p. 8-9.

¹⁰¹ DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. , p. 18-19.

o capacitación laboral, entre otras), para formar un plan de trabajo común que presente como objetivo final el egreso de los *nna* a la *SC*.

Una educación que asuma sus limitaciones, gritando a los cuatro vientos que se enfrenta a una problemática eminentemente política más que educativa. No se puede otorgar a la educación la exclusividad de las soluciones a esta problemática. Es simple y claro: la situación de calle no es una problemática puramente educativa, sino que es una situación política, social y económica, manifestación de un conglomerado de hechos excluyentes a la educación. No se plantea un problema de transmisión o mediación de contenidos educativos, de mala praxis educativa, de intencionalidad o de autoridad educativa. Ciertamente, el educador tiene una gama amplia de problemáticas antes de pensar en hechos puramente educativos. El educador se enfrenta a una situación multidimensional producto de estructuras sociopolíticas que se encuentran lejos de su alcance.

Una educación que admita sus posibilidades, y junto a la atención de los emergentes de la *SC*, pueda ofrecer continuamente la posibilidad de procesos educativos como derecho inherente del *nna*. Las situaciones de extrema vulnerabilidad no deben ser excusa para eliminar las funciones de la educación, siendo ésta, competencia y responsabilidad principal del profesional de la educación. “Por lo tanto, más que interrogarnos incansablemente, sobre las estrategias para salir de la mentada crisis, podríamos interrogarnos sobre el lugar que podemos ocupar en la batalla, interrogarnos sobre el filo de nuestras herramientas (...) Porque no hay escuela, no hay educación, no hay cultura, sin la supuesta pero fecunda certeza de que las cosas pueden ser de otro modo. Y no hay escuela, ni educación, ni cultura, si los pedagogos no nos esforzamos, una y cada vez, en que el mundo en que vivimos tome nota de esta certeza.”¹⁰²

A través de esta profundización y desarrollo sobre el concepto de educación se podrán delinear y definir varios aspectos referentes al educador en la construcción de una relación educativa en Proyectos que trabajan con *nna* en *SC*, asumiendo a la educación como elemento impostergable de los mismos. De esta manera se desarrollará todo lo relacionado a la relación educativa en el próximo capítulo, tomando como base los anteriores planteos sobre el concepto de educación.

¹⁰² ANTELO, Estanislao. Curso sobre Autoridad y transmisión. Diploma Superior en Gestión Educativa del FLACSO. Buenos Aires, 4 de agosto de 2006.

Capítulo cuarto

Relación educativa con niños, niñas y adolescentes en situación de calle

*“... una de las bellezas de esta práctica (educativa) es precisamente que no es posible vivirla sin correr riesgo.”*¹⁰³

Investigar y cuestionar sobre el acto educativo implica asumir una visión del ser humano, específicamente del sujeto educador y del sujeto educativo. Esta concepción del otro es la que se asume, se descubre y se defiende en la práctica educativa. “El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. (...) El sujeto es un devenir en las interacciones.”¹⁰⁴ Somos en relación a los otros y al entorno, y como sujetos sociales y finitos, somos seres indeterminados e incompletos. Esto plantea dos cuestiones: por un lado un límite al ser humano, en el sentido de recordarle que no lo sabe todo y siempre habrá aprendizajes por realizar; y por otro, el respeto que se le debe a todo individuo, como ser capaz de aprender, con su historia, con sus enseñanzas y con sus capacidades.

De esta manera “toda relación educativa transmite, genera, apropia y descubre parte del patrimonio cultural de una sociedad determinada.” Relación educativa como puente con la cultura y con la historia, como posibilidad de: ofrecer otro camino a las situaciones de vulnerabilidad en calle, de perpetuar el derecho a la educación, y de ser/hacer parte del mundo. “El vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida.”¹⁰⁵

Debido a las situaciones de vulnerabilidad que se viven en calle, existen ciertas condicionantes que muchas veces tornan difícil establecer una relación educativa. La atención y el cuidado a los derechos intrínsecos del ser humano son parte del concepto educación, si y solo si, se encuentran acompañados de un proceso educativo en relación al patrimonio cultural. A pesar de las condiciones emergentes propias de estas

¹⁰³ FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 73.

¹⁰⁴ NAJMANOVICH, Denise. (2005). *El juego de los vínculos, subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos. p. 51.

¹⁰⁵ NUNEZ, Violeta. En *El Vínculo Educativo*. EN: Hebe Tizio (Comp.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. (19-47). Barcelona: Gedisa.

situaciones, la responsabilidad principal de entablar una relación educativa es del educador y de su postura ante esta problemática.

Y es así que el educador “actúa en el riesgo, en el fracaso. Debe asumir el riesgo: lanzándose hacia el porvenir incierto, funda con certidumbre su presente.”¹⁰⁶ La educación plantea riesgos e incertidumbres: el educador ejerce una profesión que plantea el encuentro con lo efímero, lo fugaz y lo pasajero. “Nuestros fines no son jamás sino nuevos puntos de partida. Cuando hemos conducido a otro hasta ese fin, es recién cuando todo comienza. A partir de ahí, ¿adónde iré? No me contento con la idea de que irá siempre a alguna parte: sin mí, también hubiera ido a alguna parte.”¹⁰⁷

La relación educativa presenta un conjunto de actores y factores entre los cuales se destacan: los sujetos educador y educando, el patrimonio cultural, los contenidos educativos, valores, intencionalidades, metodologías, deseos, frustraciones, riesgos, instituciones, técnicas, proyectos, tiempos y espacios pedagógicos, planificación, objetivos y evaluación, entre otros.

De aquí en más, este trabajo escrito se centrará en ciertos aspectos importantes a tener en cuenta por parte del educador para construir una relación educativa significativa con el educando en contexto de SC. En toda relación educativa existen ciertos elementos pertinentes a tener en cuenta por parte del educador a la hora de crear una relación verdadera y de confianza con el otro que permita crear espacios educativos y procesos de emancipación¹⁰⁸. Estos elementos están permanentemente conectados e interrelacionados, sin embargo se separarán para facilitar la lectura y comprensión de los mismos buscando lograr un mayor conocimiento en el rol del educador. Se desarrollarán específicamente para una relación educativa con niños, niñas y adolescentes en situación de calle:

- *Confianza*

Es vital presentar una actitud de confianza y apertura hacia el otro, quien pueda ver en el educador una referencia a la cual acercarse. Esta confianza se palpa en el aire, el educador la demuestra con sus acciones, actitudes y palabras, consolidándose en un

¹⁰⁶ DE BEAUVOIR, Simone. (1972). ¿Para qué la acción? Buenos Aires: La Pléyade. p. 92.

¹⁰⁷ Ibíd. p. 91.

¹⁰⁸ Se entiende como proceso de emancipación a la capacidad de un individuo de ser consciente de su situación, de cuestionar/se, criticar/se, pensar/se y de ver/se; en fin, de transformarse. “Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento.” FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 57.

proceso mutuo entre educador y educando. “La educación exige un tono serio, sencillo y sincero. (...) La honestidad es un problema educativo de primordial importancia y hay que dedicarle una atención cuidadosa.”¹⁰⁹

Es común que en un principio de la relación educador-educando existan actitudes de rechazo por parte del educando; he aquí que el educador debe ofrecer una apertura al diálogo y dar tiempo a que la confianza se instale. Luego de cierta cantidad de pruebas por parte del individuo para descubrir quién es aquel que se encuentra enfrente suyo, se irá formando una relación educativa en donde el educador adoptará, gracias al trabajo en estos lazos de confianza, una figura imprescindible de referencia y presencia para el educando. La confianza es la base en la que se cimienta esta relación, es la llave para comenzar a abrir puertas que nos llevarán a lugares inesperados, es el camino para generar procesos educativos.¹¹⁰

- *Diálogo*

El diálogo como aspecto trascendental de una relación educativa. “Y ¿qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. (...) Y cuando los polos del diálogo se ligan así, (...) se hacen críticos en la búsqueda de algo.”¹¹¹

El diálogo implica necesariamente un intercambio, un movimiento mutuo. El mismo actúa como generador: de cuestionamientos, que hagan ver/se al otro en su situación de calle; de confianza, a través de un intercambio verdadero y transparente por parte del educador; de búsquedas, por un lado para el educando, para ver que quiere y siente respecto a su momento particular, por otro para el educador, con el fin de generar propuestas educativas acordes a cada situación, y por último, institucionalmente, para tener conocimiento de todas las opciones posibles a la hora de mediar entre el sujeto y la salida a la SC. Con respecto a este último punto, es importante mostrar y ver con el otro/a cuales serían estas opciones institucionales y la posibilidad de salida de la SC, detallando los pasos a seguir.

¹⁰⁹ MAKARENKO, A.S. (1984). Conferencias sobre educación infantil. Buenos Aires, Cartago. p.p. 14-65.

¹¹⁰ Ver en *proceso educativo*, punto detallado en página 55 de este capítulo.

¹¹¹ FREIRE, Paulo. (1997). La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo XXI. p. 104.

- **Proceso educativo**

“Hay que tener como objetivo el compartir totalmente los saberes entre los hombres sin esperar que llegue el éxito y sin, al mismo tiempo, abandonar la más mínima parcela de determinación.”¹¹²

Una de las principales características del educador/a que trabaja con *nna* en *SC* es ir hacia el encuentro con el otro/a. Constantemente se debe buscar ese encuentro, generarlo, salir a buscar ese vínculo que posibilite procesos educativos.

Tiene que ver por un lado, con una responsabilidad del educador por generar espacios educativos que fomenten aprendizajes, preguntas, participación, cuestionamientos; y por el otro, con asumir que enfrente existe una persona con derechos, preguntas, incertidumbres, desafíos y obligaciones. Se trata de crear situaciones en donde se experimenten problemas a resolver que ayuden y promueven en el individuo la capacidad de cuestionar/se, de ver/se y sentir/se como sujeto de derechos. Espacios que no busquen la dependencia del educando con el educador ni con la institución, sino que promuevan a una emancipación de sí mismos como sujetos sociales. En fin, se trata de cumplir con la responsabilidad del educador/a, creando situaciones en donde se ponga en juego la educación bajo sus diferentes aristas. “(...) el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga.”¹¹³

En el caso de los Proyectos con situaciones de calle, el educador crea y afianza un proceso educativo con el otro/a con un único fin: la salida a la *SC*. El proceso educativo va a ser particular y único con cada sujeto, aún más en dichas lógicas en donde confluyen varias piezas únicas en relación a cada situación. Dicho proceso elaborará estrategias educativas con el fin último de mediar entre el sujeto y la salida de calle. Es pertinente aclarar que existen situaciones de emergencia en donde el proceso educativo queda de lado, caso de las adicciones o problemas graves de salud, en donde el educador buscará mediar con la institución pertinente.

Todo proceso educativo tiene una intención, una finalidad. Se debería cuestionar, más allá de cada proyecto educativo en particular, ¿cuál es la intención al

¹¹² MEIRIEU, Philippe. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. p. 32.

¹¹³ *Ibíd.* p. 26.

crear espacios educativos en un proyecto que trabaja con situaciones de calle? ¿Para qué la educación?

Las condiciones en las que se encuentra un individuo en situación de calle son inhumanas y pesimistas, pero eso no quita que la finalidad del educador sea la de ejercer su profesión para provocar procesos de cuestionamientos, de conciencia, de cambios, de autonomía. Buscar propuestas educativas que movilicen en el otro/a el interés por aprender, la conciencia de ser sujetos de derecho, las ganas de conocer el patrimonio cultural, la apropiación de opciones de vida distintas a la SC. Para ello es imprescindible que, el proceso educativo en su engranaje autónomo y de emancipación, deba tener en cuenta un abordaje integral con los sujetos en la medida de poder construir, reconstruir y/o afianzar los lazos familiares y sociales. Esta es una tarea primordial del educador en busca de la construcción de una relación educativa que posibilite la salida de los *na* a la SC: la relación educativa en estos contextos debe apuntar a los vínculos familiares y comunitarios con el fin de lograr establecer otros anclajes referenciales en los individuos.

En toda relación educativa existe un sujeto educativo, con sus ideas, sus sentimientos, emociones, prácticas, en fin, con su historia. Es necesario e imprescindible partir de la cotidianidad¹¹⁴ del niño/a, conocerla, dialogarla, investigarla. Conocer como es la vida en calle, las prácticas callejeras, las búsquedas y propósitos de cada uno, sus sentimientos. Partir de allí para comenzar, bajo tiempos propios de cada sujeto, un proceso educativo.

El proceso educativo es necesariamente una tarea interdisciplinaria¹¹⁵. Tiene que ver con una conjunción dialéctica de las profesiones en torno a la misma problemática y al mismo objetivo. “El esfuerzo interdisciplinario no es sinónimo de desaparición de disciplinas... Quiere sí señalar la necesidad de que cada disciplina, enfrentada al desafío de las demás, sea capaz de repensarse, de reformular sus supuestos, de abrir nuevos espacios investigativos. Busca acercarse a la riqueza compleja de la realidad, que no está separada por compartimentos estancos.”¹¹⁶ Resulta necesaria la consolidación de una Red de trabajo interinstitucional y multidisciplinaria que promueva procesos de salida a la SC mediante propuestas que apunten al desarrollo autónomo de los sujetos y sus familias. Una Red de trabajo que fomente un acompañamiento y seguimiento

¹¹⁴ MEIRIEU, Philippe. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. p. 10.

¹¹⁵ REBELLATO, José Luis. (2009). Ética y práctica social. Montevideo: EPPAL. p.162.

¹¹⁶ Ibíd.

institucional para consolidar la salida a la SC. La educación en estos contextos necesita de políticas educativas y sociales dotadas en recursos humanos e institucionales, políticas que promuevan una Red de Trabajo Integral basada en la prevención, intervención y seguimiento de la SC. Una educación que precisa de un abordaje interdisciplinar y de estructuras institucionales específicas con el fin de abordar temáticas tales como el consumo adictivo a las drogas y la prostitución infantil.

El proceso educativo en SC puede presentar ciertas limitaciones que refieren al propio educador, a las instituciones y a las propias condiciones callejeras.

La compleja trama de factores que se configuran en las SC presenta límites a la hora de la tarea educativa. La droga, los tiempos alternados y discontinuos, la ESI o la violencia policial entre otras, son características propias de la SC que condicionan el rol del educador. Más que limitaciones en el rol educativo, plantean elementos a los que debe dar cuenta el educador/a social. Ante esta complejidad de las situaciones, las instituciones presentan pocos recursos materiales y humanos, a la vez que existen pocas posibilidades a la hora del egreso a la SC.

- *Respeto*

El respeto recuerda que la educación es una profesión humana, y por lo tanto, impredecible. Demuestra las responsabilidades del educador, sus posibilidades amplias, y a su vez, sus limitaciones propias de todo ser humano. Es incuestionable considerar sus limitaciones con respecto al educando dado que no puede controlar ciertas situaciones, mucho menos decidir por el otro/a ni imponer determinado aprendizaje. Es así que el educador se forja en una necesaria humildad siendo responsable de crear espacios educativos en donde el sujeto, él y solo él, puede acceder a su humanidad¹¹⁷. Respetar sus tiempos, sus ideas, sus pensamientos, sus emociones, sus fracasos, sus aprendizajes, sus avances, su historia; pero no por ello, dejar de proponer proyectos educativos para fomentar situaciones educativas, de intercambio, de hallazgos personales y universales respecto a la cultura. Fomentar espacios de concientización, esto es, partir y desarrollar un proceso educativo donde el educando pueda visualizarse en la situación que vive, su realidad, sus causas y consecuencias, sus emociones y pensamientos, la posibilidad de distintos caminos por vivir y descubrir. Comprenderse

¹¹⁷ MEIRIEU, Philippe. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. p. 30.

en el mundo y entenderlo, pudiendo actuar en él. Sin imponer, es responsabilidad del educador proponer estos espacios educativos.

- ***Creatividad***

El educador debe crear e imaginar espacios pedagógicos. A partir de allí podrá sacar conclusiones, aciertos y fracasos. Pero es solamente proponiendo que se conocerá y provocará el interés del educando por participar de estas situaciones educativas.

“La complejidad de la práctica educativa es tal, que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, y nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse.”¹¹⁸

- ***Deseo***

El deseo por educar implica como todo deseo continuidad, exigencia, constancia, y específicamente en educación, una permanente relación con la cultura. Esta vinculación con la cultura en sentido amplio permite al educador ampliar sus posibilidades a la hora de crear propuestas educativas, además de su búsqueda de técnicas, teorías, prácticas, metodologías y actividades, creativas y apropiadas. En esta enseñanza de conocimientos, el deseo por lo que se va a transmitir adquiere real importancia con respecto al sujeto de la educación, el cual va a advertir dicho interés en el otro, cuestionando, buscando y posibilitando el placer por este aprendizaje. “¿Cómo causar el interés en la cultura sin estar causado por la misma? (...) Esto exige de una disposición de enlace, de vínculo, de lazo con las manifestaciones culturales de lo humano. Renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones.”¹¹⁹ De esta manera, el educador además de transmitir ciertos contenidos educativos, transmite el placer por usar y apropiarse de estos conocimientos, por acceder a la cultura, por aprender. Debemos crear y construir motivos en el otro para aprender, motivos que se relacionan a su derecho y placer por apropiarse del legado cultural.

¹¹⁸ FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 46.

¹¹⁹ MOYANO, Segundo. (2009) Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo: ADESU-MEC. p.30.

- *Ética*

La ética es la guía del accionar del educador, muestra hacia dónde quiere ir. El educador que apuesta por una ética de la autonomía¹²⁰, hará de su práctica una educación que promueva la crítica, la concientización, el cambio, las búsquedas, las transformaciones, la esperanza. “El proceso educativo es sobre todo ético. Exige de nosotros constantes pruebas de seriedad.”¹²¹

El educador es un referente, una presencia que debe estar atenta a las consecuencias que puede provocar en el otro/a, tanto con sus palabras como con sus acciones. La coherencia y la conciencia de lo que piensa, dice y hace son fundamentales a la hora de entablar una relación educativa. ¿Cuáles son los objetivos de su proyecto educativo? ¿Qué busca con su accionar, enmarcado dentro de una institución educativa, y a la cual debe responder? ¿Es honesto con el educando? La ética está íntimamente ligada a su opción educativa, o lo que es igual: no es lo mismo optar por una educación transformadora que por una educación conservadora. “Al optar por la transformación, el trabajador social ha hecho de su causa la causa de la lucha de los sectores populares.”¹²² El educador puede ser consciente o no, pero al optar por esta profesión, escoge por una profesión eminentemente política. Es así que en su trabajo de campo adopta cierta postura e intención que direccionan su profesión. No es lo mismo una educación comprometida, de cambio, liberadora, participativa; a una educación conservadora, autoritaria, estática.

A su vez, el educador se encuentra en una institución educativa con su marco normativo, sus mandatos y su adscripción socio histórica. Pero es desde aquí donde el educador pone en juego esa ética transformadora. “Así como el sistema capitalista genera, en el plano económico, la clase capaz de transformarlo, así también en el plano cultural e institucional, genera exigencias, contradicciones, posibilidades a partir de las cuales pueda ser cuestionado. Es necesario ocupar todos los espacios de libertad, para llevar adelante la lucha desde esos espacios. Ninguna institución –y menos las educativas- quedan al margen del sistema. Por lo tanto, ninguna institución puede quedar al margen de la lucha por transformarlo.”¹²³

¹²⁰ REBELLATO, José Luis. (1997). Horizontes éticos en la práctica social del educador. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME. p. 19. “Una opción ética que se orienta hacia la práctica y el crecimiento de la libertad, supone el desarrollo de identidades maduras, críticas y autónomas. Una ética de la autonomía supone una nueva relación del sujeto consigo mismo y con su propio inconsciente.”

¹²¹ FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 65.

¹²² REBELLATO, José Luis. (2009). Ética y práctica social. Montevideo: EPPAL. p. 193.

¹²³ Ibíd. p. 205.

La intencionalidad educativa del educador es un aspecto esencial y principal a la hora de desarrollar procesos educativos con el niño, niña o adolescente en SC. Más allá de las condiciones de derechos humanos negados en las que se encuentran estos individuos y de la emergencia de la situación, la intencionalidad del educador es vital a la hora de entablar una relación educativa, un proceso dialógico, de concientización, de aprendizaje, de cambio. El educador debe tener en cuenta dos aspectos con relación a la intencionalidad educativa: su postura política de la educación¹²⁴ y sus objetivos.

La postura que adquiere el educador determina los caminos a seguir en su accionar práctico siendo vital para posibilitar procesos educativos. Es responsabilidad del educador adoptar una postura que ponga en juego la educación más allá de determinadas condicionantes externas. Al optar por la educación como un derecho inherente de todo ser humano y como su responsabilidad profesional, el educador se posiciona políticamente ante estas SC. Por un lado frente al niño, niña y adolescente en SC como sujeto indeterminado, sin un destino marcado, capaz de aprender, ni víctima ni victimario. Y por otro lado frente a la SC como situación multidimensional de esta época regida por estructuras desiguales, pero también como situación posibilitadora de espacios educativos y movilizadora de un horizonte que plantee otros escenarios posibles.

Los objetivos tienen que ver con la direccionalidad en la educación. ¿Cuál es el fin del educador? ¿Cómo lo construye con el educando? Pensar los procesos educativos en base a un otro/a que se encuentra en SC, con su historia, con sus capacidades, con sus aprendizajes; y en base a una posibilidad, sin direccionamientos que marquen a la SC como destino final de los individuos. En palabras de Makarenko, “ninguna tarea puede ser realizada en forma cumplida si no se sabe cuáles son sus objetivos.”¹²⁵

- **Presencia**

“No nos olvidemos jamás de que el educador debe ser cada vez más y más una presencia firme porque vive armoniosamente la relación entre la autoridad que encarna y las libertades de los educandos. Presencia firme, y por eso mismo

¹²⁴ FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 49.

¹²⁵ MAKARENKO, A.S. (1984). Conferencias sobre educación infantil. Buenos Aires, Cartago. p.12.

presencia en paz, que no tema correr riesgo, ni tampoco se asuste con el riesgo que tiene que correr el educando.”¹²⁶

La presencia del educador se relaciona íntimamente con el cuidado hacia el educando como sujeto de derechos. Es un aspecto importante en el desarrollo del proceso educativo y en la confianza entre educador – educando: una presencia real para el otro/a, que lo escuche, lo enfrente, lo atienda, lo indague. Una presencia honesta que emerja ante las condiciones de vulnerabilidad de los *nna* en *SC*. “Hacerse presente, de forma constructiva, en la vida de un adolescente en situación de dificultad personal y social es, entonces, la primera y la más primordial de las tareas de un educador que aspire a asumir un papel realmente emancipador en la existencia de sus educandos.”¹²⁷

Una presencia que dé cuenta de un otro en situaciones de vulnerabilidad, y por lo tanto, como plantea Antelo, dé cuenta del cuidado de sus necesidades intrínsecas y del cuidado educativo. En las *SC* el educador tiene la función de atender y trabajar con las urgencias y las emergencias de los individuos. Antes de trabajar otros aspectos educativos se debe atender necesidades inherentes a cualquier persona como la alimentación y la salud. Es por ello que la asistencia se sitúa al costado de la educación como una función necesaria para esta última. Asistencia y educación forman parte de un mismo proceso. Se configura una dialéctica entre estos dos conceptos que no deben separarse. Asistencia en el sentido del cuidado de un otro, a sus derechos vulnerados, a sus situaciones de vulnerabilidad.

En las instituciones que trabajan con las *SC* resulta un problema muy frecuente el trabajo de la noción asistencial únicamente. De esta manera, es una posibilidad que la función del educador se afiance en el puro asistencialismo, centrando la acción institucional en la visión de reducción de daños. Estancarse en el cuidado de las emergencias supone dos riesgos para el equipo de trabajo: el primero implica borrar totalmente el espacio de la educación en dichos proyectos. Completamente relacionado con lo anterior, el segundo refiere a la visión del educando como sujeto sin posibilidades de cambio, sin derecho a ser, como un ser de nuda vida¹²⁸.

¹²⁶ FREIRE, Paulo. (1991). Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica. Bogotá: Unicef. p.7.

¹²⁷ GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. (2004). Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada. p. 34.

¹²⁸ DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós. p. 19. “Un ser de potencia es un ser cuyas posibilidades son

“Enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos.”¹²⁹ Acompañamiento y presencia que nos dejan claro que no todo el tiempo es tiempo educativo. Si se pretende realizar procesos educativos en *SC* se deben trabajar en determinados niveles, tales como: fortalecimiento del vínculo familiar, no encontrarse en una situación de consumo problemático y aceptar determinados hábitos de higiene entre otros.

- *Autoridad*

La autoridad del educador en *SC* emana de su responsabilidad ética por educar. La autoridad del educador se encuentra íntimamente ligada al respeto del sujeto de la educación, por lo que no debe imponer sus pensamientos ni tampoco dejar al libre albedrío el proceso educativo del educando. Respetar la *SC* del sujeto, su momento de vida, sus tiempos y alternancias difusas en cuanto a su situación; pero no por ello abandonar el trabajo educativo, sino que el educador debe crear los espacios para ofrecer la posibilidad de hacerlo partícipe y responsable de procesos educativos y de su propia persona. “Su papel consiste en atribuir incansablemente al niño sus propios actos, sin acusarlo, sin embargo, cuando se descarría. Atribuir sin acusar: he ahí una exigencia nada fácil, pero esencial. Porque no atribuir significa impedir el surgimiento de una libertad; y acusar significa suponer que esa libertad ya está constituida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga”¹³⁰

La autoridad es la demarcación del espacio educativo, un espacio en conjunto del educador-educando el cual presenta determinados límites para que pueda realizarse la práctica educativa. Límites que permiten el accionar educativo, que fundan la autoridad. La *SC* presenta una tarea compleja en cuanto a la delimitación de los límites, ya que muchas veces el educador confunde los límites más allá del espacio educativo. El educador/a debe aceptar la *SC* y la vida de los *nna* en ella, sin buscar el cambio a

múltiples, es un ser indeterminado. Un ser de nuda vida es un ser al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. Nuda vida es un ser absolutamente determinado.”

¹²⁹ ANTELO, ESTANISLAO. (2005). *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. El Monitor. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm> (28 de junio de 2013).

¹³⁰ MEIRIEU, Phillipe. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes. p.121.

determinadas prácticas o situaciones mediante su rol educativo. Los límites son propios del espacio educativo y es aquí donde se ponen en juego, no en la situación de vida de los *nna*.

La autoridad en educación se construye junto al educando, bajo una relación de significancia con el otro/a. Es por ello que todos los componentes de la relación educativa desarrollados anteriormente son parte importante en la construcción de la autoridad educativa por parte del educador. Se funda junto a otro/a educando en base a escuchar, dialogar, tomar posturas o poner límites entre otros. La autoridad del educador responde a su accionar teórico práctico, a su saber hacer, al manejo de su profesión.

- *Utopía*

Por más que en el día a día existan situaciones que le hagan bajar los brazos al educador y le esfumen su optimismo, es completamente necesario un horizonte por el cual luchar, un horizonte que lo motive a educar. Esta utopía invisible es una condición necesaria para la fortaleza de un educador, para creer que se puede y debe caminar por aquél horizonte. Condición necesaria para avanzar, para apostar por la educación, para lograr cambios. Esta esperanza que lo moviliza y lo hace continuar, al ver que el acto educativo es la esencia misma de la humanidad: superarse, enseñar y aprender en un continuo espiral interminable.

Conclusiones

Este trabajo monográfico quiso responder y abrir nuevos debates respecto a la temática educativa en contextos callejeros. Surgieron varias interrogantes que guiaron este escrito: ¿qué contextos políticos, institucionales y sociales inscriben la práctica del educador en Proyectos Calle? ¿Qué implica ser niño, niña o adolescente en situación de calle? ¿Qué lugar ocupa la educación en dichos Proyectos? ¿Cuáles son las características del concepto de educación pertinente para trabajar con estas situaciones? ¿Qué aspectos debe tener en cuenta el educador para consolidar una relación educativa significativa?

Más que finalizar con respuestas y conclusiones fijas, los siguientes enunciados presentan como meta presentar nuevos aportes para continuar con el debate en relación al accionar socioeducativo en SC:

- La infancia como etapa biológica-social natural de todo ser humano no desaparece en los niños, niñas y adolescentes que viven en situación de calle. La situación de calle no actúa como experiencia totalizadora, sino que en estas condiciones el desarrollo de la infancia adquiere otras formas y modalidades para los sujetos.
- No categorizar a los niños, niñas y adolescentes como culpables de su situación implica visualizar la problemática callejera en su carácter multidimensional, coyuntural y estructural.
- Las representaciones sociales que funcionan como etiquetas estigmatizadoras determinan una visión desesperanzadora de la realidad. La desesperanza se traduce en fatalismos y en la inmovilidad de estas situaciones al “naturalizarlas”. El mayor peligro consiste en que esta desesperanza se consolide en los profesionales de la educación que trabajan con estas situaciones, invocando como excusa a su labor educativa, la emergencia y fatalidad de las situaciones.
- Entonces es fundamental que el educador presente y actúe desde una visión esperanzadora de la realidad. Esperanza como posibilidad y cambio a la SC. Esperanza que determina al *nna* en SC como sujeto de derechos y que renueva constantemente las estrategias educativas.

- La atención a las necesidades y emergencias del sujeto en *SC* tienen que ver con un aspecto esencial en el rol del educador/a en Proyectos Calle. El cuidado del otro/a da cuenta de una presencia que se configura a modo de posibilidad y que necesariamente apuesta por la construcción de procesos educativos junto al sujeto de la educación.
- El rol del educador adquiere características únicas en relación a las condiciones propias de la *SC*. Existen límites y posibilidades en su accionar los cuales debe asumir y saber manejar.
- Más allá de las condiciones apremiantes que instaura la *SC*, el educador es el principal responsable en promover, crear y consolidar procesos educativos con el *nna* en *SC*. Esta responsabilidad del educador implica una apuesta por la educación como derecho intrínseco de los individuos.
- Se cree necesario el abordaje integral mediante una Red interinstitucional que presente alternativas y recursos institucionales, promoviendo un desarrollo autónomo social en el sujeto y su familia.
- La relación educativa con *nna* en *SC* plantea una tarea compleja en el educador/a. Es preciso una relación educativa que respete las condiciones y tiempos del sujeto de la educación, pero que a su vez promueva espacios de participación y responsabilidad. Una relación educativa significativa que actúe como posibilidad de abrir nuevos caminos a la *SC* y que tienda a consolidar procesos de re/conocimiento y concientización en los sujetos de la educación. Una relación educativa que ofrece una presencia significativa para los *nna* en *SC*, una presencia que desafía todo los supuestos que tildan un destino inamovible para dichos individuos.
- Es fundamental en la tarea del educador la contextualización y sensibilización social para comprender las situaciones como un todo. La educación como derecho inherente de toda persona es elemento indispensable en los Proyectos que trabajan con *nna* en *SC*. En definitiva, la educación debe partir desde el reconocimiento absoluto de sus derechos inherentes a la condición de seres humanos. La educación de *nna* en *SC* es por ello un desafío que se renueva en el día a día para los educadores sociales, pero también para la sociedad en su conjunto.

*“cantamos porque el río está sonando
y cuando suena el río, suena el río
cantamos porque el cruel no tiene nombre
y en cambio tiene nombre su destino*

*cantamos por el niño y porque todo
y porque algún futuro y porque el pueblo
cantamos porque los sobrevivientes
y nuestros muertos quieren que cantemos*

*cantamos porque el grito no es bastante
y no es bastante el llanto ni la bronca
cantamos porque creemos en la gente
y porque venceremos la derrota*

*cantamos porque el sol nos reconoce
y porque el campo huele a primavera
y porque en este tallo, en aquel fruto
cada pregunta tiene su respuesta*

*cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la vida
y porque no podemos ni queremos
dejar que la canción se haga ceniza.”¹³¹*

¹³¹ BENEDETTI, Mario. (2001). Cotidianas. Buenos Aires: Sudamericana. Fragmento del poema: Por qué cantamos. p.113.

Bibliografía

Agencia VOZ Y VOS. (2010). Niñez explotada sexualmente: realidad uruguaya. Red ANDI. Disponible en Internet en: <http://www.redandi.org/pauta/ninez-explotada-sexualmente-realidad-uruguaya>

AGUILAR, Samadhi. (2007). La educación en Hanna Arendt. A Parte Rei: Revista de filosofía. Disponible en internet en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/page59.html>

ALBANO, Deanna. s/d. El arte como estrategia de atención para los niños en situación de calle. Disponible en internet en: www.muchachosdelacalle.org.ve

ANTELO, ESTANISLAO. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. El Monitor. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>

ANTELO, Estanislao. Curso sobre Autoridad y transmisión. Diploma Superior en Gestión Educativa del FLACSO. Buenos Aires, 4 de agosto de 2006.

BAUMAN, Zygmunt. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

BAUMAN, Zygmunt. (2009). Modernidad Líquida. Buenos Aires: FCE.

BOURDIEU, Pierre. (1998). La esencia del neoliberalismo. Disponible en internet en: <http://www.slideshare.net/MarceloMamondez/la-esencia-del-neoliberalismo-pierre-bourdieu> (20 de junio de 2013)

CARDENAS, Sabine. Conferencia sobre niños de la calle: trayectorias de un proceso educativo liberador. Movimiento de apoyo a menores abandonados. México, 17 al 19 de julio de 2006.

CASTEL, Robert. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.

CILLERO B., Miguel. (1998). En El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. EN: GARCÍA M., E.; BELOFF, M. (Comp.). Infancia, ley y democracia en América Latina: análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño. s/d. Colombia: Temis/Desalma.

COLECTIVO INTERCALLE. (2005). Niños y adolescentes en situación de calle. INAU. Disponible en internet en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/10intercalles.pdf> (26 de agosto de 2013).

D' ALESSANDRO HALTY, Nora. (1989). Instituto Nacional del Menor Ley 15.977. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1989.

DE BEAUVOIR, Simone. (1972). ¿Para qué la acción? Buenos Aires: La Pléyade.

DELLAPIAZZA, Rubén. (2005). En Algunas ideas acerca de la relación educativa con niños en situación de calle. EN: Una educación social para el Uruguay. (13-21). CENFORES, INAU: Montevideo.

DELORS, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

DETHLEFSEN, T.; DAHLKE, R. (2009). La enfermedad como camino. Buenos Aires: Debolsillo.

DOBON y HURTADO (Comp.). Las drogas en el siglo... ¿Qué viene? Buenos Aires: Editorial FAC.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. (2011). Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

FANFANI, Emilio. (2004). Conferencia sobre la exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. Pachuca-Hidalgo, México, 24-26 de junio de 2004.

FREIRE, Paulo. (1991). Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica. Bogotá: Unicef.

FREIRE, Paulo. (1997). La educación como práctica de libertad. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (2005). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, Graciela. (2002). Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas. Buenos Aires: Novedades Educativas.

GALEANO, Eduardo. (2000). Patatas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI de España.

GARCÍA MOLINA, J. (Coord.) Exclusión Social / Exclusión Educativa. (15-30). Barcelona: Diálogos.

GENTILI, Pablo. (2000). Ponencia: La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Rio de Janeiro: Universidad del Estado (UERJ).

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. (2004). Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada.

GURISES UNIDOS. (2005). Niños, niñas y adolescentes en Situación de Calle en Uruguay. ¿Cuántos son? Gurises Unidos. Disponible en internet en: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,104,O,S,0,SRC;182;0;6488;N;SRC;>

INAU. (2008). Proyecto de Centro Casacha. Montevideo: INAU.

INAU. (2010). Planificación Casacha – 2010. Montevideo: INAU.

JIMENEZ, Kelvin. s/d. ¿y quién es educador en calle? Shine a light. Disponible en internet en: <http://www.shinealight.org/Library.html>

JND (Junta Nacional de Drogas). (2007). Informe 2007. Situación y tendencias del consumo de drogas en Uruguay. Montevideo: JND.

KALINA, Eduardo. (1988). Adolescencia y drogadicción. De la práctica a la teoría. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

LEWCOWICZ, Ignacio. (2004). Pensar sin Estado. Buenos Aires: Paidós.

MAKARENKO, A.S. (1984). Conferencias sobre educación infantil. Buenos Aires, Cartago.

MARTINIS, P.; REDONDO, P. (2006). Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante.

MARTINIS, Pablo. (2006). En Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad más allá del contexto. EN MARTINIS, Pablo (Comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo: PsicoLibros.

MEIRIEU, Philippe. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.

MEIRIEU, Phillipe. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

MIDES. (2009). Lo que toda uruguay y uruguayo debe saber sobre el MIDES. MIDES. Disponible en internet en: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/2627/1/toda uruguay y uruguayo mides.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/2627/1/toda_uruguay_y_uruguayo_mides.pdf)

MOYANO, Segundo. (2009) Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo: ADESU-MEC.

NAJMANOVICH, Denise. (2005). El juego de los vínculos, subjetividad y redes: figuras en mutación. Buenos Aires: Biblos.

OLIVER, Quima. (2004). Una mirada a la situación de la prostitución infantil y adolescente en Uruguay. Unicef: Montevideo.

PODER EJECUTIVO. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

PODER LEGISLATIVO. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia de la República Oriental del Uruguay. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

PODESTA, M.; LASIDA, J. (2010). Herramientas para el abordaje integral de niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Programa Proniño de Telefónica Uruguay. Montevideo, Gurises Unidos.

POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Espacio.

POJOMOVSKY, Julieta. (2008). Cruzar la calle: vínculos con las instituciones y relaciones de género entre niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Buenos Aires: Espacio.

RANCIÈRE, Jacques. (2002). El maestro ignorante. Barcelona: Alertes.

REBELLATO, José Luis. (1997). Horizontes éticos en la práctica social del educador. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME.

REBELLATO, José Luis. (2009). Ética y práctica social. Montevideo: EPPAL.

RESTREPO, Luis Carlos. (1994). La fruta prohibida. Santa Fe de Bogotá: Doble Clic.

SAVIANI, Dermeval. (1987, junio). Escuela y democracia. Revista Argentina de educación. Año 5, N8.

SHAW, Kurt. (2002). Hacia una teoría general de la calle. Shine a Light. Disponible en internet en: <http://www.shinealight.org/Library.html>

SOCORRO GARCÍA, María del. (2003). En Vulnerabilidad. EN: INAME. Diagnóstico de vulnerabilidad. Montevideo: Centro de Formación y Estudios.

SORBELLO, M.; FLEITAS, R. (2006). Los que no tienen voz. Buenos Aires: CEFI.

TAYLOR, Charles. Conferencia sobre identidad y reconocimiento. Centro Cultural Internacional de Cerisy. Francia, junio 1995.

TEVELLA, A.; URCOLA, M.; DAROS, W. Identidad colectiva: el caso Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica. Rosario: UNR.

TIZIO, Hebe (Comp.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

UBAL, Marcelo. (2007). El acceso a la cultura como derecho de todo ciudadano. Reflexión pedagógica sobre la sociedad de conocimiento. Montevideo: Aula.

UNICEF. (1998). Convención sobre los Derechos del niño. Montevideo: Dana.

URIARTE, Carlos. E. (2004). Aproximación crítica al Código de la Niñez y de la Adolescencia de la R.O.U. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

VILAR, J.; PLANELLA, J.; GALCERA, M. s/d. Educación Social, núm. 25. Barcelona: URL.

WACQUEANT, Loic. (2007). Parias Urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio. Buenos Aires: Manantial.

ZELMANOVICH, Perla. (2005). Arte y parte del cuidado en la enseñanza. Disponible en internet en:
http://escuelayfamilia.educ.ar/pdfs/nivel_secundario/revista_el_monitor_de_la_educacion_n4.pdf (13 agosto de 2013.)

ZELMANOVICH, Perla. Conferencia sobre apostar al cuidado en la enseñanza. Centro de Pedagogías de Anticipación. Buenos Aires, 2004.

ZIBECHI, Raúl. (2010). Movimientos y emancipaciones. Montevideo: Alter.