



Tutora: Ed.Social Paola Pastore

Hacer visible lo invisible

El modelo de Educación Social y el trabajo con niños, niñas y adolescentes y familias en los proyectos calle extrema: encuentros y desencuentros.

Germán Gutiérrez Murrú

Montevideo, 3 de junio de 2021

Resumen:

El presente trabajo monográfico se centra en las prácticas educativas con niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema, considerando el modelo de Educación Social. El mismo es estudiado en los dos proyectos de calle extrema existentes en Montevideo: “Revuelos - Gurises Unidos” y “El Farol - Vida y Educación”. Ambos caracterizados por ser una cogestión con I.N.A.U.

Se plantea como objetivo: “Caracterizar y analizar los elementos del modelos de Educación Social y las estrategias de trabajo con las familias en los proyectos de Calle Extrema de gestión mixta I.N.A.U. - OSC que se desarrollan en la ciudad de Montevideo.” Para esto se realiza un relevamiento bibliográfico de la temática, también el análisis de distintos documentos y entrevistas a actores protagónicos de ambos proyectos.

Luego de todo este recorrido, interrogantes, cuestionamientos y reflexiones de por medio, se pudo reafirmar por un lado, la importancia de la presencia de la Educación Social en los proyectos de proximidad, y sobre todo en los proyectos calle. Ya que se considera marca la diferencia desde lo socioeducativo. Por otro lado, y no menos importante, es la evidencia de las múltiples situaciones de extrema vulnerabilidad que atraviesan muchas familias en Uruguay donde crecen y se desarrollan una proporción importante de niños, niñas y adolescentes.

Palabras claves:

Educación Social - Infancias y adolescentes - Calle Extrema - Familias - Modelos

Índice

Introducción	3
Presentación: Educación Social y trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema	5
Antecedentes	6
Objetivos	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Estrategia metodológica	9
Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: aproximaciones	11
Infancias	11
¿Niños menores en situación de calle?	13
¿Niños abandonados y delincuentes?	14
¿Y las familias?	15
Uruguay y el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle: perspectivas teóricas y prácticas.	17
Contexto socio - histórico	17
La perspectiva de derechos y el desarrollo de los programas de atención a niños, niñas, adolescentes y familias en situación de calle	20
Programa Calle	23
Calle extrema:	24
“Metodología Calle”	25
Organización de la Sociedad Civil - Cogestión	27
Una mirada pedagógica sobre las experiencias de los proyectos de calle extrema	28
Los programas de calle extrema	28
Pedagogía y Educación Social: modelos para armar	31
Elementos del modelo en los proyectos	39
Educación social en Calle Extrema: escenario propicio para la acción educativa	46
Reflexiones sobre los elementos del modelo en los proyectos	47
Conclusiones: abrir el debate	51
Reflexiones finales	53
Referencias Bibliográficas.	55
Anexos	58

Introducción

El presente trabajo monográfico titulado *Hacer visible lo invisible*, está centrado en la intersección de infancia, adolescencia, calle y trabajo socioeducativo. Para muchos niños, niñas y adolescentes¹ la calle es un espacio más de juego, encuentro y socialización con sus pares. Para otros, la calle se configura como el espacio privilegiado de sobrevivencia y socialización.

En el año 2017 realicé la práctica correspondiente al Práctico II en un proyecto que trabaja con NNA en situación de calle extrema. En búsqueda de profundizar el conocimiento sobre el trabajo socioeducativo en estos escenarios, es que decido tomar la experiencia para la elección y la realización de la monografía. Considerándola como una oportunidad de revisión, profundización y propuesta que toma la práctica como motor para su profundización.

“Niños de la calle”, “niños en situación de calle”, “niños que desarrollan estrategias de sobrevivencia en calle”, han sido algunas de las formas de nombrar las situaciones de vulneración en que atraviesan la infancia muchos NNA. En su mayoría alejados de los procesos de escolarización, con familias en situaciones de extrema vulneración, expuestos a diversas violencias, desatendidos en su salud y con limitaciones reales en el ejercicio de sus derechos.

Muchas veces al hacer referencia a NNA en situación de calle, se visualizan cuestionamientos de por qué están ahí, cómo llegaron hasta ahí, qué hace el Estado para “atacar”/“atender” la problemática/situación. Desde posiciones dominantes se ha construido una cosmovisión que lleva a asociar dicha situación con la “delincuencia”, señalando a la vez poca confianza en los programas que abordan esta temática, cuestionando si realmente existen cambios al respecto.

Si bien la situación de calle no es nueva en nuestro país, y los últimos censos realizados arrojan que el número de NNA en situación de calle ha descendido notoriamente (Mides, 2016). Corresponde preguntarnos si esta población ha ido

¹ De aquí en más NNA

desapareciendo o lo que ha sucedido es un cambio en las manifestaciones de lo mismo: en definitiva NNA en situación de vulnerabilidad y exclusión. Lo que sí podemos afirmar con seguridad es que actualmente seguimos presenciando NNA que están atravesando condiciones de extrema vulneración de derechos y la calle es su espacio de socialización.

El trabajo monográfico busca analizar las prácticas educativas con NNA en situación de calle extrema² considerando el modelo de Educación Social. Se propone además problematizar el lugar que ocupan las familias de los NNA para los programas y su involucramiento o no en la estrategia socioeducativa.

Para ello se analizan los proyectos y se realizan entrevistas a actores relevantes de los programas que se desarrollan en la actualidad. Se propone el diálogo con nociones teóricas de la pedagogía social con el objetivo de revisar creativamente las prácticas y proponer nuevas miradas.

²

De

aquí

en

más

SCE

Presentación: Educación Social y trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema

Es relevante mantener cierta atención sobre las prácticas socioeducativas: conocer y producir son los dos movimientos que este trabajo monográfico se propone realizar.

Conocer significa en este ejercicio, comprender, leer y capturar los sentidos, explicaciones y concepciones que se ponen en juego en cada acción educativa. Dicho trabajo propone aportar conocimiento sobre el trabajo socioeducativo con NNA que desarrollan estrategias de sobrevivencia en calle a partir del análisis de la experiencia de los programas de calle extrema³. Partiendo de que existen múltiples factores que llevan a los NNA a vivir de esta manera, el trabajo analizará las estrategias utilizadas por los proyectos de CE para intentar modificar esta realidad. Además se realiza una revisión del trabajo con familias en este ámbito desde los programas estudiados.

Partiendo de la idea de Violeta Núñez (2008) quien define a la Educación Social como “(...) una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema” (Núñez, V., 1999, pág. 26), se identifican las prácticas con NNA en SCE como un escenario de intervención socioeducativa, “problema” en el cual la Educación Social tiene algo para hacer.

En clave de derechos podemos decir que el problema de los NNA en SCE está centrado en el escaso ejercicio de derechos que los mismos realizan y las situaciones de vulneración y exposición a riesgos que viven diariamente. En este sentido las prácticas socioeducativas se desarrollan sobre la base de la protección y promoción de derechos. Es por esto que el profesional de la Educación Social tal como lo menciona la Asociación de Educadoras y Educadores Sociales del Uruguay⁴ (2010) en el documento “Funciones y Competencias” debe de tener como función: “La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social” (ADESU, 2010, pág 9) y “La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos” (ADESU, 2010, pág 9).

³ De aquí en más CE

⁴ De aquí en más ADESU

En el mismo documento de ADESU se afirma que el Educador Social “(...) ha desarrollado competencias que le permiten reflexionar, producir y dialogar con la realidad de forma crítica, creando y renovando sus acciones y pensamientos.” (ADESU, 2010, pág 6). Es por esto que este trabajo busca en su análisis contribuir a la profesión, aportando a los marcos de una colectividad académica diversos datos, distintas miradas y reflexiones.

Antecedentes

En relación a los antecedentes de producción en el marco de la formación en Educación Social en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay⁵, se pueden encontrar varios trabajos monográficos que abordan las temáticas: calle, infancia, adolescencia y familias. Debido a la pandemia que estamos viviendo, ha sido difícil acceder a los materiales, ya que el servicio de biblioteca donde los mismos se archivan ha estado cerrado por períodos prolongados. A continuación destacamos los más relevantes: “Varones adolescentes en la calle del barrio” Álvaro Casas (1995). “Rol del Educador Social en el vínculo con la Familia del niño” M. de los A. Balbiani (1995). “Situación de calle: ¿qué necesidades satisfacen niños y adolescentes en la calle?” Cecilia Saravia (1996). “El educador social trabajando con niños en situación de calle: vocación de ser más” Rodrigo Ayarza (1998). “La calle... lo que impide y lo que habilita” Anabella Gallo (1998). “Niñez y adolescencia en situación de calle” Lorena Faraone (1999). “La sociedad, la educación social y el niño en la calle” G. Rodríguez Arévalo (2000). “Mediación y educación social: el rol del Educador Social como mediador en el trabajo con niños y niñas en situación de calle” Natalia Etcheverry (2003). “El rol del educador social en la promoción cultural de adolescentes en situación de calle barrial de la zona de Montevideo” Leonardo Alonso (2005). “Educación social. Posibilidad de trabajo en redes con adolescentes en situación de calle” Lourdes Silva (2008).

“¡Allí donde el día a día manda más!” Jessica Molina (2012): INAU - CENFORES

⁵ De aquí en más INAU

La misma trata del período adolescente en situación de calle extrema, y el rol de la Educación Social. La autora profundiza con ayuda de contenidos teóricos y analíticos en situaciones que se pueden definir como problemáticas por las que atraviesan algunos adolescentes en nuestro país. También afirma que desde la profesión de la Educación Social, y pensando desde un enfoque de derechos, se puede intervenir, brindando herramientas para que de forma autónoma y crítica logren modificar su realidad.

Por otra parte, desde que la formación se encuentra en la órbita del Consejo de Formación en Educación, se pueden identificar las siguientes monografías que abordan el tema familia, las tomo por la cercanía con la temática que selecciona este trabajo, pero no se encuentran trabajos que problematicen la acción socioeducativa con NNA en situación de calle. “Trabajo con Familias, su participación en los centros educativos de Enseñanza Media. Un abordaje desde la educación social” Laura Curbelo (2019): CFE - IFES. “Rol del educador social en el trabajo con familias en los Clubes de Niños” Nahuel Hernández (2018): CFE - IFES.

Otras disciplinas, sin ser desde la Pedagogía Social, también abordan la temática con amplia producción. Destaco algunos trabajos que aportan a una mirada interdisciplinar de la temática:

“Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: La “proximidad” como estrategia metodológica de intervención” Natalia Fregosi (2016): UDELAR - Facultad de Ciencias Sociales: Aborda como campo temático a la infancia y adolescencia en situación de calle. Desarrollando cómo ha sido el abordaje de la temática desde las políticas públicas y la intervención de sociedades civiles. Se toma la experiencia de un proyecto en particular para el estudio de la “metodología de proximidad”, que es la estrategia de trabajo de los proyectos que atienden NNA en calle desde que se originaron en en 1986.

“Niños, niñas y adolescentes en situación de calle en Uruguay, articulaciones posibles con la problemática de la violencia intrafamiliar” Jimena Saralegui (2015): UDELAR - Facultad de Psicología: Desde la temática de NNA en situación de calle en

Uruguay, la autora busca abordar la problemática de la violencia intrafamiliar. Estudiando cómo opera dicha violencia en relación a la situación de calle de los NNA, buscando establecer conexiones.

“Incidencia de las focopolíticas en la construcción de subjetividad de niños, niñas y adolescentes en situación de calle” Gustavo Ferrero (2014): UDELAR - Facultad de Psicología: El autor se pregunta qué efecto han tenido material y simbólicamente sobre los NNA en situación de calle la implementación de las focopolíticas, abordando la incidencia de estas en la construcción de subjetividad de NNA. Realiza una aproximación a las formas subjetivas de los sujetos, identificando relatos y prácticas que son clave en el estar y vivir en tales condiciones de vulnerabilidad.

Objetivos

Objetivo General

- Caracterizar y analizar los elementos del modelos de Educación Social y las estrategias de trabajo con las familias en los proyectos de Calle Extrema de gestión mixta I.N.A.U. - OSC que se desarrollan en la ciudad de Montevideo.

Objetivos Específicos

1. Describir los elementos del modelo de Educación Social presentes en cada uno de los dos proyectos de Calle Extrema de gestión mixta I.N.A.U. - OSC que se desarrollan en la ciudad de Montevideo.
2. Indagar las relaciones que se establecen entre los elementos del modelo de Educación Social en cada uno de los dos proyectos de Calle Extrema de gestión mixta I.N.A.U. - OSC que se desarrollan en la ciudad de Montevideo.
3. Identificar y describir el lugar que ocupan las familias en las estrategias de trabajo socioeducativo de los dos proyectos de Calle Extrema de gestión mixta I.N.A.U. - OSC que se desarrollan en la ciudad de Montevideo.

Al comenzar a trabajar surgen interrogantes y preguntas que guían el desarrollo del trabajo monográfico:

- ¿Son los niños, niñas y adolescentes atendidos en los proyectos de calle extrema concebidos como sujetos de la educación? ¿Cuáles son las concepciones que están presentes en sus programas?
- ¿Qué tarea desempeña el Educador Social al momento de planificar y realizar las estrategias de trabajo socioeducativas con los NNA?
- ¿Están las familias de los NNA presentes en las metodologías de trabajo de los proyectos? ¿De qué manera? ¿Cuáles son las concepciones que están presentes?

Estrategia metodológica

Para la realización de este trabajo monográfico se desarrolla la propuesta de monografía “De análisis de Experiencias del campo de la Educación Social” que implica según el nuevo “Reglamento de Monografía de Egreso” (julio 2020), “(...) la presentación y análisis de una experiencia concreta de trabajo de campo de la educación social, tomando en consideración teorías y metodologías abordadas en la formación (...)”. (CFE, 2020, pág. 3). Desde el reglamento, citando a la autora Susana Finquelievich, se afirma que este tipo de monografía “se focaliza en la presentación de una experiencia, en su análisis, y con frecuencia, en la comparación con actividades similares.” (CFE, 2020, pág. 3). La autora destaca que en la mayoría de las veces, este tipo de trabajo logra formular nuevas propuestas que permiten dar continuidad a lo estudiado, como también a reorientar la investigación.

El trabajo se desarrolla enmarcado en la perspectiva cualitativa. Según los autores Jiménez y Domínguez (2000) los métodos cualitativos tienen el supuesto de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Desde ahí la intersubjetividad se considera pieza clave, y un punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. Dentro del paradigma cualitativo se pueden identificar diversos métodos o técnicas, como lo son la etnografía, teoría fundamentada, fenomenología,

estudio de casos, historias de vida, investigación-acción, análisis del discurso, entrevista.

En este trabajo se utilizan técnicas del trabajo cualitativo para recoger información y construir el relato buscado. En primer lugar, el análisis documental de los proyectos de centro y de las planificaciones que proporcionó cada uno de los dos proyectos de Calle Extrema en estudio. Para esto se tomó contacto con un coordinador de cada proyecto.

Para el análisis de estos documentos se toma como matriz el modelo de Educación Social desarrollado en el paradigma estructuralista de la autora Violeta Nuñez (1999), se caracterizan los elementos y sus relaciones a partir de los proyectos. Se analizan los proyectos escritos de los programas El Farol y Revuelos.

La segunda estrategia metodológica que se utiliza para el desarrollo de la monografía es la entrevista. De los tipos de entrevista: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, se utiliza como recurso las entrevistas semiestructuradas, ya que son anteriormente planificadas y tienen una mayor flexibilidad. Las preguntas que se presentaron en la entrevista funcionaron como “guía” de la misma, para orientar la conversación. No fueron estrictamente de la forma que se plantean, el orden de las mismas no tuvo gran importancia. Con respecto a esto último, entendí importante el espacio que entre las preguntas se habilitó, ya que dio lugar a nuevas temáticas que resultaron importantes para el trabajo.

Se realizaron entrevistas a un coordinador de cada proyecto, con la particularidad de que ambos son Educadores Sociales. Se procedió a continuar con la información allí recabada en el análisis de los elementos del modelo y sus relaciones.

Por otro lado, y no de menor importancia, realicé el relevamiento bibliográfico sobre la temática: niños, niñas y adolescentes, situación de calle extrema, pedagogía social, Educación Social, función del Educador Social, familia, trabajo con familias, entre otras.

Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: aproximaciones

Infancias

Para la autora Mercedes Minnicelli (2009) la infancia es un término polisémico de amplia circulación al cual consideramos un significante. Esto hace visualizar una diversidad de significaciones tanto en las distintas disciplinas que la toman como objeto de estudio como en los diferentes sentidos que se adopte. Para la autora según se lo adjective, se podría hablar de infancia abandonada, infancia perdida, infancia pobre, infancia rica, infancia destituida, infancia judicializada, infancia burguesa, entre otras. Pero también según se predique sobre ella, como sujeto gramatical de la oración dando lugar a diversas definiciones, por eso la explicación de la diversidad de puntos de vistas con que cada disciplina aborda la infancia y produce las formas de relacionarse con ella.

Con dicha polisemia se generan controversia y confusiones, pero según la autora esto no se va a resolver homologando el término infancia al de niño o niña, esto solo ocurrirá si consideramos a la infancia como un ciclo de la vida en término cronológicos. En el discurso social según Minnicelli (2009) es difícil encontrar una definición unificada sobre lo que es la infancia. “Los niños y niñas están sujetos a variantes históricas de significación de los imaginarios de época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia y sobre ella.” (Minnicelli, M., 2009, pág 181).

Por otra parte Minnicelli (2004) sostiene que el término “menor” es una producción de la modernidad, y que por lo tanto los “menores” representan la “(...) otra cara de la misma moneda: la infancia moderna”. (Maneiro, R., 2011, pág 98). También agrega que la denominación “menor de edad” se inscribe dentro del discurso jurídico con la finalidad de otorgar una protección legal para dicha franja etaria de la sociedad. Pero para Minnicelli la paradoja se encuentra al confundir “menor” con “niño”, ubicándolo en el discurso de la minoridad y desconociéndose de su infancia. “Me atrevo a pensar que donde hay menor no hay niñez, ni juego, ni lugar para la fantasía. No hay adulto que señale al niño que lo es.” (Maneiro, R., 2011, pág 98).

Durante el siglo XX la palabra “menores” se utilizó para designar a un conjunto de NNA que no sólo no han alcanzado la mayoría de edad, sino también particularmente a aquellos a los que la mirada del control social identifica como “abandonados o peligrosos”. Violeta Núñez (2007) afirma que “Los menores en este sentido, han devenido objeto específico de intervenciones sociales, no ya los que iban a la escuela, sino los niños invisibles, los niños encerrados.” (Núñez, V., 2007, pág 3). Es con esto que según la autora ya en el siglo XVIII aparecen algunas propuestas que comienzan a hablar de una educación específica para pobres, con el objetivo de poder soportar la pobreza, vivir resignados, felices, donde sus vidas parecen estar irremediamente destinadas. En el siglo XIX, con la premisa de que se trata de una “(...) educación degradada a adiestramiento como disciplina del cuerpo y del alma” (Núñez, V., 2007, pág 3), se justifica la sustracción de menores para destinarlos a programas especiales. Núñez (2007) menciona que aquí es donde encontramos los orígenes de la Educación Social como una tarea de intervención social sobre ciertos sectores que no cumplen ciertos ideales, considerados por la sociedad como peligrosos e irresponsables.

Pablo Martinis (2006) en la publicación “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” menciona que en las reformas educativas de los años 90 en América Latina se caracterizó por nombrar al sujeto de la educación como niño carente. Esto pretende visualizar la cara más cruda de una mirada educativa que renunció a la posibilidad de educación. “Renuncia a la educación que se concreta desde el momento que anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente.” (Martinis, P., 2006, pág 1). Afirma que en el discurso de la “reforma educativa”, la carencia es lo opuesto a la posibilidad. Es decir, que al ser el niño carente, este no puede aprender, portando lo que menciona el autor, el síndrome de la carencia cultural. En este contexto, el niño carente es concebido como un desigual, siendo inferior tanto en lo social como en lo cultural. Para Martinis (2006), la única esperanza de que este niño algún día pueda ser visualizado como un igual “(...) pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, trasmutarlo, en un igual.” (Martinis, P., 2006, pág 5).

¿Niños menores en situación de calle?

El autor Antonio Carlos Gomes da Costa (1997) en el documento “Niños y niñas de la calle: vida, pasión y muerte”, afirma que no es reciente en América Latina el fenómeno de los NNA que para sobrevivir utilizan a la calle como un espacio de lucha. Lo que sí es nuevo según el autor, es el surgimiento y expansión de la expresión de niños y niñas de la calle para designar este fenómeno. Mencionando que: “Más que un simple cambio terminológico, la adopción de la nueva denominación introduce, en verdad, otra manera de ver, de entender y de intervenir en la realidad personal y social de ese segmento de la población infanto-juvenil.” (Gomes, A., 1997, pág 1).

Tomando aportes de Rodolfo García Silva (2014) de la publicación “Los chicos en la calle: Llegar, vivir y salir de la intemperie urbana”, vemos que existe una reducción de alternativas para quienes provienen de familias de escasos recursos económicos, a causa de la inestabilidad, donde la organización institucional es débil o inexistente. Esto provoca que muchos NNA frecuentan la calle desde edades muy tempranas, con la necesidad de realizar actividades económicas para contribuir al sustento familiar. El autor también agrega que los niños salen a la calle a hacer mandados, si es necesario a pedir o trabajar a edad temprana. García Silva (2014) también expresa que esas situaciones provienen de familias con dificultades para acceder al empleo y en algunos casos con alguno o varios de sus integrantes desempleados. También se le agrega que se encuentran viviendo en territorios empobrecidos, como asentamientos precarios e irregulares ubicados mayoritariamente en la periferia de la ciudad. Las viviendas son de condiciones de hacinamiento, carentes de servicios básicos como por ejemplo agua, luz o saneamiento.

"El lugar donde nadie merece el privilegio de quedarse" (Pojomovsky, J., 2008, pág. 59), es lo que afirma la autora Julieta Pojomovsky (2008) en su libro "Cruzar la calle", pero ese lugar es transformado por los NNA según la autora generando un territorio "habitabile", que si bien nunca llegará a construirse en un territorio ocupado, les permite según Pojomovsky (2008) construir relaciones afectivas, siendo parte de su historia y de su identidad.

¿Niños abandonados y delincuentes?

Claudia Freidenraij (2015) en su publicación “La niñez desviada” menciona que la temática “infancia abandonada y delincuente” se instaló como un problema social a fines del siglo XIX, esos años fueron propicios para las interpretaciones y valoración sobre la delincuencia infantil y juvenil, con todo lo que esto implicaba: abandono, vagancia, prostitución, mendicidad, analfabetismo y mortalidad infantiles.

La autora también explica que a fines de la década de 1980, la imagen de una infancia zaparrastrosa, suelta, callejera, mendiga, viciosa y ratera, fue referencia obligada para muchos políticos, criminólogos, policías, entre otros, para explicar en parte la descomposición social que estaba sucediendo a causa de la modernidad.

Para Freidenraij (2015) la idea de que un niño “abandonado” estaba condenado a terminar siendo un “delincuente”, explica, “(...) se trató de una idea que logró un nivel de consenso llamativo entre una serie de actores sociales de distinta procedencia y posición social, política y cultural.” (Freidenraij, C., 2015, pág. 115). Se promueven políticas sobre la “infancia abandonada y delincuente”, por parte de individuos, grupos de personajes y actores institucionales sobre la siguiente base: “Un niño abandonado era, potencialmente, un niño delincuente. Y, a la inversa, un niño o joven delincuente había sido –casi indefectiblemente- un niño abandonado.” (Freidenraij, C., 2015, pág. 117). La autora también desarrolla que entre el niño “abandonado” y el “delincuente”, solo hay tiempo y fatalidad, y mencionando al pedagogo José B. Zubiaur (1884), afirma que abandonados hoy, delincuentes mañana, famosos criminales después.

Freidenraij (2015), también expresa que las clasificaciones delictivas como lo son robo, hurto, lesiones, agresión, entre otras, no son más que “(...) etiquetas que enmascaran tras de sí una multiplicidad de prácticas y situaciones que los procedimientos administrativos ordenan, simplifican y agrupan en celdas cargadas de presupuestos.” (Freidenraij, C., 2015, pág. 144).

¿Y las familias?

Para la autora M^a del Rosario González Martín (1997), “(...) la familia es el ámbito natural y fundamental de la sociedad en donde se desarrolla la persona.” (González, M., 1997, pág. 104). El comienzo de las relaciones sociales, así como la interacción con otras personas, serán luego, afirma la autora, modelo para la instauración en el mundo social. Así lo expresa la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se menciona estar: “Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños (...)” (CDN, 1990, pág. 12).

Por otra parte García Silva (2014) afirma que la familia constituye el ámbito primario de cualquier persona, ya que es ella el entorno de socialización primaria y constituye el espacio de relaciones sociales más importantes en la vida de un ser humano. “Las relaciones que los niños/as y adolescentes establecen con sus padres y hermanos contienen una gran carga emocional y conforman un primer espejo donde reflejarse a sí mismos” (García, R., 2014, pág. 71). El sostén, el cuidado, la crianza de padres y madres o adultos referentes hacia hijos e hijas, resultan según el autor, ser recursos primordiales en la vida de las personas.

González (1997) también agrega que el contexto familiar va a desencadenar “(...) una serie de secuencias de relación y comunicación entre la persona y los subsistemas en donde se implica, también en el educativo.” (González, M., 1997, pág. 105).

La Educadora Paula Gravina (2000), en su publicación “Adolescente, Calle, Exclusión”, define a la adolescencia como un período de inestabilidad, de cambios físicos y psíquicos. Gravina (2000) hace referencia a las familias, considerando a las mismas como un pilar importante en la vida de los adolescentes. En su publicación da cuenta de cómo influye la pobreza extrema que viven algunas familias, en la vida de sus hijos. Por lo que hay que tener en cuenta la influencia que tienen los referentes adultos en las situaciones que viven tantos NNA en situación de calle. Tomando en cuenta también que esta población es caracterizada por la ausencia de figuras referentes, supone tener la capacidad de poder identificar, a través de una mirada

crítica de la situación de cada joven, cuáles son sus necesidades y demandas de los mismos.

Por otra parte Carlos Filgueira (1996) hace mención a las "revoluciones ocultas" en el Uruguay, haciendo referencia a un proceso de transformación de la familia que "implica la erosión de las bases normativas de la familia sustentada en sistemas valorativos prevalecientes, que definieron históricamente las relaciones de autoridad, poder y legitimidad de los roles familiares de género" (Filgueira, C., 1996, pág 14). Esto es producido según el autor por el quiebre del modelo familiar del tipo "breadwinner", caracterizado por estar compuesto por la madre, el padre e hijos; siendo el hombre el único proveedor del ingreso familiar. Según Filgueira (1996) esto se debe a transformaciones en tres planos dentro del sistema familiar: demográfico, económico y sociocultural.

Dentro del plano demográficos menciona tres procesos: el incremento de la esperanza de vida, cambios en la estructura de edades y el envejecimiento relativo de la población. Provocando "(...) un cambio significativo de la composición de los hogares en el país caracterizado por el tránsito desde una situación de relativa homogeneidad a otra caracterizada por una gran diversidad" (Filgueira, C., 1996, pág 11). Con esto aumentan los hogares unipersonales integrados por personas mayores, se incrementan las familias nucleares sin hijos, crece la familia monoparental con jefatura femenina, y aumenta el envejecimiento de las jefaturas de hogar.

En el plano económico se destaca la creciente participación de la mujer en el mercado laboral, que como plantea el autor es una de las causas principales de la caída del sistema "breadwinner", ya que esto produce una ruptura con el sistema familiar basado en el único aportante. Jefe y cónyuge, jefe e hijos y jefe, cónyuge e hijos, también comienzan a aportar económicamente. Por último también se identifica un cambio en el rol del hombre en el hogar, comenzando a tener participación en las tareas domésticas, que antes eran totalmente responsabilidad de la mujer.

En el plano sociocultural, se producen transformaciones sociales que "(...) contribuyeron a cambiar los patrones normativos de la familia al mismo tiempo que se

legitimaron nuevos comportamientos sociales: la revolución sexual, la revolución de los divorcios y los movimientos por la igualdad de género". (Filgueira, C., 1996, pág 15).

Sobre estas transformaciones también la autora Elizabeth Jelin (2010) en su publicación "Pan y Afectos" hace referencia. Destacando el hogar monoparental, donde lo normal es visualizar que sea la madre quien conviva con sus hijos e hijas. Menciona que en ciudades latinoamericanas, uno de cada cinco hogares, tiene como jefe de familia a una mujer, estando esto en aumento continuo. A pesar de las excepciones, las mujeres son quienes se hacen cargo de las tareas domésticas y del mantenimiento económico del hogar.

Todas estas transformaciones serán de suma importancia para pensar a la familia en las intervenciones con NNA en situación de calle.

Uruguay y el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle: perspectivas teóricas y prácticas.

Contexto socio - histórico

En Uruguay en los años 80 se vivió una etapa de transición de recuperación de la democracia, por lo que se estaba atravesando por una serie de transformaciones tanto a nivel político como institucional. Las políticas de carácter neoliberal comenzaron a instaurarse, caracterizadas por prevalecer el mercado respecto al Estado como organizador de la sociedad. Esto provocó pérdida del salario real, aumento del desempleo, estancamiento de la producción, generando así un período donde la desigualdad se acentuó, siendo los sectores más pobres los que desmejoraron sus condiciones de vida.

Estos cambios provocaron una gradual desintegración social, junto a un alejamiento del Estado en algunos asuntos de la sociedad, principalmente en lo que tiene que ver con la protección social de los trabajadores.

En el año 1986 el 46,2% de la población uruguaya se encontraba en situación de pobreza y el 7,7% en situación de indigencia (De Armas, G., 2008, pág. 5). Dentro de

estos sectores más pobres, los NNA son los que resultaron ser los más afectados, por lo que comienza a hablarse de la “infantilización de la pobreza” (Kaztman, R. y Filgueira F., 2001, pág. 15). Según datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 1986 aproximadamente el 60% de los NNA se encontraban bajo la línea de pobreza (De Armas, G., 2008, pág. 6). Es en todo este escenario donde comienza a visualizarse niños, niñas y adolescentes en las calles. Las familias atraviesan “(...) la pérdida del trabajo adulto y la consecuente desvinculación de las familias de las “antiguas” estructuras normativas y protectoras” (García, R., 2014, pág. 27), provocando esto que también sean los NNA los que salgan de sus casas en busca de algún ingreso. En la primera revista publicada por la Organización de la Sociedad Civil⁶ Gurises Unidos⁷ en 1989, se afirma que “(...) la mayoría lo hace en busca de su alimentación diaria o para conseguir dinero para llevar a sus casas. Piden, mendigan, venden, cuidan autos, limpian parabrisas...” (GGUU, 1989, pág. 7). Según la publicación, estas son actividades informales e inapropiadas para asumir siendo niños, y además en su mayoría “encandilados” por las pequeñas ganancias que logran, dejan de concurrir a la escuela.

El primer conteo se realizó en marzo del año 1989 durante toda una semana en la zona céntrica de Montevideo llevado adelante por operadores sociales de la OSC GGUU. En 600 registros realizados se pudo constatar según la revista mencionada anteriormente que más del 60% se encontraba realizando alguna actividad dirigida a la generación de ingresos, que muy pocos dormían en la noche en el centro, casi el 70% se encontraba sin referencia adulta, 75% eran varones y la edad que predominaba era entre los 5 y 14 años.

La atención a NNA en situación de calle comienza en el año 1986 como un proyecto piloto y se consolida en el año 1988 como programa. Finalizada la etapa piloto del proyecto, se consolida el “Programa de Atención al Niño en la calle”, reafirmando la intervención desde una óptica de trabajo con los NNA y su familia, así como también en su entorno y comunidad buscando una respuesta más integral.

⁶ De aquí en más OSC

⁷ De aquí en más GGUU

Según un relevamiento realizado por el INAU e Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social⁸ en el año 2007 se contabilizan 1887 NNA en situación de calle en Montevideo y zona metropolitana, marcando un descenso de un 40% con respecto a los datos brindados en el Censo Nacional del 2003 por parte de la OSC GGUU.

Este relevamiento, junto a la experiencia de quienes venían trabajando en esta área, pone en evidencia un grupo de NNA que empeoró su situación, presentando características más complejas, más críticas y de mayor vulnerabilidad, al que no se logra acceder fácilmente desde los dispositivos existentes hasta el momento. Estas situaciones de calle, son consideradas como “extremas”, diferenciándose de las situaciones de calle denominada “tradicional”.

Es por esto que en el año 2008 se conforma la Red de Atención y Protección de Niños/as y Adolescentes en Situación de Calle Extrema INAU-INFAMILIA (MIDES), determinando dos proyectos que trabajan con este perfil: El Farol – 2005: INAU – OSC Vida y Educación, y Revuelos – 2009: INAU – OSC GGUU.

Actualmente, el Sistema de Respuesta vinculado a INAU para situaciones de calle lleva adelante 20 proyectos en todo el país de atención a NNA en situación de calle, tanto de gestión directa como en convenio. 13 de ellos se encuentran en el departamento de Montevideo, con diferentes modalidades para el abordaje de la problemática. Como ya se mencionó existen 2 dispositivos denominados Calle Extrema de gestión mixta (INAU - OSC) especializados en la atención de NNA con un largo recorrido y permanencia en situación de calle y con niveles de vulneración extremos; 1 dispositivo de carácter de unidad móvil que realiza recepción de demandas, captación, derivación y atención; y 10 dispositivos anclados en barrios o zonas de referencia para la captación y atención de NNA con diferentes modalidades de estar en calle.

⁸ De aquí en más MIDES

La perspectiva de derechos y el desarrollo de los programas de atención a niños, niñas, adolescentes y familias en situación de calle

En Uruguay es a principios del siglo XX donde se desarrollan las instituciones de atención de la infancia y la adolescencia. Desde ese entonces es que NNA comienzan a ser considerados como seres de formación y desarrollo, sujetos plenos de derechos; tiempo en el cual el Estado desarrolla mecanismo para su control y/o promoción.

En el año 1934 es creado el Consejo del Niño, en el marco del Código del niño 1934, destinado a abarcar todo lo relativo a la vida y bienestar de los menores de edad del país. Es con la promulgación de este Código y la llamada Doctrina de la situación irregular se cristaliza la división de las infancias, estarán los niños y los menores como dos grupos bien diferenciados.

La Doctrina de la Situación Irregular establece que algunos niños son objeto de intervención del estado. Se identifican las situaciones, abandono moral y material, que dan marco a las intervenciones: abandono e infracción son objeto de protección, control y vigilancia de la infancia. Se señalan actividades como mendicidad y vagancia como situaciones irregulares que el estado debe censurar.

El código de 1934 crea la institucionalidad para atender a los “menores”: el Consejo del Niño dirigido a cuidar el bienestar de los menores. Según la página web oficial de INAU en Uruguay⁹ “el Consejo del Niño adopta un importante enfoque médico y jurídico, organizado por edades y en diferentes Divisiones Técnicas” (INAU, 2020). También se crean servicios como la División Jurídica, la División Educación y la División Servicio Social.

En 1988, en un contexto mundial de debate sobre la Convención de los Derechos del Niño, bajo Ley Número 15.977 se crea el Instituto Nacional del Menor (INAME), como un servicio descentralizado.

En noviembre de 1989 en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas se ratifica la Convención Internacional de los Derechos del Niño la cual entra en

⁹ www.inau.gub.uy

vigencia en 1990. Fue elaborada durante 10 años con aportes de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones. La Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos.

En 1994 la Convención de los Derechos del Niño, se convierte en el primer instrumento jurídico que brinda garantías a las legislaciones para los derechos de NNA. Esto genera un impacto en el campo político sobre infancia y adolescencia. Una nueva forma de mirar y tratar la infancia se configura: la Doctrina de la Protección Integral.

Es en el año 2004 que es aprobado el nuevo “Código de la Niñez y la Adolescencia” en Uruguay, de los cuales considero destacar los siguientes artículos.

- Artículo 2: “Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas”.
- Artículo 3: “Todo niño y adolescente tiene derecho a las medidas especiales de protección que su condición de sujeto en desarrollo exige por parte de su familia, de la sociedad y del Estado”.
- Artículo 233: “A partir de la promulgación de este Código, el Instituto Nacional del Menor (INAME) pasará a denominarse Instituto del Niño y Adolescente Uruguay (I.N.A.U.). (...)”. De acuerdo a la Ley 17.866, la institución se encuentra en relación directa con el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

Según la página web oficial INAU tiene como misión “garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho”. (INAU, 2020). La visión se refiere a que el INAU está “(...) posicionado como rector de políticas destinadas a promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, articulado en un Sistema Nacional de Infancia en el marco de la Doctrina de la Protección Integral” (INAU, 2020). Por último sus objetivos hacen alusión a: Mantener la cobertura alcanzada en las distintas modalidades de Protección Integral, mejorando la calidad y promoviendo la transformación gradual del modelo de atención. Promover cambios en

el Modelo de Atención a través de la diversificación de propuestas no asilares: Alternativa Familiar y Pequeños Hogares. Desarrollo de un Programa de descentralización y articulación interinstitucional con MIDES, MSP, ANEP, Intendencias y ONGs. Promover la integración social de los jóvenes del INAU, en coordinación con políticas de vivienda, trabajo, educación y salud. Promover la transformación cultural a través de acciones comunicativas que promuevan la concepción del niño/a y adolescente como sujeto de derecho.

Luego de la reestructuración de INAU en el 2016, se conforma la “Dirección Departamental de Montevideo”, en la que se desprende “Línea azul”, “UDU”, “24 horas”, “Regionales” y la “Coordinación de Intervención Especializada” (C.I.E.). Dentro de esta última se sitúan 6 líneas de acción: “Calle”, “Explotación Sexual Comercial y Trata”, “Discapacidad”, “Salud Mental”, “Adicciones” y “Violencia”. En la línea de acción “Calle” se sitúan 5 proyectos:

- “La Escuelita”: Ciudad Vieja. Se trabaja con NNA de 4 a 15 años, que desarrollan distintas actividades en calle, con o sin referencia adulta en la zona. Tienen como metodología: fuerte presencia en la calle, actividades grupales, espacios individuales, articulación y coordinación interinstitucional, participación de la red comunitaria.
- “Casacha”: Cordón, Tres Cruces y Parque Rodó. Trabaja con NNA y sus familias, que transitan la mayor parte de su vida cotidiana en la calle. Quienes realizan actividades, establecen vínculos y en ocasiones duermen en calle.
- “Unidad Móvil”: Interviene ante situaciones de calle atendiendo las demandas, en las zonas carentes de atención en territorio teniendo capacidad para trabajar en todas las zonas de la capital, articulando con los más de 10 convenios entre el INAU y diferentes instituciones que trabajan para dar soluciones a quienes viven en situación de calle.
- “El Farol”: Proyecto de gestión mixta a cargo de INAU y la OSC Vida y Educación de capacitación de la Red de Atención a NNA en situación de calle extrema.

- “Revuelos”: Propuesta cogestionada por INAU y la OSC Gurises Unidos, atendiendo a NNA en situación de calle extrema.

Programa Calle

El Programa Calle comenzó con el proyecto “La Escuelita” de gestión de INAU, teniendo como objetivo contribuir a la promoción, protección y restitución de derechos de NNA, y sus familias, en situación de vulnerabilidad de derechos.

Según la página web oficial de INAU en la publicación “De cara a la calle”, el eje central del Programa Calle radica en el fortalecimiento de redes con distintos actores sociales. Es por esto que promueve e instrumenta propuestas que apuntan a la inclusión e integración en espacios sociales universales. Como por ejemplo actividades grupales en calle (talleres de dibujo, serigrafía), espacios lúdicos y espacios de expresión corporal con el fin de desarrollar espacios educativos. También se realizan actividades de captación y acompañamiento a través de equipos móviles, actividades diurnas de seguimiento y acompañamiento en distintos centros de referencia, y en caso de ser necesario, la atención en modalidad de tiempo completo también es una opción.

En la publicación “Sistema de Respuesta para Situación de Calle” también del sitio web de INAU se afirma que “(...) se promueve e instrumenta distintos proyectos que buscan construir un vínculo referencial que permita iniciar el proceso de salida de calle y la integración progresiva a redes comunitarias, habilitando el uso de recursos locales para la atención integral” (INAU, 2020).

En el año 1995 el Programa Calle en conjunto con un grupo de OSC, conforman el Colectivo Intercalle, teniendo como objetivo constituirse como interlocutores de política con los organismos pertinentes en materia de políticas sociales, ser un espacio de desarrollo teórico, metodológico y programático en la temática, así como también un espacio de capacitación y formación.

En el año 2000 se consolida a nivel nacional la participación de las OSC de distintos departamentos. En el 2005 nace el Programa INFACALLE y a fin de ese año se firma un convenio para la captación y atención de NNA en situación de calle extrema de

gestión mixta (INAU - Vida y Educación). “Espacio Calle” es conformado por INAU en el año 2007, buscando crear un ámbito de trabajo interinstitucional, integrado al Programa Calle de gestión oficial y todas las OSC que instrumentan propuestas orientadas a NNA en situación de calle.

Calle extrema

Según el documento Proniño Uruguay (2010), escrito por los autores Mora Podestá y Javier Lasaida, las diversas experiencias de trabajo con NNA en situación de calle, han permitido profundizar sobre características, demandas y lógicas internas de los NNA y sus familias. Se afirma que una mejor lectura de la situación de calle, resulta un instrumento clave a la hora del diseño y el desarrollo de los distintos componentes de trabajo, con la finalidad de poder ofrecer respuestas más eficaces. Dicho esto es que se reconocen tres grandes perfiles que corresponden a tres niveles de vulnerabilidad: grupo menos vulnerable, grupo de vulnerabilidad intermedia y grupo con alto nivel de vulnerabilidad. Para el agrupamiento de estos grados se ha tenido en cuenta variables como: el tiempo de permanencia en calle, horario, épocas del año, nivel de deterioro de los lazos familiares, nivel de vínculo con la escuela, acceso a los servicios básicos para la infancia priorizando salud, documentación y alimentación, entre otros.

El tercer grupo denominado grupo con alto nivel de vulnerabilidad, son los considerados niños, niñas y adolescentes en situación de “calle extrema”. Entre otras características, según los autores Podestá y Lasida (2010), se pueden mencionar las siguientes:

- “Proviene de familias en situación de extrema pobreza.
- Viven en la calle como hábitat principal.
- Sus vínculos familiares están fuertemente debilitados y/o deteriorados. A veces vuelven al núcleo familiar por períodos muy cortos (dos o tres días) cuando se sienten muy superados por la situación.
- No reciben servicios de instituciones comunitarias o programas sociales.
- Muchos han pasado por centros del INAU, en los que han permanecido poco tiempo o se han fugado. Siendo su pasaje breve y conflictivo.

- Viven un fuerte inmediatismo, tienen dificultad para proyectarse más allá del momento presente.
- Con frecuencia están afectados por el consumo problemático de sustancias psicoactivas.
- Se visualizan a sí mismos como excluidos y se posicionan desde ese lugar.”

En el mismo documento se presentan algunos de los factores que inciden en las situaciones de “calle extrema”, como lo es el deterioro de los vínculos familiares, donde es consolidada una situación de extrema pobreza o indigencia. Si bien esta situación siempre está presente, no necesariamente lleva al abandono del hogar, sino que es el desdibujamiento de los roles y de sus funciones específicas, que lleva a la familia a no poder sostenerse por sí misma, generando vínculos conflictivos, desinterés y apatía. “La falta de afecto, de sostén, incide en la dificultad de entablar vínculos basados en el afecto y la confianza.” (Podestá, M. y Lasaida, J., 2010; pág.: 28).

Entre otros factores también se pueden destacar que se trata de un progresivo proceso de exclusión, experiencias conflictivas con el sistema educativo, ausencia de oportunidades de inserción en el mundo laboral o en espacios de socialización comunitaria, exposición al consumo problemático de sustancias psicoactivas, inadecuación de las respuestas institucionales.

“Metodología Calle”

Desde los comienzos de los “Programa de Atención al Niño de la Calle”, se buscó una “Metodología Calle” innovadora, la cual no consistía en esperar que los NNA llegaran a las instituciones únicamente por derivaciones (por ejemplo legales), sino que en esta metodología lo que se buscaba era ir hacia donde se encontraban los NNA para presentarles propuestas. Dicha estrategia metodológica, es definida por Marina Cal (2015) como “Metodología de Proximidad”.

La autora menciona y explica tres dimensiones de dicha metodología, estas son: “la dimensión espacial”, “la dimensión temporal” y “la dimensión afectivo-relacional”. Estas dimensiones por sí solas, no caracterizan dicha metodología, sino que es la interacción

entre ellas la que hace a la misma. “La dimensión espacial”, caracterizada por la autora como la localización de las prácticas. Se considera fundamental el lugar donde se van a desplegar las líneas de acción para los sujetos. Estos lugares deben de estar cargados de sentido para la población con la cual se trabaje, por lo que no puede haber espacios exclusivos ni restringidos para el trabajo de los educadores. Al momento de proponer actividades para los sujetos los educadores deben de: “(...) intentar comprender, descubrir la racionalidad, descifrar la carga simbólica, captar sensibilidades y las emociones que estos lugares albergan” (Cal, M., 2015, pág. 494). Estos escenarios, lugares, pueden ser muy variados, a modo de ejemplo se puede mencionar como un lugar de proximidad el hogar de los sujetos, una esquina, plaza pública o un salón comunal. “La dimensión temporal”, la autora Cal (2015) la caracteriza como “(...) un tiempo entre otros tiempos” (Cal, M., 2015, pág. 498). Esto quiere decir que los educadores deben de manejar plazos en sus propuestas para el logro o no de las metas planificadas. La autora considera oportuno resaltar que en los distintos proyectos sociales, es el sujeto quien decide si aceptar o no la invitación a participar, y además en caso de aceptar involucrarse, también son ellos quienes pueden abandonar la propuesta cuando deseen. Un rasgo distintivo de las metodologías de proximidad afirma la autora, es lo que tiene que ver con la administración del tiempo, buscando “(...) lograr una alta frecuencia de encuentros, de establecimiento de contactos, de instancias presenciales de los operadores sociales con cada persona atendida (...)” (Cal, M., 2015, pág. 497), según acuerdos ya establecidos en las propuestas. Es fundamental estar continuamente disponible para el encuentro, si bien esto no garantiza que en cada actividad se puedan ver logros en cuanto al proceso del sujeto con el que se está trabajando, si se logra crear un ambiente de apertura, creando futuras posibilidades de cambios. “La dimensión afectivo relacional”, caracterizada como “la cualidad de lo próximo” y entendida por la autora como de carácter primordial. Por lo que debe de ser fundamental la existencia de un relacionamiento, de manera tal que pueda generarse un vínculo, “(...) como un ser particular, evitando anticiparse mutuamente a las reacciones, a los gustos, a la racionalidad, a las motivaciones y a los desvelos que se presuponen del “otro” (Cal, M., 2015, pág. 499). La metodología de proximidad también exige que para que haya una

relación significativa, los sujetos involucrados tienen que contactarse, además de conocer las lógicas de sentido de cada uno.

Organización de la Sociedad Civil - Cogestión

Según el documento “Plan Estratégico Uruguay País Pionero” (2019), uno de los ejes transversales y relevantes en la construcción estratégica y metodológica del abordaje hacia NNA y familias en situación de calle, es la relación del Estado con la Sociedad Civil. Fue en las décadas del 80 y 90 cuando existió una retracción del Estado en poblaciones vulnerables como la mujer y NNA, donde comenzó una participación activa de la sociedad civil en las políticas sociales.

En el documento también se menciona que al comienzo la relación estuvo marcada por la necesidad de articular entre proyectos que ya existían en ambas partes (Estado y OSC). Comenzando con una relación informal, pero rápidamente constituyéndose como una lógica de funcionamiento para las políticas de atención de situación de calle. Es así que a mediados de los 90 comienzan a trabajar convenios de distintas organizaciones de la sociedad civil con INAU.

Como antecedente mencionar que la primera experiencia de cogestión se realizó en el año 1992 en un proyecto entre el Instituto y la OSC GGUU. Esta transcurrió en la ciudad de Las Piedras, departamentos de Canelones y se llamaba Pasacalle. Esto no sólo implicaba una derivación de fondos hacia la organización, sino que implicaba una gran coordinación conjunta. Luego de esta experiencia se analizaron las fortalezas y debilidades, visualizando que no hubieron grandes diferencias en la intervención con los NNA, y además cada parte aportaba dinamismo en diferentes aspectos. El proyecto estuvo trabajando hasta el año 1996.

Una mirada pedagógica sobre las experiencias de los proyectos de calle extrema

Los programas de calle extrema

“El Farol” Proyecto co-gestionado entre INAU y la OSC “Vida y Educación”.

En 1971 un grupo de jóvenes pertenecientes a los Scout Católicos del Uruguay iniciaron una experiencia de vida comunitaria, dedicándose a la atención educativa de niños de la calle, a la que le llamaron “La Frontera”. En el año 1989 educadores de este proyecto constituyeron la asociación civil “Vida y Educación”. Teniendo como misión:

“Construir con los niños, adolescentes y jóvenes espacios de ciudadanía y proyectos alternativos para acceder el desarrollo máximo de sus posibilidades y derechos, y a la inserción constructiva en la vida social, política, cultura y económica del país.”

(El Farol, 2014)

Entre sus objetivos se destaca “el desarrollo de actividades educativas tendientes a la promoción y defensa de los derechos del niño” (El Farol, 2014) y “el estudio de la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay y la sistematización y propuesta de modelos alternativos de atención” (El Farol, 2014).

La asociación civil Vida y Educación cimienta sus pilares pedagógicos en la educación por la acción, por la comunicación y el sentido comunitario, por la responsabilidad, educación de la ciudadanía y de lo trascendente. Según su proyecto institucional conciben su trabajo educativo como “un puente”, donde uno de sus “extremos” es el encuentro, una demanda, un pedido, una derivación, una convocatoria o simplemente un encuentro casual en la calle. En la otra “extremidad” del puente, se la define como la despedida, el egreso, la partida, la autonomía, la desvinculación del niño, niña o adolescente del programa. En el “medio” del puente, al caminar sobre él existe un proceso con un recorrido limitado, durante el cual el NNA habrán adquirido un conjunto de instrumentos, herramientas, habilidades para vivir su vida actual y futuro. Por último se visualiza a la institución, sus programas y sus proyectos trabajando desde “arriba” del puente, en el mano a mano con el NNA, pero también en el “entorno” del

puente, articulando, haciendo alianzas, modificando, proponiendo, denunciando, demandando y/o controlando.

El programa está dirigido a 25 niños, niñas y adolescentes entre 8 a 17 años, que son contactados en calle, o que residen en ella, y tienen a ésta como organizadora de su vida cotidiana. Actualmente se trabaja con un perfil poblacional y no por un criterio geográfico. Igualmente se atienden situaciones de NNA de extrema vulnerabilidad que circulan por 18 de julio e inmediaciones del Centro. Sus componentes de acción son la captación y el encuentro con NNA, luego un proceso educativo y planificación de egreso en coordinación con instituciones.

Según el blog web de “Vida y Educación”¹⁰, el programa tiene como objetivo:

“Generar e implementar procesos e instrumentos educativos basados en la libertad y el protagonismo, tendientes a modificar la situación de calle y de violencia de niños y niñas, incrementando oportunidades y su capacidad de discernimiento sobre sus propias opciones de vida.”

(Vida y Educación, 2020)

“Revuelos” Proyecto co-gestionado entre INAU y la OSC “Gurises Unidos”.

GGUU es una OSC internacional, presente en Uruguay desde 1989 que trabaja por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Creado en un principio como proyecto piloto con el objetivo de dar respuesta a una nueva problemática: NNA en situación de calle. Las instituciones tradicionales no encontraban respuestas, provocando el alejamiento de los centros educativos, del barrio y de su familia. Se necesitaba una metodología específica para abordar esta situación. Su trabajo se focaliza en garantizar los derechos humanos de los mismos generando un vínculo particular de captación, para posteriormente incluir a los NNA en participación y construcción de futuro. Ante una respuesta positiva del proyecto piloto, es que se concreta en 1992, una asociación civil sin fines de lucro, realizando diversos proyectos y generando nuevas metodologías. Desde entonces se desarrollan acciones de

10

atención directa, monitoreo, incidencia y vigilancia de los derechos de los NNA, sus familias y las comunidades pertenecientes a los sectores más vulnerables.

En la página web¹¹ oficial de GGUU se explicitan textualmente los objetivos de dicha organización:

- “Defender los derechos de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas.
- Contribuir a mejorar la calidad de vida de la niñez, adolescencia y juventud en situación de vulnerabilidad social.
- Promover la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Instrumentar acciones y propuestas innovadoras y replicables, articulando con el sector público y privado.
- Incidir en la generación y desarrollo de políticas públicas orientadas a la niñez, adolescencia y juventud.”

Revuelos se crea en enero de 2009, luego de que GGUU firmara un convenio con INAU/INFAMILIA para la implementación del mismo. Teniendo como objetivo el poner fin a la situación de vida en “calle extrema” de niños, niñas y adolescentes. Revuelos es presentado con un carácter innovador en cuanto a su metodología de abordaje, permitiendo llevar adelante una propuesta nueva para el trabajo con los NNA.

¹¹ www.gurisesunidos.org.uy

Pedagogía y Educación Social: modelos para armar

La autora Violeta Núñez (2007) plantea a la Pedagogía Social como “(...) la disciplina pedagógica desde la que se trabaja teórica y prácticamente en las complejas fronteras de exclusión/inclusión social.” (Núñez, V.. 2007, pág. 1). Fronteras que trata de un trabajo de ampliación en lo pedagógico y en lo político de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. Según la autora la escuela requiere de otros “partenaires” sociales para poder focalizar su función de transmisión de la democratización de las herencias culturales. El momento actual pone como desafío poder actuar para poder así construir ese espacio de ejercicio efectivo de transmisión de saberes. Núñez (2007) postula a la Pedagogía Social como un lugar que trata cuestiones sobre “(...) la igualdad de los derechos en el marco de las nuevas condiciones económicas respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.” (Núñez, V.. 2007, pág. 2).

Núñez (2008) agrega que la Pedagogía Social es “(...) la disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social.” (Núñez, V.. 2008, pág. 25). Entre otras ocupaciones, afirma que se ocupa del análisis crítico de las prácticas educativo-sociales y de las políticas sociales en las que están inmersas dichas prácticas, así como también de la valoración de los efectos que producen y la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa.

Así concebida la Pedagogía Social es el espacio de referencia fundamental de las prácticas socio-educativas, que nos permite generar una constante reflexión sobre los fundamentos y argumentamos sobre los cuales desarrollamos las prácticas educativas. Permittiéndonos ese análisis generar y proponer nuevos modelos de acción en Educación Social.

Continuando con aportes de Núñez (1999) definimos a la Educación Social como: (...) “una práctica educacional que tiene como fin último la incorporación de un sujeto particular a las redes normalizadas de su época”. (Núñez, V y Planas, T., 1999, pág.106).

Se reconoce un concepto esencial en una práctica educativa social y su desarrollo, la **relación educativa**. Este concepto tiene como base, la relación ternaria, entre el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos. Con funciones distintas y bien definidas, y un elemento central que media, une y separa a la vez: los contenidos. Como lo afirma Núñez (2007): "(...) la educación denota el proceso de apropiación que realiza el sujeto de la educación a instancias del agente (transmisión)" (Núñez, V., 1999, pág. 28). El educador debe de asumir la responsabilidad de convocar a los sujetos para dicha apropiación, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados con la situación en la cual se encuentran los jóvenes. En palabras de Núñez, se describe que la Educación Social debe tejer redes sociales, ya que allí: "(...) han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano". (Núñez, V., 2007, pág. 4).

La relación educativa es el espacio privilegiado para el trabajo con los niños, niñas y adolescentes, ya que esta posibilita que los mismos sean protagonistas en su proceso de cambios. Es por eso que la noción de **sujeto de la educación** es la que articula la práctica de la Educación Social. Núñez (1999) lo define como "(...) aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada" (Núñez, V., 1999, pág. 46). Considero fundamental entender esta relación educativa, desde el respeto a la situación en que viven los jóvenes, por lo que exige evitar "(...) calificar sus conductas, victimizarlos y/o avalar la victimización que hacen de sí mismos" (Podestá, M. y Lasida, J., 2010, pág. 49). Entiendo que esto está latente, ya que la población con la que trabajan con estos proyectos sufre una gran estigmatización por parte de la sociedad, ya sea por su contexto, vestimenta, vocabulario, lugar en donde vive, entre otras. En concordancia con lo planteado por Núñez (1999), el educador al momento de educar, debe de aceptar que el mundo y los niños son enigmáticos, concepto que también es mencionado por Jorge Larrosa (1997), quien afirma que "(...) los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua" (Larrosa, J., 1997, pág. 168). Hay que hacer de la práctica educativa, lo que Núñez define como "antidestino": "La educación

social (...): práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto” (Núñez, V., 1999, pág. 46).

Otro actor de la relación educativa, como ya mencioné, es el agente de la educación. La función del **Educador Social**, lugar desde el cual se asume la responsabilidad de propiciar espacios para la transmisión de determinados contenidos. Una de las funciones del agente de la Educación Social también es la de “(...) trabajar con sujetos en situación de vulnerabilidad social, para posibilitar que éstos construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales.” (Núñez, V., 1999, pág. 42 y 43). El autor Philippe Meirieu (2003) afirma que la función del educador exige que movilice todo lo que tenga a su alcance para que el sujeto sea partícipe del mundo y por sobre todas las cosas pueda mantenerse en él para que “(...) se apropie de las interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres (...) y los subvierta con respuestas propias.” (Meirieu, F., 2003, pág. 3).

Es imprescindible tener en claro los límites entre lo personal y lo profesional, por lo que “(...) es necesario evitar tanto actitudes paternalistas como de sobreprotección, que supone no valorar realmente a los participantes de los proyectos.” (Podestá, M. y Lasida, J., 2010, pág. 49). El Educador Social debe de tener un equilibrio entre la cercanía con los NNA y los límites, debe de haber una “distancia educativa”, en beneficio del trabajo educativo con el joven. “(...) la separación debe ser clara para no implicarse personalmente en los casos, y para diferenciar el rol del educador con el rol de la figura de apego.” (Ballesté, J. y Filella, G., 1999, pág. 10). Es por esto que afirmo que la relación debe de tener un carácter asimétrico, si bien las funciones del agente y del sujeto de la educación son distintas, no en lo humano, pero si en las responsabilidades que cada uno tiene. En esta relación nos encontramos con dos personas que aprenden, y que se enriquecen de la relación humana, resaltando que existen distintas responsabilidades.

La relación educativa puede ser considerada como un “artificio”, ya que el educador no sale al encuentro de sujetos de la educación en diversos lugares, no se crean objetivos y actividades espontáneamente respondiendo sólo a políticas sociales, sino

que “(...) la acción educativa resulta de una opción consciente explícita y deliberada de educar.” (Silva, D., 2016, pág. 48). Se reconoce una intencionalidad en la acción educativa, dirigida a un sujeto concreto de la educación. Fernando Miranda (1997) afirma que se produce “(...) una aceptación en cuanto a la adquisición del capital cultural que lo habilite a incorporarse a lo social.” (Miranda, F., 1997, pág. 82). Como ya mencioné anteriormente, es el educador quien debe de proponer opciones que motiven al sujeto la adquisición de conocimiento, habilidades, destrezas, etc.

Como ya he resaltado, los **contenidos** son un elemento primordial para que se de la relación educativa. Kant y Hebart, han sido “(...) los primeros en advertir que los contenidos de la educación, posibilitan el encuentro entre el sujeto y el agente de la educación y de éstos con los tiempos sociales.” (Núñez, V., 2007, pág. 17). Núñez (2007) plantea que no hay educación, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, tiene que haber algo de los tesoros de la humanidad que se deben de distribuir simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación.

Los **contenidos de la educación** según el autor García Molina (2003) en su publicación “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social”, son el “(...) conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada (...).” (García, J., 2003, pág. 9). Por otra parte el autor, haciendo referencia a Luzuriaga (1960), menciona “(...) que los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser convertidos en contenidos de la educación.” (García, J., 2003, pág. 9). Pudiendo así a través de la enseñanza, poder reproducirlo, actualizarlo, transformarlo o lanzar nuevas construcciones.

En la publicación “Adolescencia y Educación Social” (AAVV, 1996), se afirma que los contenidos educativos, “(...) operan como el equipaje de los sujetos para transitar los diferentes caminos sociales (...).” (AAVV, 1996, pág. 15). Agregando que no se debe de olvidar que esos caminos llevan a lugares inciertos, ya que los efectos de la acción educativa no podrán ser controlados. Son los contenidos culturales, un recorte de la cultura, que para la transmisión a los adolescentes, son elegidos por los educadores en las diversas prácticas educativas. Logrando así que los sujetos de la educación puedan

estar preparados para transitar por las rutas irregulares de la actualidad, “(...) mejorando los efectos de inclusión y ejercicio de los derechos ciudadanos.” (AAVV, 1996, pág. 15).

“El acuerdo como base e instrumento de la relación educativa” (Podestá, M. y Lasida, J., 2010, pág. 52). La propuesta educativa planificada entre el joven y el educador referente, debe de tener una serie de **acuerdos** antes del desarrollo de la misma. Estos acuerdos además de realizarse con los jóvenes, también deben de construirse con las familias. Las dos partes asumen derechos y obligaciones, partiendo de la confianza como base del cumplimiento de los mismos. Los acuerdos preestablecidos y aceptados, se reconoce que deben ser visiblemente distintos a un marco de educación formal, donde los mismos se establecen cuando se ingresa a las instituciones, aquí debido a las características de los NNA en SCE, el acuerdo debe de estar en construcción permanente. Si bien el educador debe de ser riguroso en el cumplimiento de los mismos, también debe de ser flexible a la hora de encontrarse con dificultades. Los jóvenes pueden desvincularse en cualquier momento, implicando una continua renegociación de los términos del acuerdo. La relación educativa debe de construirse sobre la base de una sucesión de contratos. “Para proponerlos, el operador social evalúa constantemente la situación en que se encuentran los niños y niñas”. (Podestá, M. y Lasida, J., 2010, pág. 53). Los acuerdos deben de ser alcanzables, sobre todos los primeros, buscando que los NNA construyan a través de varios logros, una confianza en sí mismo. Por los que estos deben de ser a corto plazo, estableciendo condiciones mínimas.

Marcos institucionales y redes: El autor García Molina (2003), aborda la dicotomía entre lugar y espacio, caracterizando a este como una extensión o distancia entre dos puntos, y a lugar como un punto identificatorio. También agrega que el lugar puede ser considerado como algo propio, como un espacio de relaciones y significaciones. Mientras que al espacio, lo define como “(...) un territorio de tránsito que no alcanza a la posibilidad de historia, de memoria e identificación que encuentra el lugar justo en ese intento de domesticar el espacio.” (García, J., 2003, pág. 111). El espacio se convierte en lugar, cuando se ocupa y se vive. Según el autor, la institución

como “no lugar” lo que hace es borrar la historia y cualquier tipo de actualización del tiempo pasado, impidiendo la búsqueda de construir nuestra propia imagen como sujetos. Por lo que se puede afirmar según García Molina (2003), que cuando el sujeto vive y/o se educa, es cuando la institución realmente se conforma como lugar. Poniendo en el centro de su imaginario una verdadera pedagogía de la diferenciada, en la que se debe de diversificar su oferta, “(...) sin exceder los límites del encargo social y sin estancarse en los del control rutinario.” (García, J., 2003, pág. 114).

La cogestión es un espacio donde se encuentra la sociedad civil organizada con el Estado, creando una relación en la que se pueden visualizar fortalezas y debilidades. La relación aquí está definida por INAU y las OSC “Gurises Unidos” y “Vida y Educación”. Creando un espacio institucional heterogéneo donde convergen y/o divergen mandatos, encargos, etc.

Victoria Ravecca (2014) en su tesis de Licenciatura de Sociología, menciona que el Estado es una condición necesaria para poder pensar a la sociedad civil, afirmando que lejos están de ser una relación “suma-cero”, sino que es un conjunto de relaciones de mutua determinación e influencia. También agrega que en cuanto al papel del Estado, la ampliación de servicios provistos por las OSC “(...) no implica que el mismo deje de ser responsable por ellos, pues implica una ampliación de las funciones administrativas por parte del Estado” (Revecca, V., 2014, pág. 15). Evidenciando tres ventajas: la pluralización de la oferta de servicios sociales frente a la provisión monopolista, la flexibilización y desburocratización de la gestión social, y la responsabilidad de los dirigentes y participantes de las OSC.

Según los autores Cohen y Arato (2001) los conceptos de movimiento social y sociedad civil, son importantes en relación el uno con el otro, porque los movimientos sociales se entienden como un elemento dinámico en el proceso que puede hacer realidad el potencial propositivo de la sociedad civil. Por último, para Leiras (2007) las OSC podrán incidir en las políticas públicas si disponen de los siguientes recursos: capital político, capital económico, capital organizacional, capital simbólico, intercambiabilidad y estrategias de acumulación, e interacciones

Entre OSC, Estado y otros espacios institucionales se crea una red de interacciones que son soporte a la acción socioeducativa con NNA en SCE. Inscriben las intervenciones en una red que además es soporte para los nna y las familias, soporte para desarrollar nuevas trayectorias de integración y participación social.

Lía Sanicola (1996) afirma que con la activación de los vínculos y valores en el marco de las **redes**, se logra resaltar el poder y la autonomía de las familias. Logrando disminuir lo que es la dependencia de las instituciones, sin dejar de reconocer la responsabilidad del Estado en la atención de las necesidades de las familias. También agrega que en la intervención de red “(...) el operador pierde una parte de su control sobre los usuarios cuando la red adquiere poder.” (Sanicola, L., 1996, pág 256). Sanicola afirma que esto significa tener la posibilidad de superar “el nudo de la burocratización”. (Sanicola, L., 1996, pág 256)

Para finalizar mencionaré que en esta relación educativa la **familia** es otro actor que ocupa un lugar relevante en la práctica educativa. Al involucrar a la familia en el trabajo socio educativo autores como Landsverk, Newton y Ganger, mantienen que el contacto familiar frecuente se relaciona con un mayor bienestar del niño, su mejor desarrollo y más éxito en la transición a la vida adulta. También así lo reconoce la Convención sobre los Derechos del Niño, afirmando que “(...) para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.” (CDN, 2006, pág 8)

Por lo tanto, Rosario González (1997) afirma que “(...) el conocimiento del medio familiar, en todo tipo de familia, es imprescindible para cualquier intervención o actividad educativa que se vaya a desarrollar.” (González, 1997, pág 104-105). También lo es según la autora, para la actuación del Educador Social en cualquiera de sus facetas. El conocimiento del medio familiar, de sus características estructurales y de las dinámicas que atienden a su ciclo vital, facilitará el diagnóstico de la misma. También facilitará datos relevantes sobre el educando y desde un ámbito progresivo, para González (...) se va conociendo al educando desde un punto de vista “histórico”, no solamente actual.” (González, 1997, pág 106). Por otra parte, el Educador Social

Esteban Ramírez (2016) afirma que uno de los puntos fundamentales está en “cuánto tengo que saber del otro” para proponer y realizar propuestas. Menciona que hay que tener cuidado sobre lo que se narra sobre las familias o sobre sus diversas situaciones, buscando la pertinencia para planificar las propuestas. En especial énfasis dice el autor de saber “(...) cuáles serán las alternativas a las situaciones planteadas, ya que las búsquedas de posibles soluciones son construidas en conjunto.” (Ramírez, 2016, pág 53). También agrega que hay que actuar con criterios de corresponsabilidad entre equipos que trabajan con la familias, siendo responsables a la hora de informar a otros, teniendo en cuenta cuánto puede incidir nuestras expresiones en los sujetos.

Para González (1997) es fundamental lograr un clima cómodo, de escucha y acogida, de comprensión y que fundamentalmente en ningún momento lleve explícita la culpabilización de ninguno de sus miembros. Sino que la intención debe de ser mirar más abiertamente a un futuro positivo, “(...) ayudando a crear expectativas motivadoras que generen colaboración.” (González, 1997, pág 108). Por último González menciona que siempre está la posibilidad de no colaboración por parte de la familia en la tarea educativa, pero con que exista dicha posibilidad los aportes serán muy beneficios por lo que no se puede renunciar a ella de antemano.

Elementos del modelo en los proyectos

Elementos del modelo:	Proyecto 1		Proyecto 2	
	Documentos	Entrevista	Documentos	Entrevista
Sujeto de la educación	<p>Proyecto orientado a sujetos que por su condición de NNA y sus circunstancias de vida excepcionales, ejercen y exigen sus derechos de forma particular.</p> <p>Se parte del reconocimiento y el respeto por los NNA en tanto sujeto de derecho, con capacidades, necesidades, formas de ver y estar en el mundo.</p> <p>Situación de extrema vulnerabilidad.</p>	<p>Vulnerabilidades extremas, niños y adolescentes que quedan por fuera de toda posibilidad de integración a lo social, de toda posibilidad de protección y de la vulnerabilidad de su derecho, de un abanico de vulneración de derechos.</p> <p>NNA que han quedado totalmente desprotegido de la malla de sostén de protección.</p> <p>Que han circulado por muchas instituciones, por las educativas, sociales, barriales, comunitarias y así mismo quedaron por fuera y tuvieron que ir en búsqueda de otros lugares, de otros circuitos para sobrevivir.</p>	<p>NNA en situación de extrema vulneración de sus derechos con experiencias de vida en calle, en búsqueda de generar un vínculo de confianza con los/as educadores/as referentes (en primera instancia) que habilite la integración de los sujetos a las propuestas individuales y grupales que el Proyecto ofrece.</p>	<p>Gurises y gurisas, entre 11 y 17 años, mayoritariamente varones. Deshabitados de participación en grupalidades, alejados de centros educativos, con muchísimas dificultades básicas de cálculo y lenguaje. Con un deterioro profundo en la socialización y autoestima. Con alejamiento de la escuela primaria, con exclusión, que empiezan a integrar lugares complicados de violencia, donde muchas veces la reproducen, también generan estos circuitos cierta identidad. Gurises que se pierden en el centro, que no han pisado el centro o que tampoco han pisado la playa. Acuesta con un montón de experiencias de vulneración de derechos, que no son de ahora, sino de larga data en sus vidas. No tienen derecho a la participación, sus voces no son escuchadas y ese también es un derecho fundamental. Grandes dificultades de poder expresar lo que les pasa, y poder decirle a alguien lo que le pasa y que de alguna manera sus respuestas institucionales y políticas sean escuchadas, para tomarlas en cuenta. Tienen desconfianza del adulto por la vulneración, pero no tanto del mundo institucional. Gurises que ya el nivel afectivo y de integración familiar es muy precario, gurises que quieren volver y van resignificando violencias que fueron pasando, pero tienen un nivel de independencia de querer irse que es grande.</p>

Agente de la educación	<p>Los educadores están convocados en esta tarea, no para solucionar los problemas estructurales, sino para facilitar a estos adolescentes nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales.</p> <p>Nuestra acción educativa debe provocar la emergencia de nuevos intereses y conectarlos con posibles formas de realización, que sean aceptadas socialmente, de alguna forma se trata de legitimar los intereses de cada uno.</p>	<p>Está conformado por muchos psicólogos que tienen el rol de educador. Tengo una mirada que es educativa social, entiendo que es muy importante la profesión que tenemos. Hay que visualizar mucho más, la experticia de lo que es el trabajo educativo social como profesional. En estos proyectos es clave, porque hay un saber de lo pedagógico y de los instrumentos y técnicas pedagógicas que son muy necesarias, que hacen que realmente se puedan desarrollar. Todo entra en esto del educador y la educación, pero lo específico muchas veces se pierde, y hay algunas cuestiones de lo educativo que tiene que estar, un proceso educativo para poder visualizar a una educación transformadora, como instrumento y herramienta transformadora.</p> <p>El Educador Social como profesional es muy importante, y todo lo que tiene que ver con la pedagogía crítica, la educación popular, la recreación, pensar en pro de contenidos, el poder planificar. Son cosas que en los educadores en general, muchas veces no están integradas a la disciplina profesional. Un cuaderno de registro es fundamental, no puedo no planificar, o no pensar cómo utilizar dinámicas educativas, teóricas o recreativas para el desarrollo del trabajo. Miro a un educador con todo esas cosas, miro a un Educador Social. Está bueno el cruce de miradas desde otras disciplinas que muchas veces enriquece y que genera aportes, pero creo que sin duda la parte educativa tendría que estar.</p> <p>Acá no hay diferenciación entre lo técnico y los educadores, pero creo que el Educador Social tiene aportes específicos para un montón de áreas de trabajo, entra todo en que seas educador, pero realmente si hubiera la integración de profesionales de la Educación Social en algunas tareas específicas, sería lo mejor.</p>	<p>En búsqueda de generar un vínculo de confianza con los/as educadores/as referentes (en primera instancia) que habilite la integración de los sujetos a las propuestas individuales y grupales que el Proyecto ofrece.</p> <p>FODA: Funcionamiento y clima del Equipo: Amenazas: No hay determinado un perfil de educador/a para el Proyecto.</p>	<p>Denominación: para Inau hoy son educadores/as, su denominación a nivel laboral, por más que seas licenciado en comunicación, su rol es del educador. Para la OSC la denominación técnica laboral, en base a un reglamento y ciertas competencias y actividades asignadas es operador/a social, y después por más que seas arquitecto, sos un operador social.</p> <p>Hay educadores sociales en el equipo, desde el día uno. El proyecto nace en el 2009 y ya había educadores sociales.</p> <p>No está la figura específica del Educador Social, pero si no fueras Educador Social no estarías. Está buenísima tu formación de base pero también tenes otros acumulados que de alguna manera juega para una concepción más amplia de entender el rol más allá de tu formación, pero por supuesto hay un reconocimiento, mi firma (coordinador) va siempre como Educador Social, en los documentos, en los informes.</p> <p>Es muy importante la figura de la educación social en un proyecto de proximidad, sobre todo en los proyectos calle, donde los proyectos en espacio y tiempo se distorsionan en forma muy rápida. El timing de la educación social en relación a poder leer cuestiones de contacto de vínculo, en sentido de seducir al otro para poder justamente generar un vínculo habilitador.</p>
-------------------------------	---	--	---	--

Contenidos	<p>Los contenidos pedagógicos que se transmiten a los NNA se encuadran en el marco de los objetivos del proyecto y son encauzados a través de la implementación de procesos educativos organizados en áreas educativas que pretenden la transformación de las condiciones de vida de los NNA atendidos con su consecuente modificación de subjetividad.</p> <p>El contexto interviene como espacio delimitador de contenidos porque hace a las condiciones de vida de los sujetos con los que se trabaja, marcando, así, una necesaria priorización educativa en términos de reducción de riesgo; seguridad personal; relaciones sociales; y acceso cultura.</p> <p>Áreas de contenidos educativos: área de derechos y responsabilidades, área de relaciones personales y formas sociales de vínculo, área de salud, área de bienes culturales, área espacio/temporal, área recreación y deporte. (Cita a Violeta Núñez).</p>	<p>Hay áreas que son muy importantes como la de la identidad, o como el área de trabajo.</p> <p>Lleva un proceso de contenidos a desarrollar, contenidos educativos, planificar, pensar objetivos, ejes de trabajo.</p> <p>Si bien soy solo yo el Educador Social del proyecto, igualmente se mira desde una metodología donde lo educativo, los contenidos educativos que se trabaja son un pilar.</p> <p>Es en esa relación educativa, donde se delinean ejes de intervención, áreas y contenidos.</p>	<p>Se elabora un plan de acción individual donde se abordan los distintos contenidos y áreas de trabajo a priorizar en función de las necesidades e intereses del sujeto.</p> <p>En las Grupalidades, es donde se desarrollan los contenidos y actividades planificados para los distintos espacios y procesos grupales.</p> <p>La metodología se enfoca en generar un vínculo en donde medie un contenido y propuesta socioeducativa. También se relaciona con el modo de poner en juego los contenidos.</p> <p>No es una metodología estática, puesta en juego de contenidos culturales, artísticos actuales.</p>	<p>Armar con ellos el contenido, yo creo que ahí hay una decisión de que antes se podía modificar, ahora inventamos con ellos, no es fácil porque no tienen ese ejercicio de poder manifestar.</p>
-------------------	---	--	---	--

Metodología

Cualquier acción educativa debe rodearse de la posibilidad de realizar rupturas con formas identitarias naturalizadas (por ejemplo la condición de “pibe chorro”), como formas asociadas a la imposibilidad de proyección personal que trascienda las condiciones de lo inmediato y urgente. Se busca ir construyendo con estos sujetos educativos, una red social familiar, comunitaria, institucional que los proteja y promueva y genere “puentes de retorno”.

Metodología organizada en función del desarrollo de procesos educativos con propuestas **individualizadas**: se entiende por proceso educativo, el recorrido de un trayecto que reconozca un punto de partida, y pretenda llegar a un otro. Que tiene por lo tanto implícita la dimensión de tiempos y de medios para recorrerlo. Los procesos educativos emprendidos con este conjunto de NNA, requieren el diseño de una propuesta individualizada. Se centra, más allá de las regularidades que presenta el perfil atendido, en las características y circunstancias de cada situación particular. Comienza a proyectarse entonces un trazo “a medida” de cada adolescente, que pretende suprimir el abismal alejamiento del ejercicio de derechos fundamentales que presentan.

Grupalidad (Lineamientos metodológicos para la implementación de propuestas con niños y niñas en situación de calle extrema” Inau) con la que operan frente a diversos interlocutores que les resultan hostiles y persecutorios. Lo dicho abarca tanto a la acción de particulares como de instituciones. Dentro de los primeros, por ejemplo, encontramos a vecinos cuya modalidad de acercamiento o cuya simple mirada pueden resultar amenazante para estos niños y adolescentes.

Cuatro duplas que atienden alrededor de seis o siete adolescentes, también hay una psicóloga que está para apoyar el área de Salud Mental.

Metodología de proximidad, que es el poder generar una referencia importante con mucha presencia pedagógica, porque el sentido si es lo educativo. Se mira desde una metodología desde lo educativo, contenidos educativos. La idea es una relación educativa que habilite a ir marcando un hacia dónde. Se está atravesado mucho por la urgencia, necesidades básicas de alimentación, higiene, vestimenta, de ir a dormir un rato para descansar de la noche. Se piensa como no ser un modelo asistencialista.

Diferenciamos tres momentos, punto de **captación**, es ir al territorio a llegar de la realidad de los gurises, desde la realidad que viven. No llevándolos a un lugar sino primero desde el territorio y de que él o ella te habilite a una llegada, a los encuentros y a las necesidades que va trazando cada guri.

En el primer momento es donde se construye esa confianza, esa relación educativa donde se delinear ejes de intervención, contenidos y áreas, desde un proyecto de atención individual, pudiéndose modificar por la urgencia.

Miramos desde un marco de derecho, de derechos vulnerados, de poder ver cuáles son los derechos

Acciones por parte del Proyecto en el territorio y en el intercambio con actores institucionales y/o calificados para fortalecer el proceso de integración (y captación) del sujeto a la propuesta.

Procesos individuales: estrategias específicas para cada situación individual. Se elabora un plan de acción individual donde se abordan los distintos contenidos y áreas de trabajo a priorizar en función de las necesidades e intereses del sujeto y de las posibilidades del Proyecto en conexión con otras propuestas institucionales. Transformación de la situación de extrema vulnerabilidad del sujeto y la integración a bienes y servicios que por derecho corresponden.

Grupalidad: manera de transitar procesos colectivos que son de suma importancia y operatividad para el abordaje singular. Se trata de procesos que buscan generar acuerdos y trabajos colectivos donde se establezcan límites, acuerdo de convivencia, procesos que habiliten el encuentro con sus pares y adultos de referencia, construyendo un espacio que permita posteriormente generar una integración a una nueva circulación donde las normas y reglas rigen de diferentes maneras.

La **metodología de proximidad** se identifica como fundamental. Construcción. Singularidad. Cuerpo a cuerpo. Cercanía. Integralidad. La metodología va más allá de las problemáticas, no es estática, lo va definiendo el equipo en función de las necesidades e intereses de los sujetos. Esta metodología se enfoca en generar un vínculo en donde medie un contenido y propuesta socioeducativa. No es solo el vínculo

Se trabaja en base a duplas de trabajo que son generalmente un hombre y una mujer, la idea es que sea alguien de Inau y alguien de la OSC. Cada dupla referencia un territorio. Hay cinco territorios, esto implica un trabajo muy fuerte en las zonas, a nivel individual de cada situación, estamos hablando de cierta intensidad vincular.

La idea del proyecto de calle extrema no es ver a un gurí una vez por semana o cada dos veces semanas, o ver solo si esta bien, sino que haya mayor intensidad en el vínculo y eso se da con horas de trabajo, con estar en territorio, con una carga horaria fuerte referenciando la situación.

Poderlos acompañarlos a distintos servicios, tener actividades en las sedes del proyecto y después también hay una dimensión de trabajo que es con la referencia adulta, con la comunidad, tenemos espacios calle.

Es necesario desarrollar estrategias de formar grupalidad, que se cumplan determinadas fases y que lo habiliten a ser parte de una experiencia nueva grupal quizás mucho más amplia.

Se trabaja a nivel individual en territorios, se trabaja con las familia, también a nivel comunitario con organización y referentes barriales, se trabaja mucho en articulación institucional. Lo individual, lo grupal, lo comunitario,

	<p>Cabe destacar que esta grupalidad circunstancial que en cierta medida identifica y protege, genera a la vez mecanismos de conservación de sí misma, operando muchas veces como obstáculo en la construcción de proyectos de salida individuales con alguno de sus integrantes. Partiendo de los aprendizajes y desafíos que quedaron pendientes en cuanto a modificar la realidad de calle de estos NNA en esta nueva etapa del Proyecto constituye un elemento central de la metodología lograr articular lo transitorio con lo permanente. Se pretende implementar una intervención intensa y personalizada, a la vez que acotada en el tiempo, capaz de articular con la integración sostenida de estos niños en otros ámbitos y escenarios (su familia, hogares de residencia, otros programas socioeducativos de tiempo parcial, programas de atención de salud, etc.). Es también a partir de la experiencia vivida que la metodología estará centrada en la generación de procesos, procesos educativos, procesos individuales y también procesos en la grupalidad que integran. Toma relieve como vehiculizador de tales trayectorias un relacionamiento vincular que pretende ser significativo para estos niños. Se intentará establecer vínculos que permitan transformar subjetividades, generar acuerdos, proyecciones, vínculos que habiliten una mayor circulación e inclusión social. Protagonismo de los actores en todas las fases del proceso, desde los primeros contactos individuales hasta el acuerdo de egreso de los NNA, pasando por las fases de identificación de las áreas a trabajar, su priorización, la elaboración de los proyectos educativos singularizados, el establecimiento de las actividades a realizar, la ejecución de los planeado y su evaluación.</p>	<p>vulnerados qué es lo que tenemos que atender como proyecto. Ahí es que se abre toda una historia, y pensar en pro de garantizar derechos y de restituir derechos vulnerados.</p> <p>Apuntamos a restituir esos derechos y transformar las condiciones de vida. Pero eso muchas veces es muy ambicioso, poder realmente modificar situaciones de vida realmente tan vulneradas, implica una reparación de daños, implica una respuestas que muchas veces no están, que a veces hay que inventarlas y las inventamos a medida de cada uno, de cada singularidad, de cada historia.</p> <p>La construcción de la relación educativa es el camino, el camino está en esa construcción de referencia con los niños y adolescentes de una relación educativa que los mire personas, que humanice su historia de dolor y de vulneraciones, y que pueda desde ahí él también ser protagonistas de los cambios.</p> <p>No son los cambios que nosotros queremos o que muchas veces son posibles, son los cambios que el NNA quiere que sea. Entonces eso lleva un proceso de contenidos a desarrollar, contenidos educativos, planificar, pensar objetivos, ejes de trabajo. La relación educativa, el vínculo le llamamos nosotros es la herramienta de esto.</p>	<p>afectivo, es un vínculo en donde hay una propuesta, hay pienso y hay acción. Está en directa relación con las prácticas y las acciones que se llevan adelante.</p> <p>No hay métodos individuales, que pueden ser usados por una sola persona. Si bien hay una metodología no puesta en palabras, ahí entra la singularidad, en esto de la exploración. Pensar diferentes estrategias adaptadas a las necesidades e intereses de los adolescentes. Es importante tener en cuenta la visión de sujeto de la que parte este proyecto, tener en cuenta la trayectoria, historia personal, comprender al otro.</p> <p><u>Trabajo en red:</u> entender la problemática como multicausal y para entender la multicausalidad de calle la articulación es clave, entonces se recurre a actores para trabajar diferentes. El vínculo con otros proyectos, instituciones, personas, servicios, es central en la tarea.</p> <p>La metodología también se relaciona con el modo de poner en juego los contenidos, y en este sentido se intenta utilizar otros recursos además de la palabra, es decir hay un desafío de desplegar diferentes modos/estrategias metodológicas y esto implica utilizar diferentes recursos tales como: expresiones artísticas, juegos, audiovisual, vivencias (provocamos que suceda), talleres temáticos (como identidades), salidas recreativas, actividades deportivas, experimentación, cocina, ¿lo tecnológico?</p>	<p>lo directo. La idea es ampliar un poco los circuitos, más allá de los paseos, campamentos.</p> <p>La educación social maneja un lenguaje que pueda entender la realidad de los NNA como también poder integrar su intencionalidad y mirada al equipo de trabajo para justamente brindar la dimensión pedagógica educativa que debe de atravesar la relación con el sujeto.</p> <p>Es importante por un tema de que es un proyecto socioeducativo, entonces hay que hablar de educación social en los proyectos, hay que hablar de lo pedagógico, del vínculo educativo, hay que planificar proyectos individuales, donde la dimensión educativa esté.</p> <p>Hay que permeear también el discurso y la práctica de elementos teóricos que tengan que ver con la educación social. Es importante una dimensión psicológica, la dimensión de trabajo social, una dimensión recreativa específica pero también es muy importante la dimensión de la educación social.</p>
--	--	--	---	---

Marco institucional	<p>El proyecto está inserto en la División de Protección Integral de Tiempo Parcial del INAU y cogestionado con la Asociación Civil, trabaja en el marco de la Convención de los Derechos de niños/ as y adolescentes, promoviendo y enfatizando en especial los derechos a la salud, la familia, la educación, la participación y la prevención de situaciones de mayor riesgo para la integridad de los mismos.</p> <p>La calle aparece como una zona privilegiada de intervención, sumándose a los diversos escenarios de circulación de estos nna, centro de privación de libertad, clínicas psiquiátricas, barrios, hogares de amparo, centros de medidas cautelares, el Tribal, centro de atención al consumo y adicciones, etc.</p> <p>En cuanto a las aproximaciones institucionales tradicionales, es muy frecuente que generen espontáneamente reacciones de rechazo, temor o desconfianza.</p>	<p>Creo que con las instituciones hay mucho trabajo y también es una de las claves, de nosotros como proyecto, la articulación</p> <p>Trabajar de manera integral en lo territorial y comunitario, es como algo que tenemos que darnos un pienso y de lo que están haciendo muchas prácticas e instituciones, la mirada de Salud Mental, el consumo problemático, algunas cosas que tenemos que darnos realmente un pienso para cómo crear acceso realmente universal de llegada.</p>	<p>Entender la problemática como multicausal y para entender la multicausalidad de calle, la articulación es clave. entonces se recurre a actores para trabajar diferentes problemáticas, el proyecto por sí solo no hace nada.</p> <p>El vínculo con otros proyectos, instituciones, personas, servicios, es central en la tarea.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u> Participar en redes institucionales. FODA: Oportunidades: Referencias institucionales y locativas tanto de Gurises Unidos como de INAU en los territorios donde interviene el Proyecto. Oportunidades y Amenazas: Cogestión INAU - Asociación Civil.</p>	<p>Las instituciones se contactan con los proyectos calles y hay posibilidades de trabajo, estamos lejos de que la gente, los equipos de trabajo, los profesionales no vean esto y no pueda trabajarlo. Después hay que ver las posibilidades, las zonas, estamos lejos de no haber una buena disposición institucional. Se trabaja muchos en articulación institucional, son gurises que están en movimiento, más allá de los circuitos donde pertenecen, el sistema los conocen, una vez que ingresa a un proyecto de calle extrema, son muy conocidos, porque tienen un recorrido que generalmente es ingreso a cama de emergencias, centros de 24 horas transitorios, clinicas psiquiatricas, mucho informe a nivel judicial, y empiezan a ser conocidos.</p> <p>Se trabaja en base a duplas de trabajo que son generalmente un hombre y una mujer, la idea es que sea alguien de Inau y alguien de la OSC.</p>
----------------------------	---	---	--	---

Familia	<p>En todos los casos se evalúa un acercamiento y re-vinculación a las familias, entendiendo ésta como referentes significativos.</p> <p>Objetivo: relacionamiento, sensibilización, articulación y establecimiento de acuerdos con actores institucionales, comunitarios, familiares y otros escenarios del entorno social que permitan enriquecer las propuestas educativas y los proyectos personales de los niños.</p> <p>Abordaje familiar: con la incorporación al equipo de la trabajadora social en 2012 se ha incrementado el acercamiento y profundizado en el abordaje específico de diversas familias, transformándose en un eje transversal a los objetivos del proyecto.</p> <p>Resultados esperados:</p> <p>Se ha establecido contacto con referentes familiares de los niños en el marco de los proyectos educativos iniciados. Se han iniciado proyectos familiares para revertir la situación de calle. Se tomó contacto con la mayoría de las situaciones familiares. Se abordó el trabajo familiar con las priorizadas por el equipo. Se pudo desarrollar un proyecto a medida con dichas familias priorizadas. Se definen cuatro escenarios de intervención necesariamente articulados: el trabajo de calle, espacio de acogimiento nocturno, y la vinculación con espacios significativos y/o pertinentes para el proceso de cada niño, y el abordaje familiar. En este último sentido nos referimos a la necesaria coordinación con otras propuestas y al acercamiento a ámbitos relevantes para cada niño (privilegiando la familia).</p>	<p>No puedo pensar como en un solo modelo, lo que tienen en común es la historia de mucha vulnerabilidad, situaciones de abuso, de violencia muy instaladas.</p> <p>Muchos daños de los adultos referentes que no pueden officiar como protectores y muchas veces no tienen las condiciones económicas, materiales y muchas veces emocionales para poder ser sostén. Hay hermanos que se ocupan y ahí es cuando se diversifica finalmente.</p> <p>Si pasa que hay muchas mujeres solas, es algo que predomina, la mujer sola con muchos hijos y con muchas parejas. Muchas veces historia de padres consumidores.</p> <p>El trabajo con familia se hace, nunca hablamos de abordaje como abordaje familiar porque no es nuestra línea. En función siempre de los NNA que atendemos muchas veces, sabemos que tenemos que llegar a trabajar con la familia, algunas cosas se pueden resolver. Ahí es donde entramos y es una dimensión, aunque no se constituye como abordaje familiar y no está conveniado, pero ahí hay una atención.</p>	<p>Trabajo con referentes familiares: el eje es el sujeto, se trabaja con los referentes familiares pensando en los proceso de los adolescentes, como un apoyo a los procesos de los adolescentes.</p> <p>Más allá del apoyo técnico, es interesante pensar al padre-madre, como agente que está en directa relación con los adolescentes, es una primera línea a la que siempre acudimos ¿qué adultos o actores tenemos presente? ¿Puede algo, no puede nada? Generar acuerdos y ver hasta dónde el otro puede y no puede. Clave de cuidados y apoyo de crianza</p> <p>“Tiene 13 años, se maneja solo es grande , yo no puedo con él”. Siempre se intenta deconstruir ese mensaje, se trabaja a nivel individual, problematizar, desnaturalizar sin generar juicios de moral para trabajar en acuerdos estratégicamente.</p> <p>No es una metodología estática, puesta en juego de contenidos culturales, artísticos actuales, herramientas, observación en territorio, reconstruir historia de vida, entrevistas con familias, (muchas veces a partir de la observación encontramos insumos para informes judiciales, presentación de situaciones, etc).</p>	<p>Generalmente madres, con compañeros que muchas veces no es tal, sino que son generador de situaciones de violencia o aumenta la violencia que ya existía por distintos factores, que tienen que ver con el entorno, con la falta de accesos a recursos, con la exclusión y la llegada de un hombre muchas veces es un puntapié para justamente expulsar a gurises que forman parte de ese círculo familiar. En la composición generalmente hay una madre, cuando la hay, que ya no puede más, que puede poco y ya ese poco no lo puede hacer. El proyecto termina siendo una referencia muy fuerte para el referente adulto, por un tema de confianza y porque soy el único que llega, no porque sea nuestra línea de acción, no es el fuerte de los proyectos de c.e. el trabajo con familias, ahí ese trabajo hay que complementar con otros equipos. Las cosas han cambiado, estas nuevas formas de estar en calle en circuitos más cerrados, también te hace vivir de otra manera la dimensión comunidad, familiar, hubo que ocupar otros lugares que quizás como fueron pensando estos proyectos en su inicio, con la red de calle extrema no estaban puestos. Se trabaja en los acuerdos, cuestiones económicas, de arreglos habitacionales, de acercamiento a otros servicios que sean más especializados en tomar a la familia como sujeto de intervención.</p>
----------------	--	--	--	--

Educación social en Calle Extrema: escenario propicio para la acción educativa

“(...) estamos hablando de gurises que han quedado totalmente excluidos, y no porque el educador social esté llamado a educar a los excluidos, sino por un tema que requiere recrear otros espacio educativos, entendiendo lo social para que puedan ser integrados paulatinamente a una propuesta educativa. Entonces en ese recrear el acumulado teórico de los educadores, educadoras sociales, creo que pueden permear, pueden habilitar a que eso suceda.”

(Coordinador 2).

Ambas entrevistas realizadas a los coordinadores de cada proyecto, permitió una mejor aproximación de las prácticas y concepciones de Educación Social en contextos de calle extrema ya que ambos son educadores sociales. Coinciden en la importancia de la presencia de la profesión en este tipo de proyectos. Si bien la mayoría de educadores u operadores sociales (según la denominación de cada proyecto), no tienen una formación desde la Educación Social, predominando el área de la psicología y el de las ciencias sociales, se considera que la presencia de la Educación Social, es realmente necesaria y marca la diferencia.

Este tipo de programas son considerados socioeducativos, sostiene el educador social del Proyecto 2, que hay que hablar de Educación Social, hay que hablar de lo pedagógico. Agrega, que hay que hablar del vínculo educativo, hay que planificar proyectos individuales donde la dimensión educativa esté, hay que coordinar con centros educativos. “Es importante una dimensión psicológica, una dimensión de trabajo social, una dimensión recreativa específica, pero muy importante lo es la dimensión de la Educación Social.” (Coordinador 2). El educador social del Proyecto 1, también reafirma la importancia del cruce de disciplinas, generando un aporte y enriquecimiento en el cruce de miradas, pero coincide que la parte educativa tiene que estar presente.

Por otra parte el Educador Social del Proyecto 2, reafirma la importancia de la Educación Social en los proyectos de proximidad y sobre todo en los proyectos calle. Menciona la importancia de seducir al otro para poder generar un vínculo habilitador,

donde sí se habla de un componente de trabajo a nivel individual, la Educación Social maneja un lenguaje que puede entender la realidad de los NNA.

Reflexiones sobre los elementos del modelo en los proyectos

Luego de la construcción del cuadro con la información recopilada de ambos proyectos, a continuación lo relaciono con los elementos del modelo de Educación Social descritos anteriormente.

Como primera reflexión a destacar, puedo afirmar la gran importancia por parte de los proyectos de calle extrema a la relación educativa, también nombrada como vínculo educativo. Tal es así, que el coordinador del Proyecto 1, afirma que es la relación educativa es el camino, un camino que está en esa construcción de referencia de los NNA, "(...) de una relación educativa que los mire personas, que humanice su historia de dolor y de vulneraciones y que pueda desde ahí él también ser protagonistas de los cambios" (Coordinador 1). En concordancia con lo planteado en el modelo, donde visualizo a la relación educativa como un espacio privilegiado para el trabajo con NNA, ya que se posibilita que estos sean los protagonistas en su proceso de cambios. Por otra parte, también el coordinador del Proyecto 2, afirma que para poder brindar una dimensión pedagógica, se debe de atravesar la relación con el sujeto, generando un vínculo educativo, desde la confianza.

El Proyecto 1 afirma que se parte desde el reconocimiento y respeto por los NNA, en tanto sujeto de derechos, con capacidades, necesidades y formas de ver y estar en el mundo. Para entender la relación educativa, había considerado fundamental entenderla desde el respeto de la situación que viven los NNA, evitando calificaciones y victimizaciones, como también afirmaban los autores Podestá y Lasida (2010). Desde el proyecto se menciona que muchas veces se encuentran interlocutores que resultan ser hostiles y persecutorios. Por ejemplo como encontrarse con vecinos que se acercan a los NNA desde una mirada que puede resultar amenazante. Por otra parte, también desde las instituciones tradicionales, es frecuente encontrarse con reacciones de rechazo, temor o desconfianza.

Mencioné que Jorge Larrosa (1997) plantea que los niños son seres extraños de los que nada se sabe, y que por otro lado Núñez (1999) afirma que el educador debe aceptar que el mundo y los niños son enigmáticos, por lo que hay que hacer de la práctica educativa un antidesfío. En relación a esto es que el Proyecto 2 considera que luego de ir construyendo ese vínculo educativo, hay que saber leer sus intereses y necesidades, sus posibilidades, sus tiempos, leer qué puede decir y que no, para luego en función de eso poder escribir hacia dónde se va a nivel individual. El Proyecto 1 también busca conocer los intereses de los NNA, para luego poder potenciarlos.

Una de las funciones del agente de la Educación Social, como plantea Núñez (1999), es la de posibilitar que se construyan nuevos soportes y anclajes sociales y culturales. En la entrevista con el Coordinador 1, menciona que la tarea de los educadores es "(...) facilitar a estos adolescentes nuevos procesos de creación de vínculos y lugares sociales. (Coordinador 1). También advierte que la relación educativa es tan intensa que la parte afectiva es muy fuerte, por lo que hay que tener cuidado. En esa construcción de proximidad, siendo las duplas de trabajo generalmente varón - mujer, hay mucho de los modelos de mamá y papá que están presentes. Se afirma que por parte del equipo se habla y se trabaja mucho para que eso no sea un problema. Esta relación educativa de cercanía tiene sus riesgos, por eso es importante que los profesionales tengan presente el sentido de su sostenimiento, donde considero imprescindible tener claro los límites entre lo personal y lo profesional, evitando como mencionan los autores Podestá y Lasida (2010), actitudes paternalistas como de sobreprotección. Siempre debe existir una distancia educativa, en beneficio del trabajo con los jóvenes.

Así, el educador debe ser riguroso en su despliegue, pero a la misma vez, flexible a la hora de encontrarse con dificultades. Desde el Proyecto 1 se trabaja desde un proyecto de atención individual (P.A.I.), donde se delimitan áreas y contenidos, pero que se van modificando según a causa de la urgencia que está presente. Se afirma que hay que saber parar, para que la dinámica de lo urgente también permita pensar. Desde el Proyecto 2, la dimensión pedagógica atraviesa todas las planificaciones, pero

en las decisiones que se van tomando, muchas veces las que priman, son las de emergencia.

El Proyecto 1 considera que los contenidos pedagógicos que se transmiten a los jóvenes, pretenden la transformación de las condiciones de vida de los NNA atendidos. Como lo afirmaba el documento del Cenfores (1996), son los que operan como equipaje para transitar los diferentes caminos sociales. Para delimitar las áreas de contenidos a trabajar por parte del proyecto, es que desde el proyecto se cita a Violeta Núñez y las definen como: “área de derechos y responsabilidades, área de relaciones personales y formas sociales de vínculo, área de salud, área de bienes culturales, área espacio/temporal, área recreación y deporte.” (Proyecto 1).

Tanto el Proyecto 1 como el Proyecto 2, se proyectan trabajar desde lo definido por la autora Marina Cal como “Metodología de proximidad”. Desde el Proyecto 1, se “busca construir con estos sujetos educativos, una red social familiar, comunitaria, institucional que los proteja, promueva y genere “puentes de retorno”.” (Proyecto 1). Considerando una metodología organizada en función de desarrollos de procesos educativos con propuestas individualizadas. Por otra parte, el Proyecto 2 considera como fundamental la metodología de proximidad en la construcción de singularidad, en el cuerpo a cuerpo, en la cercanía e integralidad. “La metodología va más allá de las problemáticas, no es estática, lo va definiendo el equipo en función de las necesidades e intereses de los sujetos.” (Proyecto 2).

Por último, reflexionando sobre el lugar que ocupa la familia en los proyectos de calle extrema, puedo mencionar que desde el Proyecto 1 se evalúa el acercamiento y revinculación a las familias, ya que es entendida como referentes significativos. Desde el Proyecto 2 el trabajo con referentes familiares es pensado como un apoyo a los procesos de los adolescentes, trabajando en los acuerdos, en cuestiones económicas, de arreglos habitacionales, y de acercamiento a otros servicios especializados en tomar a la familia como sujeto de intervención.

Tanto desde el Proyecto 1 como el Proyecto 2, coinciden que al pensar estrategias con familias, no se puede pensar en una única caracterización aunque se encuentran

en lugares comunes. A destacar, las historias de mucha vulnerabilidad, situaciones de abuso y de violencia muy instaladas, adultos débiles y dañados en sus experiencias de cuidado que no están pudiendo oficiar como protectores, situaciones económicas precarias. Sobre la composición destacan que generalmente hay una madre, cuando la hay, que ya no puede más, una madre que puede poco. Mujeres solas con muchos hijos y con muchas parejas, donde muchas veces es generador de situaciones de violencia, o potencian las ya existentes por distintos factores. Generalmente tienen que ver con el entorno, con la falta de accesos a recursos, con la exclusión, y la llegada de un hombre puede generar un puntapié para la expulsión de NNA que forman parte de ese círculo familiar.

Ambos proyectos también coinciden en que si bien el trabajo con las familias existe, y que muchas veces termina siendo una referencia muy fuerte, ya sea por un tema de confianza o porque simplemente son los únicos que llegan, no se habla de un abordaje familiar. No es una línea de acción de los proyectos de calle extrema el trabajo con familias, además de no estar conveniado. Se considera que se debe de complementar con otros equipos.

Conclusiones: abrir el debate

La autora Susana Finkelievich (2020), destaca, de la estrategia metodológica de sistematización de experiencias, que se caracteriza por la formulación de nuevas propuestas que permitan dar continuidad a lo estudiado, o también reorientar la investigación. Esto es lo que busqué en este trabajo monográfico, poner el tema sobre la mesa, revisar creativamente, dando a conocer algunos aspectos que consideré los más importantes, reflexionando, pero de ninguna manera buscando una conclusión cerrada. Por el contrario, hay líneas de aportes que permiten abrir el debate y discutir.

Lo invisible de la situación de calle extrema: la vulneración de derechos y la pretensión educativa. Calle extrema, ¿la calle es extrema? Quizás lo sea manejar por la calle 8 de octubre un viernes a la siete de la tarde, o cruzar por la calle 18 de julio en el día del centro, pero la calle, ¿es extrema? Yo creo que no, entonces: ¿qué es lo extremo? No tengo dudas que lo extremo en estas situaciones es la vulneración de derecho de niños, niñas y adolescentes. Derechos tan básicos como la educación, salud, vivienda, participación, casi todos derechos vulnerados. Proyectos que lo que hacen en primera instancia, es visibilizar situaciones de exclusión social, de extrema pobreza, de violencia, de explotación sexual, trata, droga, entre otras.

Son situaciones que atraviesan a los NNA, y que escasean de las herramientas para poder transformar por sí solos las situaciones, aunque sea en algo. Cada situación es un mundo, en muchos casos los escenarios cotidianos son espacios de exposición a violencias varias, el mundo adulto los ha defraudado y tienen escasa confianza en las propuestas institucionales que se les ha ofrecido. El desafío se multiplica, proponer un tiempo, espacio y referencias para construir otros aprendizajes. Lo educativo hace allí su apuesta.

Pero en esta caracterización de lo extremo, hay una palabra que considero abre la puerta a la posibilidad de cambio y principalmente a la intervención desde lo educativo social, y es la palabra situación. Entendida como un momento en el tiempo y en un determinado lugar, situación que entonces pueden variar si se generan cambios. Y es desde aquí donde considero que existe una pretensión educativa. Creo firmemente que

la Educación Social permite desde una relación educativa, definir contenidos educativos, que permita a los NNA, ejercer libremente su ciudadanía, en marco de un libre ejercicio de sus derechos.

Repensando lo socioeducativo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema. Uno de los coordinadores afirma en la entrevista, "(...) eso que es extremo, es el trabajo y las condiciones de llevar adelante trabajo educativo en lo extremo." (Coordinador 1). Reafirmando las palabras del coordinador, los escenarios en donde se instala lo socioeducativo muchas veces son extremos. Primero, como ya mencioné, porque estamos frente a NNA en una situación de extrema vulneración de derechos, y planificar acciones que no tomen en cuenta esto puede llevar a profundizar estas situaciones. Por otro lado, en esto de lo extremo, el Educador Social se encuentra con que estas extremas vulneraciones de derechos, son generadas por situaciones de riesgos que también hacen extremo el trabajo. Ir al encuentro, instalarse en escenarios cotidianos donde se queda expuesto en situaciones difíciles, supone ser portador de un marco institucional de derechos en escenarios de total desprotección. Esto constituye un desafío para quienes asumen el trabajo socioeducativo con NNA en situación de calle extrema. Sostener una oferta educativa que acompañe al sujeto de manera singular para comenzar un proceso de transformación en el ejercicio de derechos, un trabajo paciente y de mucha presencia, estar - confrontar - proponer.

Lo extremo que claramente está presente no impide en absoluto la realización de un trabajo socioeducativo con los NNA. Sino que lo extremo también es la apuesta, son situaciones donde hay que apostar todo para poder cambiar algo. El trabajo tiene que "romper", apostar lo extremo para el ejercicio de los derechos. El trabajo socioeducativo apuesta a poder promover a los sujetos en la construcción de nuevos lugares, a retomar trayectorias sociales de derechos, sujetos que cargan con un sinfín de estigmas, como lo vimos en el desarrollo del trabajo. Desafiante, difícil la tarea de instalar procesos educativos en la intemperie, en lo extremos, en la exclusión que viven los NNA en situación de calle extrema. Planificar, diseñar estrategias, desarrollarlas, revisarlas es el trabajo del educador o educadora. Las situaciones de NNA en calle extrema convocan a la Educación Social a extremar sus intervenciones, provocan

mover todas las herramientas para hacer lugar al ejercicio de derechos. Escenarios donde el Educador Social posee las herramientas profesionales para desempeñar su tarea.

Reflexiones finales

Considero que en el trabajo se han abordado temáticas muy amplias, que no es posible abordarlas por completo. Infancias y adolescencias, calle, familias, derechos, Educación Social, en interacción. Fue un ejercicio difícil seleccionar lo que aporta al cruce de todos estos temas, pero fundamentalmente en esa selección, el recorte de lo que personalmente considero es importante, atravesado por mis experiencias personales, pero principalmente por el recorrido académico en el I.F.E.S, la construcción profesional.

Mientras la monografía iba tomando forma, lo primero que fui reafirmando es que la problemática en estudio, lo que iba haciendo era mostrarme como la situación, calle extrema, evidencia continuamente las situaciones de pobreza y vulneraciones que atraviesan muchas familias uruguayas. Pobreza e indigencia que generalmente son porcentajes, donde sube, baja, pero poco se habla de esos números en primera persona, y que muchos, pero muchos son niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, el reconocimiento de las diversas manifestaciones de esta población a través de los años, desde lo territorial hasta lo personal. Que considero es muy relevante al momento de pensar políticas públicas y sociales que den respuesta a estos cambios.

Fueron surgiendo algunas interrogantes, como del lugar que ocupa nuestra profesión en estos tipos de proyecto. Profesión que ha estado en continuo crecimiento, donde queda mucho por construir, pero que tiene mucho para aportar. Pero también en todos aquellos proyectos, donde la Educación Social está presente, y debe trabajar para promover que muchos NNA no continúen en situación de extrema vulneración de derechos. Como lo son clubes de niños, centros juveniles, escuelas, liceos, o en proyectos educativos en general.

Me surgen cuestionamientos como el del rol que ha tenido el estado a través de sus políticas sociales a lo largo del tiempo, en la actualidad y en lo que se proyecta. Esto

último generando en mí, una sensación de fuerte preocupación. Considerando que el trabajo en territorio y de cercanías es fundamental. Cuando los sujetos van quedando en los márgenes de la protección y la promoción no alcanza con ampliar cupos, hay que ir a su encuentro y acompañar los proceso para el acceso a los bienes y servicios. Pensando en el corrimiento geográfico de la problemática, y de la importancia de considerar a las familias para favorecer el trabajo educativo; actualmente se visualiza una disminución en los recursos económicos y humanos de diversos programas que fortalecen el trabajo en territorio y de cercanía.

Referencias Bibliográficas:

- I Coloquio Regional (2015). “¿Familias contemporáneas – Intervenciones contemporáneas? Familias y Nueva Matriz de protección Social”. Montevideo: Udelar
- ADESU (2010). “Funciones y competencias del Educador Social”.
- CENFORES - INAU. (1996). “ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL. Un compromiso con los más jóvenes”. Montevideo, Uruguay: Imprenta Rosgal S.A.
- CFE (2020). “Reglamento de Monografía de Egreso”. Expediente N°: 2020-25-5-003173. Montevideo, Uruguay.
- De Armas, G. (2008). “Sustentabilidad Social”. Estrategia Nacional Para la Infancia y la Adolescencia 2010–2030. Montevideo, Uruguay.
- Filgueira, C. (1996). "Sobre Revoluciones Ocultas. La familia en el Uruguay". Montevideo, Uruguay: CEPAL.
- Freidenraij, C. (2015). “La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires, c. 1890-1919. Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Garcia Molina, J. (2003). “Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social”. Capítulo IV. Barcelona, España: Gedisa.
- García Silva, R. (2014). Los chicos en la calle. “Llegar, vivir y salir de la intemperie urbana”. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Gomes da Costa, A. (1997). “Niños y niñas de la calle: vida pasión y muerte.” CELATS. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- González, M. (1997). “El medio familiar y la actuación del educador social”. Universidad Complutense. Madrid, España: Revista Complutense de Educación Vol 8.
- Gravina, P. (2000). “Adolescente, Calle, Exclusión”. Cenfores Núm. 99, Montevideo, Uruguay.
- Gurises Unidos. (1989). “Revista Gurises Unidos, Año 1 - N°1, Septiembre 1989”. Montevideo, Uruguay: Taller de Comunicación S.R.L.
- I.N.A.U. (2019). “Plan Estratégico Uruguay País Pionero”. Montevideo, Uruguay.

- Jelin, E. (2010). "Pan y Afectos. La transformación de las familias". Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). "Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay". Montevideo, Uruguay: UCU-FCSC.
- Larrosa, J. (1997). "Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación." Caracas, Venezuela: Novedades educativas.
- Meirieu, F. (2003). "Frankenstein Educador". Barcelona, España: Alertes S. A. de Ediciones.
- Maneiro, R. (2011). "Un recorrido por el significante Infancia". Argentina: Revista: Perspectiva en psicología Vol 8 - Noviembre 2011.
- Martinis, P. (2006). "Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". Buenos Aires, Argentina: del estante editorial.
- Miranda, F. (1997). "La práctica educativo social en proyectos alternativos de actuación en Medidas Alternativas a la Privación de Libertad". Uruguay: DNI.
- Minnicelli, M. (2009). "Infancia, significante en falta de significación". Belo Horizonte, Brasil: Educación en revista.
- Núñez, V. (2007). "Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social". Barcelona, España.
- Núñez, V. (1999). "Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio". Buenos Aires, Argentina: Santillán.
- Núñez, V. (2007). "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos". Argentina: MECyT.
- Núñez, V; Planas, T. (1999). "Educación Social Especializada". Buenos Aires, Argentina.
- Podestá, M. y Lasida, J. (2010). Proniño Uruguay. Gurises Unidos. "Herramientas para el abordaje integral de niños, niñas y adolescentes en situación de calle". Montevideo, Uruguay: Fundación Telefónica.
- Pojomovsky, J. (2008). "Cruzar la calle. Niñez y adolescencia en las calles de la ciudad". Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

- Revecca, V. (2014). “La relación entre el estado y la sociedad civil en temas de género: participación y diálogo entre el Instituto Nacional de las Mujeres y la Comisión Nacional de Seguimiento”. Montevideo, Uruguay: UDELAR-FCS
- Sanicola, L. (1996). “Redes sociales y menores en riesgo. Solidaridad y servicios en el acogimiento familiar”. Buenos Aires: Lumen Hvmantitas
- Silva, D. (2016). “Pedagogía criminalización. Cartografía educativas con adolescentes”. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Unicef (2006). “Convención sobre los derechos del niño”. Madrid, España: Nuevo Siglo.

Bibliografía Web:

- Vida y Educación. “El Farol”. Recuperado de: <https://vidaeducacion.org/noticias-de-vida-y-educacion/el-farol/> Julio 2020.
- I.N.A.U. “Sistema de Respuesta para Situación de Calle. Recuperado de: https://www.inau.gub.uy/content_page/item/1044-sistema-de-respuesta-para-situacion-de-calle Octubre 2020.
- I.N.A.U. “Historia”. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/historia> Julio 2020.
- I.N.A.U. “Misión y Visión”. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/mision-y-vision> Julio 2020.
- M.I.D.E.S. Presentación de resultados del Censo de Población en Situación de Calle. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/censo-calle-2016-presentacion-resultados-presentacion-resultados-del> Julio 2020.
- Voz y Vos. “Proyecto El farol”. Recuperado de: <https://www.vozyvos.org.uy/proyecto-el-farol/> Julio 2020.

Anexos

➤ Preguntas guía que se utilizaron para las entrevistas:

1. En relación a los NNA:

- ¿Cómo definirías y caracterizarías a los NNA que participan del proyecto?
- La situación de “calle extrema”: ¿cómo repercute en el ejercicio de derechos, crecimiento y desarrollo de niños, niñas y adolescentes?
- Podrías problematizar la relación NNA en situación de CE con la sociedad (barrio, otras instituciones), . Nombramientos: “menores” “peligrosidad”, ¿es lo mismo un niño en CE que un adoelscente?

2. Familia:

- ¿Cuál/es es/son el/los modelo/s de familia que predominan en los NNA? ¿Cuáles son sus características, y de qué manera repercute en los NNA?
- ¿Están las familias de los NNA presentes en las estrategias de trabajo de los proyectos? ¿De qué manera?
- ¿Crees que el lugar que ocupan las familias en las estrategias de trabajo ha cambiado? ¿De qué manera?

3. Metodología y estrategias:

- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para el trabajo con los NNA? Repreguntar: tipo de actividades, contenidos, tiempo y escenarios de trabajo.
- ¿qué es ser educador en este proyecto?
- ¿en el equipo de trabajo desde cuando hay participación educadores sociales ?
- ¿Qué tarea desempeña el Educador Social al momento de planificar y ejecutar las estrategias de trabajo socioeducativas con los NNA?
- ¿Qué lugar ocupa el NNA en la planificación de la estrategia?
- ¿Cuáles son las estrategias de trabajo con las familias? Repreguntar: tipo de actividades, contenidos, tiempo y escenarios de trabajo.

4. Aportes pedagógicos en el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de calle extrema:

- ¿Crees que hay un aporte específico de la Educación Social en los proyectos de Calle Extrema? ¿cuál o cuáles?

5. Aportes o reflexiones finales:

- **Nube de palabras:** Teniendo en cuenta las dos entrevistas realizadas, se tomaron las palabras que más se nombraron, contabilizando las que se relacionaban con las temática.

