

Alicia Barbero

El 40% de la población brasileña es menor de 17 años. El 60% de estos menores viven en la pobreza absoluta. Hay 7 millones de niños entre 5 y 17 años que viven en la calle. Otros 7 millones de niños trabajan y representan más del 11% de la población activa del Brasil, aunque la constitución de este país lo prohíbe. Las tareas que desarrollan son diversas: desde el trabajo esclavo en minas ilegales de oro, carbón..., hasta la venta ambulante, limpieza de zapatos o parabrisas... trabajan de intermediarios de droga para camellos o en redes de prostitución. Cuando ya llevan un tiempo trabajando en la calle muchos no vuelven a casa: se quedan a vivir allí.

A pesar de la situación en que se hallaba, casi no existían políticas públicas sociales y educativas para su atención y defensa hasta el 1990, lo único que garantizaba el Estado a estos chicos/as durante los años setenta y ochenta era un sistema de atención infantil muy tecnócrata donde los niños eran tratados como objetos pasivos y de placer para las personas que estaban en el poder. Se seguía un proceso de identificación de estos chicos y chicas en las calles: se les cogía, clasificaba y recluía en FEBEM o FUNABEM (unidades de internados que actualmente todavía existen).

Ante esta realidad en los años ochenta una serie de personas y entidades comenzaron a coordinarse para buscar alternativas que favorecieran a los niños y adolescentes explotados y tuvieran en cuenta su opinión y su movilización. Sus acciones han sido las siguientes hasta ahora: favorecer y potenciar la organización de estos chicos y chicas; implicar a los gobiernos (federal, estatal, municipal) en la mejora de sus políticas infantiles; modificar la legislación -en 1990 se logró que el gobierno aprobara el “*Estatuto da Criança e Adolescência (ECA)*”-, sensibilizar para cambiar la concepción peyorativa de “*niño/a de la calle*” que posee la sociedad. A partir de aquellos años, también desde la participación ciudadana empezaron a surgir iniciativas socioeducativas en medio abierto o cerrado... con una nueva visión del concepto de chico o chica de la calle y, por consiguiente, a partir de un nuevo abordaje educativo con estos chicos/as.

1. Nueva concepción del chico/a

“Persona en condiciones peculiares de desarrollo. Sujeto legítimo de derechos que ha de participar en las decisiones de su propia vida, de su comunidad y de la sociedad”.

■ En **condiciones peculiares de desarrollo** porque se halla en proceso de formación, de evolución de su identidad y de sus capacidades instrumentales y relacionales, de su mundo emocional. Esto provoca que sus

rasgos personales varíen a lo largo de este proceso, se den unos más que otros en cada momento (inmediatez, espontaneidad, pensamiento concreto, dependencia, inestabilidad emocional, autoafirmación, inseguridad, vitalidad o idealismo, pensamiento abstracto, rebeldía, independencia, ambivalencia, energía, oposición...). Se debe valorar el momento en que se halla el chico/a para plantear qué tipo de acompañamiento puede ofrecerle el adulto.

■ **Sujeto que implica ser:**

- Una **persona activa** que aprende a partir de su interacción con el mundo y adquiere unos conocimientos que le posibilitan transferir en su entorno.

- Una **persona responsable** que ve el mundo en unas condiciones determinadas pero a cada momento escoge y elabora su respuesta y afronta su problemática de forma particular; esto le permite avanzar en la construcción interna de su yo.

- Una **persona que desea**, que tiene deseos a distintos niveles (inconscientes, conscientes) que le movilizan y que se manifiestan a través de sus demandas, sus comportamientos, sus sueños y que le pueden provocar satisfacciones, insatisfacciones... No siempre son conocidos por un/a mismo/a, ni son accesibles a otro, pero forman parte de él permanentemente.

■ **Legítimo de derechos**

Ya que el chico/a vive y se organiza en grupo, en sociedad, y se sitúa respecto a los demás con relación a una serie de derechos y deberes. El conocimiento y la interiorización de estos códigos es lo que le puede facilitar ser más consciente de su ubicación social y, por tanto, comprender mejor su realidad, interpretarla, interferir en ella y desarrollar y diseñar de este modo procesos de participación ciudadana.

Por lo tanto, se concibe el chico/a como un ciudadano/a en proceso de crecimiento activo, responsable, una persona que tiene deseos; rasgos de que parte el abordaje educativo brasileño, que diseña, a partir de la acción-reflexión, un modelo de pedagogía participativa y pedagogía del deseo alternativa al modelo institucional.

2. Acción educativa

2.1. Desde la participación

A partir del primer contacto en la calle entre el chico/a-educador/a se crea un espacio de interrelación entre ambos. Pero este espacio surge, crece, se remodela, se llena de contenido a partir de la implicación y participación del chico/a, donde el educador/a juega un papel de regulador. En función de los niveles de escucha del educador/a, de los propios recursos del chico/a... este proceso participativo moviliza y posibilita al chico/a:

- adquirir instrumentos de lectura de su propia realidad (autococimiento, límites) y de la que le rodea
- construir su identidad y recuperar su cultura
- empezar a interferir en su realidad a partir de crear y diseñar formas propias de organización para vehicular sus demandas, sus quejas y alcanzar cambios individuales y/o con relación al grupo al que pertenece
- empezar a reconocer y usar las instancias y los mecanismos de poder (coordinación, asambleas, evaluación...) y los derechos y deberes de los diferentes roles que ocupa una persona.

La participación del chico/a en su proceso educativo es el medio y a la vez la finalidad de la acción del educador/a

Así pues, poco a poco, esta participación provoca que el chico/a evolucione de pasivo a activo, de alienado y explotado a transformador, a sujeto.

Si el educador no actúa en esta línea de educación participativa colabora en la formación de individuos alienados, dentro de la ideología de la clase dominante, sin capacidad para cambiar sus condiciones de vida. Serán individuos que sabrán alcanzar unos recursos pero no sabrán administrarlos para alcanzar un cambio personal de vida. Es decir, el educador contribuirá a formar mano de obra, personas que se gastarán todo el dinero que ganen en bienes de consumo (televisor, vídeo, coche, vicios...) sin saber priorizar sus necesidades de alimentación, formación, vivienda...

De esta forma la participación del chico/a en su proceso educativo es el medio y a la vez la finalidad de la acción del educador/a. Por lo tanto, depende de este abordaje el hecho que el chico/a quiera o no salir de su vida en la calle, este resultado es una consecuencia de la acción participativa y no la finalidad última de su acción.

2.2. Desde el deseo

Se valora el deseo como una energía que, aunque no siempre es conocida por la misma persona es movilizadora de demandas y propulsora de conductas, a veces inesperadas. Es de donde surge el interés de la persona para alcanzar algo y, cuando lo consigue, le surgen otros objetivos a perseguir y alcanzar de nuevo. Por lo tanto, debido a la influencia que el deseo ejerce en el comportamiento de la persona se propone tener presente este modelo en el abordaje educativo. De ahí proviene la acción del educador/a de crear un espacio de escucha de los deseos del chico/a que le movilicen en este momento hacia la inercia de llenar su vida de inmediatez, supervivencia, droga, robos... Con esta posición de escucha el educador/a quiere posibilitar que el chico/a, poco a poco, se cuestione cuanto le afecta y le facilita nuevos conocimientos sobre sí mismo (sus deseos...), sobre los demás, sobre su entorno... De este modo el educador/a empuja al chico/a que se implique en lo que le rodea, y esto le produce una movilización interna que le lleva a querer cambiar de posición con relación a su vida actual.

3. El rol del educador/a

“¡Oye, quiero comer! ¡Tú, cómprame cacahuets! Eres mi amigo ¿verdad? ¡No puedo más, quiero salir de la calle, no quiero esnifar más cola! ¡No quiero tener a mi hijo en la calle ¡ayúdame! Ésto de aprender a arreglar bicis mola ¿puedo ir? ¡Oye. Necesito pasta. Dame!”

A partir de una realidad tan dura, la del chico/a que vive en la calle, un educador/a se angustia en su día a día y es fácil que actúe con urgencia e inmediatez, que pierda cada vez más su capacidad de evaluación y de distancia óptima profesional. Esta situación puede plantear a cualquier educador/a una serie de inquietudes, tanto antes como después de su intervención, que pueden acabar en conflictos éticos y de ubicación ante los chicos/as que le rodean:

- *“¿Qué pasa que no consigo que estos chicos/as salgan y superen su situación de calle después de intervenir tan largo tiempo?”*
- *“Estos chicos/as son explotados, violentados. Urge que se enganchen a la propuesta que les planteo”.*
- *“Consigo que participen en un recurso del barrio y dejen de esnifar cola y cuando menos lo espero recaen. ¿Era el momento adecuado para actuar?”*
- *“Debo hacer algo para que salgan de la situación tan dura en que viven”.*

Para afrontar esta realidad que vive cotidianamente el educador/a brasileño/a en el medio abierto este modelo plantea lo siguiente:

a) Que exista un espacio previo y continuado de autoescucha de las motivaciones y las preocupaciones que le han hecho o le hacen escoger su rol profesional. Esto facilita, en caso necesario, su reconversión:

- *“¿Qué es lo que me incomoda, me falta o me crea necesidad de intervenir en esta situación?”*

El planteamiento de estas cuestiones puede permitir una intervención educativa que ayude al educador/a a comprender la situación en que viven estos chicos/as, su *“modus vivendi”*, sus motivaciones... y que le ayude a respetar la participación del mismo chico/a en la resolución de sus conflictos sin obturarlos con las que, para el educador/a, serían soluciones al problema.

Es decir, que cuando un chico/a dice: *“Fue el educador/a quien me trajo aquí; ésto no me interesa. No me va. Quiero estar como antes, con mis amigos de la calle”*, se puede interpretar como una queja dentro del proceso de adaptación del chico/a al recurso o a una situación particular y que no sea consecuencia de un trabajo demasiado precipitado con el chico/a donde han prevalecido las necesidades y las inquietudes del educador/a ante la realidad que rodeaba al chico/a.

b) Que exista un espacio continuado de evaluación de la acción educativa, que aportaría un replanteamiento continuo sobre el nivel de implicación del chico/a en sus propias cuestiones (necesidades, motivaciones...) y de su participación en la búsqueda de soluciones a sus conflictos. Implica evaluar y decidir qué demandas del chico/a pueden activar un proceso de encaminamiento y cuáles no; es mejor no responder y esperar:

- *“¿Qué he de hacer o no he de hacer para que cuando el chico/a plantea una petición de ayuda: “quiero ir a una escuela, quiero ir a un hogar y no esnifar más cola. Ayúdame...”, la mantenga de forma continuada?”*

Este trabajo continuado del educador/a de autoescucha de motivaciones e inquietudes de los chicos/as, de la reflexión-acción de la dinámica relacional que le rodea, permite facilitar al chico/a un espacio relacional donde se puede implicar en cuestiones que le afectan (quejas, necesidades, insatisfacciones, satisfacciones...), las pueda vehicular a través de peticiones y pueda ser capaz de mantenerlas durante todo su proceso de cambio.

**El educador/a
posibilita un
espacio
relacional**

Más concretamente, el educador/a posibilita un espacio relacional en el cual el chico/a evoca peticiones de diversa índole. A partir de ahí el educador acompaña al chico/a en el proceso de análisis y maduración de su demanda. Este acompañamiento toma forma a partir del ritmo de implicación del chico/a en su propio proceso educativo. Así pues, el educador/a valora y decide su nivel de acción en este espacio relacional en función del proceso de maduración de la petición que formula el chico/a:

- *“¿Qué le falta o qué necesita precisamente ahora que pide desintoxicarse o estudiar?”*

- *“Lo que pide responde a una motivación real (una elaboración de la situación que vive), a una motivación latente (puede ser que el chico/a no sepa qué es lo que le provoca pedir aquello), a una motivación pasajera del momento (conectada a un mecanismo de defensa puntual a partir de una vivencia concreta)”*.

- *“¿Qué quiere conseguir este chico/a con su petición? ¿qué sentido tiene en su vida cotidiana: cubrir una necesidad real de mejorar su salud o de aprender a leer y escribir para que no le engañen; cubrir una necesidad permanente de afecto y seguridad, de querer ser amado y valorado; como mecanismo para alcanzar un beneficio posterior (conseguir los mismos efectos que ahora pero con menos ingestión de droga, estar menos tiempo en la calle porque le buscan para pegarle; imitar a otros amigos/as...”*

De esta forma, a lo largo de este proceso de acompañamiento y maduración de la demanda el chico/a accede:

- a percibir, aceptar y ubicar sus satisfacciones o insatisfacciones permanentes, puntuales, existenciales, circunstanciales...

- a percibir como actualmente llena en la calle sus insatisfacciones y necesidades (actitudes, roles que tiene dentro del grupo de iguales, acciones que realiza, soluciones que utiliza para salir a flote o alcanzar lo que quiere...)

- y a partir de ahí posibilitar, si se implica en ello, que se replanteen los contenidos que actualmente llenan sus insatisfacciones (falta de afecto, falta de seguridad, desvalorización personal, rabia, agresividad...) con droga, delincuencia... En caso de que el chico/a se implique en este replanteamiento hay que darle apoyo en el proceso de nueva construcción de otros contenidos que escoja: encontrar seguridad, afecto, valorización... realizando acciones peligrosas, continuos robos... y poco a poco, hallarlos formando parte de equipos de deporte, lucha y cada vez sentirse más motivado, valorado, identificado con estos últimos que con el primer grupo.

En resumen, el educador/a tiene una función de regulador, posibilitador, mediador... y favorece que el chico/a se implique en las cuestiones que le

afectan y construya su propio proyecto de vida. Durante este proceso el/la chico/a adquiere los instrumentos para poder interferir, variar, aportar nuevas soluciones a sus conflictos, propuestas, formas de organizarse, de quejarse..., de esta forma, poco a poco, a lo largo de este proceso llega a ser sujeto transformador de su propia realidad.

4. Fases de trabajo en medio abierto

Pero, en la práctica, en qué consiste el trabajo que desarrollan estos/as educadores/as en medio abierto y qué tipo de relación establecen con los/las chicos/as de la calle?

Las acciones educativas que se derivan de su rol de educador/a pueden dividirse en diferentes fases que son las siguientes:

4.1. Aproximación, conocimiento y mapaje de los chicos/as de la calle de una zona concreta de la ciudad

A partir de la observación diaria de una misma zona a una misma hora, los/las educadores/as empiezan a detectar:

- cuántos chicos/as de la calle hay, dónde están, cuáles son sus circuitos cotidianos, las dinámicas de relación existentes entre ellos, con su entorno, con otros ciudadanos...
- los recursos existentes en aquella área que pueden utilizar en función de sus necesidades (salud, escuelas, academias artísticas, locales, pensiones...)
- cuáles serán los posibles primeros aliados de este proceso pedagógico en la calle.

4.2. Primer contacto

Esta cotidianidad de los educadores/as como observadores en la misma área y a las mismas horas (rutina) provoca curiosidad en los chicos/as de la calle: son las únicas personas que les observan y no hablan directamente con ellos ni les molestan: no parecen traficantes, tampoco homosexuales y ni tan sólo policías... Llega un momento en que los/as chicos/as sienten gran curiosidad por saber quiénes son estas personas tan peculiares y empiezan a interrogarles: "*Quiénes sois. Qué hacéis aquí?*" Está claro que estas preguntas son formuladas con los diferentes estilos personales de cada chico/a. Puede decirse que el educador/a tiene un papel inverso al habitual: no es él quien

toma el primer contacto con los chico/as pero sí que puede decirse que provoca que estos le aborden.

A partir del primer contacto de los chicos/as con los educadores/as se genera el llamado diálogo pedagógico (extraído del pensamiento de Paulo Freire): es aquel espacio comunicativo que posibilita al muchacho/a usar la palabra como medio para expresar verbalmente su mundo interno.

Es decir, por ejemplo: “¿Quién eres?” Pregunta una niña a un educador/a. Y éste/a responde: “¿Quién crees que soy?” (en lugar de decirle: “soy educador/a”). Este retorno sistemático de la pregunta invertida posibilita al chico/a expresar las actitudes y representaciones mentales que hace sobre el mundo de los adultos: devuelve una respuesta en la que fantasea que los educadores/as son policías disfrazados, traficantes, jueces... es decir, todas las categorías de adulto que, para el chico/a, a priori representan una amenaza para su supervivencia y libertad.

Este contacto cotidiano permite avanzar la relación educadores/as-chicos/as: empiezan a aceptar al educador/a como un elemento más dentro de su entorno hasta que, con el tiempo, su relación se consolida o, en otras palabras, se forma un vínculo estable entre ambos.

4.3. Proceso de formación del vínculo

En este proceso de formación del vínculo, el educador/a tiene en cuenta diferentes aspectos en su relación diaria con los chicos/as. Estos aspectos son los siguientes:

Horarios y organización

Estos muchachos/as viven en la calle de manera organizada. Tienen horarios, leyes, un lenguaje y un código propios. Su vida consiste en una serie de acontecimientos que se secuencian de forma ritual: a tal hora se levantan, bastante temprano; a tal otra se ocupan en buscar comida; después se drogan; a otra hora están en la plaza sin hacer nada. Los educadores/as preveen su presencia en la calle durante el tiempo en que no hacen nada. De esta forma evitan rivalizar con otros intereses que manifiesta el chico/a a lo largo del día.

Material

- En un principio los educadores/as únicamente observan el espacio donde están. Llevan una libreta o hojas y bolígrafo para hacer anotaciones.
- En un segundo momento, cuando los chicos/as empiezan a contactar ya les piden cosas: papel para dibujar, para hacer aviones, para romper..., peticiones llenas de mensajes hacia los educadores/as que deberán descifrarlos.
- En un tercer momento los educadores/as empiezan a llevar juegos simples, como damas, dominós... Ésto estimula a los chicos/as a hacer otras demandas de juegos. A partir de ahí el educador empieza a cambiar de estrategia: ya no consiste en llevar juegos previamente pedidos sino en construir con el chico/a el juego solicitado y dividir el material de construcción que se necesite. Por ejemplo, para construir un dominó educadores/as y niños/as concretan el material necesario y negocian quien lo llevará. Normalmente los educadores/as pactan llevar el material más difícil de conseguir, en este caso las pinturas y los pinceles; y los chicos/as se responsabilizan de llevar las maderas, material más fácil de encontrar en la calle.

Este tipo de relación permite a los chicos/as identificar a los educadores/as como personas diferentes de las otras: del tendero que le da cosas para comer, del caritativo que le da platos de sopa en la plaza... Si el educador/a entrara en la dinámica del saber “*dar*” todo el proceso educativo y el círculo de peticiones se rompería y desaparecería. Los muchachos/as aprenden a distinguir en el educador/a a alguien diferente, un referente de una relación posibilitadora de nuevas cosas, de nuevos saberes.

Los/las chicos/as aprenden a distinguir en el educador/a un referente de una relación posibilitadora de nuevas cosas

Noción tiempo

La noción del “*dar*” debe trabajarse con gran radicalidad pero la noción del “tiempo” precisa un trabajo más largo. La noción del tiempo del chico/a de la calle es bastante diferentes de la nuestra. Vive en el presente, olvida el pasado y no se proyecta hacia el futuro: “*voy detrás de lo que es mío porque no sé si mañana viviré*”. Él no roba por la mañana para comer por la noche. Ni espera al mediodía para comer si ahora ya tiene hambre. Es con esta inmediatez que se relaciona con nosotros: “*ahora quiero jugar con la pelota y no juego con ella, la rompo*”. El chico/a vive con esta referencia de tiempo inmediata porque no tiene condiciones para esperar. Tiene miedo de no poder alcanzar lo que quiere si espera. El educador/a debe respetar esta dimensión temporal del chico/a pero a la vez empezar a despreconceptualizar comportamientos inmediatos concretos y superficiales que el chico/a manifieste. Pero siempre desde una perspectiva de posibilitar que este chico/a

entienda su comportamiento de inmediatez (qué es lo que le motiva en aquel momento para no poder esperar).

Límites

Es esencial diferenciar entre límites pedagógicos (autoridad) y autoritarismo. En el principio de la formación del vínculo, los chicos/as aún no están preparados para recibir un límite muy contundente sino mas bien sutil. Por ejemplo: si el educador/a llega a la plaza y les encuentra drogados se va y les plantea regresar al día siguiente; de esta forma sienten que hay una diferencia en la actitud del educador/a: *“cuando no estoy drogado el educador/a viene, se sienta, conversa conmigo; cuando estoy drogado no puedo conversar con él/ella”*. En un segundo momento, cuando el vínculo ya esté formado y, por lo tanto, haya un canal de diálogo y de negociación, el educador/a podrá trabajar más contundentemente el tema de los límites.

Programación

En esta fase de formación de vínculo el educador/a trabaja con una programación abierta, asistemática, de estrategias y posibilidades de juegos, pero con la expectativa de que no siempre tendrá que utilizarlas sino que utilizará unas u otras en función de cómo sea la aproximación del chico/a y de las demandas que formule. La relación entre ellos todavía es muy frágil para poder elaborar una programación conjunta definida y sistemática.

4.4. Fase de enamoramiento

Es el momento en que el chico/a espera la presencia del educador/a, en que valora su relación. Hay un vínculo. Es a partir de este momento en que el muchacho/a empieza a formular peticiones más serias como, por ejemplo: *“quiero ver a mi familia, quiero dejar de esnifar cola, me gustaría participar en un taller de percusión... o quiero aprender a leer y a escribir”*. A partir de ahí surge todo el trabajo de acompañamiento del proceso de análisis de la petición y el de implicarle a él (ya explicado anteriormente). Así pues, por ejemplo, después de días y días de jugar en la calle con diferentes juegos con instrucciones escritas y de hacer talleres con normas escritas de cómo manipular el material, Antonio se queja y dice que quiere aprender a leer y escribir, quiere enterarse de las cosas al igual que algunos de sus amigos. Entonces el educador/a le retorna sus preguntas y le plantea por qué quiere

estudiar, qué pasos debe dar para alcanzar lo que quiere... y de esta forma, paulatinamente, le involucra en su proyecto de vida. A partir de este momento las programaciones comienzan a ser previstas y diseñadas entre ambos. El chico/a y el educador/a pactan distintos momentos de la semana para empezar este aprendizaje de manera informal y lúdica. Al mismo tiempo, este espacio y otros (facilitados por el educador/a) toman para el chico/a un contenido de análisis de su propia demanda. Entonces, con el ritmo con que éste se implica en sus propias necesidades manifestadas (o deseos) va madurando y consolidando su petición. Por esto el educador/a facilita al muchacho/a espacios vivenciales para profundizar en su petición y observar la relación que establece:

- Contextualizar la petición con relación a sus experiencias anteriores de lo que quiere: qué significa para Antonio aprender, con qué lo relaciona, qué está dispuesto a aprender..., cuáles van a ser sus experiencias pasadas con el aprendizaje..., cuál es su relación actual con el aprendizaje (hábitos de concentración, continuidad, trabajo en grupo..., interés real por saber).
- Historias de vida que permitan al chico/a conocerse mejor: sus comportamientos y conductas, límites; cómo afronta sus conflictos, cuáles son las formas que tiene para solucionarlos; ¿suelen ser siempre las mismas? ¿Si se me rompe el papel después de borrar unas cuantas veces una letra que no me sale, hago lo mismo que con otras cosas: abandono, me enfado y lo rompo, sigo a pesar de todo...?; motivaciones que existen detrás de esta demanda que formula.
- Observar, conocer, valorar y ayudar a aceptar, madurar e interiorizar reglas sociales y valores éticos a través de dinámicas lúdicas: jugar y crear reglas, evaluarlas.

En un momento de este proceso se empiezan a utilizar espacios delimitados, por ejemplo (siguiendo el mismo de antes) en el caso de Antonio cuando empieza a ir a la escuela, ya que en la calle hay demasiado ruido y barullo para aprender, o porque le da vergüenza, o porque todo el mundo le molesta, o porque tiene ganas de aprender más en serio... y cada día. Entonces el chico/a y el educador/a (con otros chicos/as que tienen el mismo nivel de madurez en la demanda) prevén la posibilidad de usar un espacio cerrado (que a menudo surge de la misma comunidad) para aprender. El educador/a sigue con su rol de facilitar al chico/a un espacio de construcción y en este caso se usa el espacio cedido que no puede responder a la estructura de una aula de escuela. Los chicos/as se extrañan: “*esto es una aula?*” Y a partir de este interrogante el educador/a les cuestiona sobre qué elementos puede tener una aula, su función, el material necesario... Y poco a poco, construyen entre todos lo que es una aula de escuela.



Durante todo este proceso el educador/a, juntamente con el chico/a valoran y deciden el momento en que este último ya está preparado para ir a una escuela pública.

Hay chicos/as que interrumpen su proceso de consolidación de demanda, hay otros que en dos meses ya son capaces de sostenerla y de participar en una escuela pública, mientras que unos necesitan un año o dos, otros precisan de mucho más tiempo. En este proceso no existe un tiempo definido porque el chico/a se convierta en un sujeto; se cuestione su situación de explotación y sea capaz de movilizar aspectos internos que le permitan, poco a poco, tener capacidad de organizarse o de plantear propuestas o de buscar soluciones a sus problemáticas personales, sociales... para alcanzar cambios. Es decir, mantener una actitud activa, crítica y responsable con relación al entorno, a la realidad que le rodea.

4.5. Fase de encaminamiento

Los chicos/as que se implican y sostienen su petición a lo largo de este proceso relacional son los que consiguen conectar con su familia (si existe) y, si es posible, vivir con ella o desintoxicarse en uno de los pocos ambulatorios existentes, dormir en una pensión, estudiar en una escuela pública... o simplemente participar en actividades artísticas organizadas por entidades de su barrio.

Hay chicos/as que, a pesar de su interés, tienen un grado de implicación muy inestable en las peticiones que formulan. Suelen ser los que hace ya muchos años que viven en la calle, veteranos en la prostitución o con una larga historia de drogaadicción. De ahí la creación de proyectos dirigidos a este grupo con la función de hacer de puente con los normalizados. Tienen la intención de que el chico/a termine de consolidar sus recursos personales e instrumentales y sea capaz, poco a poco, de sostener su demanda formulada para, posteriormente, poder aprovechar alguno de los recursos normalizados. Estos recursos suelen ser de los siguientes tipos:

- casa de pasaje (hogar infantil).
- aula escuela (que trabaja hábitos y sobre todo motivación para el aprendizaje)
 - distintas actividades artísticas, culturales, surgidas de sus intereses, que buscan que el chico vaya descubriendo y construya su identidad, su cultura, sus relaciones sociales y adquiera instrumentos de lectura de su realidad para poder transferirla.

**La creación de proyectos con
la función de hacer de
puente con los normalizados**

Con este artículo he intentado plasmar el desarrollo de una metodología educativa concreta en medio abierto. El texto ha surgido del entramado de mis vivencias durante dos meses en distintos proyectos brasileños (núcleos de base del “*Movimiento Nacional Meninos e Meninas de Rua*”, “*Grupo Bagunçao*”, “*República de Emaús*”, “*Projeto Axé*”) y del hecho de acceder a distintos tipos de documentación elaborada por los educadores/as de estos proyectos a partir de su práctica.

A pesar de los límites existentes, ya que se trata de una construcción teórica a partir de una realidad plural (cada estado tiene una situación social, política diferente en este tema), el presente texto quiere acentuar la concepción educativa que se utiliza en estos proyectos, basada en la participación y en el deseo de las personas implicadas: chicos/as y educadores/as.

Un país tan lejano y con unos niños de la calle con rasgos psicológicos muy similares a los de aquí, pero que afrontan unas condiciones de vida muy injustas y duras en medio de una política nacional que todavía les protege y defiende muy poco.

Podemos aprender mucho de este modelo de educación social surgido de la iniciativa ciudadana de un país de los llamados “*del sur*”. A pesar de sus condiciones materiales y sus recursos precarios su modelo de abordaje educativo ofrece muchos elementos sugerentes para la reflexión de nuestra práctica diaria de educación social.

Alicia Barbero
Pedagoga

Educadora del Centro de Día de Acción Educativa de Cáritas