

## *Educación de calle a través de proyectos de creación cultural*

Pilar Callén Ramón. Asociación Enbat. Huesca

### **Educación social y educación de calle**

La educación de calle es una manera específica y singular de hacer educación social. La palabra *calle* viene del latín *callis* que significaba sendero. El sendero era un camino estrecho, abierto campo a través por pisadas individuales que acortaban el camino para hacer un encargo o llevar un mensaje. El sentido de la calle moderna es diferente. Al hablar de calle nos referimos a una realidad, generalmente abierta, donde determinados jóvenes aprenden a ser adultos a trompicones, sin guías adecuadas, poniendo en riesgo su futuro personal y social. Decimos realidad abierta por contraposición a los espacios cerrados, institucionalizados, como son el instituto, el hogar familiar o el lugar de trabajo. Ello nos lleva a extender el significado de la calle a todos aquellos lugares de donde esos adolescentes ocupan su ocio o se relacionan con otros iguales hasta convertirlos en sus principales referentes de sociabilidad: la plaza, el centro cívico, el solar, el parque, el polideportivo, el bar, las canastas,... y también, las redes sociales en internet como instagram, youtube, whatsapp o facebook.

La calle es tanto un lugar de riesgos como de apoyos, un lugar tan indeseable como lleno de posibilidades. En este espacio tan simbólico y tan real, a veces difícil de delimitar, el educador o la educadora de calle encuentra a estos chicos y chicas especialmente vulnerables que han huido de los peligros de otros espacios y tiempos habitados por adultos incapaces de ofrecer contextos socializantes. Son jóvenes menores de edad que a factores socioculturales, económicos o personales unen otros factores de riesgo propios de la edad de la adolescencia dificultándose así su adecuado desarrollo vital. Estos muchachos y muchachas sitúan sus referentes de socialización en la calle en vez de en la familia, el instituto o en grupos de educación no formal y crecen según modelos de relación que poco tienen que ver con la salud, la solidaridad, la participación, la interculturalidad o la justicia social.

Por tanto, aunque la calle está llena de riesgos que dificultan al chaval su vida y al educador-a su ejercicio profesional, éste se ha especializado en encontrar en la calle recursos para transformarlos en mediaciones que hagan posible una relación de ayuda cualificada por ser educativa (Guerau de Arellano, 1987). En manos de un educador-a competente los riesgos de la calle pueden convertirse en herramientas educativas tanto a nivel individual como grupal y comunitario. Lograr que estos adolescentes establezcan relaciones diferentes consigo mismos y con los demás dependerá de la posibilidad de mantener experiencias diferentes. Es ahí donde la educación de calle suscita y promueve contextos de interacción entre jóvenes como condición necesaria para una convivencia positiva y un desarrollo personal, escolar o familiar adecuados. Sólo así es posible que surjan relaciones de convivencia. Como afirmaba P. Freire (2007) “el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos; no solo está en el mundo sino con el mundo” (p.28).

### **La educación de calle en Huesca**

Desde esta óptica y durante los últimos seis años, la Asociación Enbat interviene en el barrio del Perpetuo Socorro y en el resto de Huesca a través del proyecto de Educación de Calle del Ayuntamiento de la ciudad. El Perpetuo Socorro es uno de los barrios periféricos de la ciudad de



Huesca que creció con la expansión de la ciudad que hubo en los años 60 y 70, constituyéndose como un barrio fundamentalmente obrero. Entre los años 2000 y 2010 se produjo un gran incremento de la población inmigrante, que la actual crisis económica ha detenido o incluso revertido. La población que lo habita principalmente es población obrera, inmigrante y de etnia gitana que en un alto porcentaje vive situaciones económicamente carenciales y socialmente de marginación. Estas situaciones personales se conjugan con otras razones de segregación residencial debido al bajo precio de la vivienda<sup>1</sup> o los mercados laborales locales o las redes sociales en las que los individuos se insertan, muchas de las cuales funcionan a partir del principio de la solidaridad étnica. Dejamos constancia de otro ejemplo más de la existencia en nuestras ciudades de los que Besalú y Tort (2009) definen como espacios social y urbanísticamente desiguales, zonas o barrios con una concentración especial de familias desfavorecidas socioeconómicamente, habitualmente localizadas en el extrarradio o en zonas previamente marginadas, con pocos servicios y niveles altos de conflictividad. Precisamente, la aparición de un aumento de situaciones de riesgo personal y de dificultades en la convivencia de la población joven del citado barrio fue lo que movió al área de Cultura y dentro de su Plan Municipal de Juventud a promover una respuesta integral a sus necesidades a través de la metodología de la educación de calle.

La intervención a través de la educación de calle que se lleva a cabo en Huesca busca, como fin último, *la inclusión del muchacho o muchacha adolescente en procesos resilientes que permitan rescatar su dignidad y derechos como personas a la vez que les capaciten para desempeñar roles y funciones sociales desde un concepto de ciudadanía activa y crítica* (Garrido, 2011). La educación de calle quiere contribuir a que cada joven pueda reconocer y hacer reconocer su importancia como ser humano y como actor de su propia vida. De ese modo y como contrapeso de las presiones que reducen los individuos y las colectividades al estatuto de objeto (síntomas, estigmas, estadísticas,...) los educadores de calle trabajan para volver a poner de relieve la primacía del sujeto (Giraldi y De Boevé, 2009). Su papel para afrontar este reto es el de un profesional dotado de una sensibilidad y capacitación especial para vivir, hacer vivir y extraer las posibilidades al drama de la calle. Es por eso que se reclama que los educadores y educadoras de calle sean ciudadanos-ciudadanas intencionalmente preparados para apoyar procesos evolutivos de adolescentes y jóvenes cuando estos itinerarios personales y sociales están siendo dificultados. Incluso se ha llegado a decir que educación de calle es lo que hace el educador o la educadora de calle (Asociación Cultural La Kalle, 1995) ya que el efecto de sus acciones debe ser la generación o activación de nuevas redes de relación y apoyo social para el adolescente. Se entiende de esta manera el modo bifocal que caracteriza su intervención: por una parte, se dirige al adolescente y, por otra, al medio social en el que vive: el educador de calle conoce suficientemente a las personas y colectivos que hacen su vida en la calle, generalmente estigmatizados y excluidos, como para ayudar a destruir prejuicios, desmontar estereotipos y mejorar la imagen que de ellos tienen el resto de miembros de la comunidad. De este modo se propicia que no sean sólo las personas de la calle las que tengan que dar un paso adelante, sino que el resto de la comunidad también se aproxime a ellos facilitando la integración (Quintanar et al. 2010).

Esta función de mediación empuja al educador-educadora de calle a vivir en un punto geométrico inestable: entre una sociedad que inadapta y una inadaptación concreta indeseable (Guerau de Arellano, 1987). Por eso, los educadores y educadoras de calle nunca podremos transmitir a los y las adolescentes que estamos de acuerdo con la sociedad que los ha producido, que nosotros y nosotras no tenemos parte de responsabilidad en ello, ni que las condiciones sociales a las que están sometidos no pueden transformarse.

1 Según el informe de Tecnicasa-2015 sobre los precios del metro cuadrado de vivienda, se puede observar que el barrio del Perpetuo Socorro de Huesca es el segundo más barato de las capitales de todo el país para adquirir un piso. ("El barrio del Perpetuo Socorro uno de los más baratos de España" [28 de enero de 2016] Radio Huesca. Recuperado de <http://www.radiohuesca.com/noticia/557116/El-Barrio-del-Perpetuo-Socorro-uno-de-los-mas-baratos-de-Espana-para-comprar-vivienda>)

## La inclusividad en la educación de calle

En coherencia con todo ello, el diseño metodológico de la intervención debe ser lo suficientemente inclusivo como para dar oportunidades de resistencia y reconstrucción a la mayor diversidad posible de jóvenes dañados o socialmente malheridos. Entendemos que la inclusión social es un proceso permanente de mejora que se dirige a generar apoyos y eliminar barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow y Both, 2002). Desde nuestro punto de vista, tres son las condiciones que determinan el grado de inclusividad de la educación de calle: las prácticas educativas configuradas como mediaciones, la oferta de mediaciones en forma de menú y la elección de actividades 360°. Veamos cómo cada una de ellas mejora el enfoque inclusivo de la educación de calle.

En primer lugar, las acciones educativas que la educadora y el educador de calle ponen en juego durante su intervención se basan en la utilización de diversos recursos. El educador de calle entiende que un recurso es aquello de lo que puede echarse mano con relativa facilidad y frecuencia para lograr los objetivos previstos para cada adolescente. En medio abierto, los recursos pueden ser físicos (el espacio, el tiempo, el aire libre, los objetos recuperables...) o sociales/personales (compañeros, adultos, profesionales, actividades, dispositivos socioculturales...). Sin embargo, los recursos en sí mismos no tienen por qué tener activado su potencial educativo. Esto lo logra la educadora o educador cuando transforma el recurso en *mediación*:

“una mediación es una acción, objeto o acontecimiento, formal o informal, situado entre el educador de calle y el adolescente que da consistencia, objetividad y realismo a la relación educativa que se establece entre ambos en la convivencia cotidiana. El educador-educadora de calle utiliza las mediaciones intencionadamente, de manera esporádica o en secuencias más complejas, con el fin de movilizar al joven o adolescente hacia mejores relaciones consigo mismo y con su entorno” (Asociación Enbat, 2014)

Las mediaciones se buscan para lograr un objetivo o surgen en torno a una situación o centro de interés del adolescente, una idea del grupo o una posibilidad de cambio en la comunidad; poseen la potencialidad de ser utilizadas para intervenir en los sistemas relacionales del menor de acuerdo con su proyecto de itinerario personal. El educador-educadora deberá estar atento para aprovecharlas y convertirlas en un motivo desencadenante de procesos significativos y participativos en los que el adolescente viva la situación como experiencia de vida importante y educativamente, relevante.

En segundo lugar, se han realizado muchos esfuerzos, y todos ellos loables, por estructurar el proceso de intervención de la educación social. Ello ha tenido su reflejo en el énfasis puesto desde las entidades financiadoras para exigir una rigurosa planificación y evaluación de los proyectos de educación de calle así como para requerir una programación pormenorizada de la intervención diaria y concreta con los chavales. Sin falta al rigor que conlleva nuestra profesionalidad como educadores y educadoras, lo cierto es que un programa que persiga objetivos amplios y abiertos o que parta de pocos apriorismos pero con buenos análisis de la realidad, es más inclusivo que aquellos proyectos e intervenciones más cerradas que determinan el contenido, nivel e intensidad del logro que deben desarrollar los jóvenes en base a indicadores cerrados de evaluación. En este sentido, debemos reconocer que en la educación de calle no es fácil anticipar situaciones, o al menos, no todos los eventos posibles. Primero porque un evento se produce de manera fortuita –y eventos diferentes los hay muchos- y luego porque los elementos que permiten un acompañamiento eficiente son raramente previsibles (Giraldi y De Boevé, 2009). Por esta razón es difícil hacer entender qué es y qué hace un educador de calle; y por esta misma razón, se debe desconfiar de los proyectos “enlatados” y listos para ser aplicados. Más que elaborar un repositorio de actividades previamente planificadas un proyecto inclusivo opta por recurrir a un *menú de mediaciones* (Costa y López, 1996). Es una forma operativa de concretar la intervención pues los menús facilitan la selección de las actividades, recursos, materiales, personas..., necesarias para afrontar las situaciones de mejora de los chicos y chicas respetando sus singularidades y especificidades.

Por último, las *actividades 360°* son aquellas que, debido a su enfoque integral, ofrecen a los jóvenes elegir sobre una amplia diversidad de oportunidades de desarrollo, mejora y bienestar<sup>2</sup>. Estas actividades se presentan como un contexto donde empezar de nuevo sin prejuicios ni fracasos previos, en un ambiente de relación de ayuda y acompañamiento con adultos educadores, para un trabajo con alta expectativa de éxito, que se apoya tanto en habilidades manuales y hábitos de esfuerzo como en destrezas sociales y personales, que reconoce los procesos por encima de los resultados y que cuando estos llegan, vienen acompañados de un componente ético de solidaridad con otras personas, que como ellos y ellas, viven situaciones de dificultad. Una concreción suficientemente conocida de este tipo de actividades son las acciones que surgen desde el aprendizaje-servicio (APS), una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en pedagogías activas y compatibles con otras estrategias educativas. El APS se define así:

“el aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio solidario a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los y las participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2010)

Como el APS, las actividades 36° se inspiran en una pedagogía que se esfuerza por aplicar los principios de experiencia, o relación directa y significativa con la realidad; la participación activa de los adolescentes en las diferentes fases del proyecto; la reflexión o esfuerzo por guiar la actividad y darle sentido personal y social; la resolución de problemas o consideración de hechos complejos desde múltiples perspectivas para mejorar su funcionamiento; la cooperación, o trabajo conjunto entre compañeros-as y colaboración con los receptores de la ayuda; la inmersión en prácticas de valor, o adquisición de valores por participación en actividades cuyo desarrollo los encarna e induce a manifestarlos, y de evaluación múltiple, o regulación continua de la experiencia y del trabajo de los participantes.

### Una experiencia práctica: danza y educación de calle

Hace dos años, el Área de Cultura del Ayuntamiento de Huesca y el equipo de Educación de Calle iniciaron un proceso conjunto de reflexión para integrar ciertas expresiones artísticas como mediaciones de educación de calle. Se exploraron proyectos de intervención con chicos y chicas en situación de vulnerabilidad social que les permitiese sentir y disfrutar de nuevas vías y lenguajes de creación y de cultura que sacasen a la luz capacidades no explotadas a la vez que se les ofrecía oportunidades de superar obstáculos personales y sociales en un contexto de convivencia intercultural. Así, por ejemplo, se intentó crear una banda musical para la cual se impartirían clase instrumentales, y paralelamente, clases de combo grupales de cinco o seis jóvenes donde podrían desarrollar el aprendizaje musical adquirido. La falta de financiación suficiente hizo que el proyecto no prosperase, pero sirvió a aumentar la decisión a favor de este nicho emergente de acción social.



Figura 1: Actuación espontánea en un barrio de la ciudad

<sup>2</sup> Este tipo de actividades tienen su origen en el “marketing holístico”, término acuñado por Philip Kotler para definir un tipo específico de marketing en el que “todo importa” y para el que es necesaria una amplia e integrada perspectiva para obtener los mejores resultados. En la misma línea, consultorías de empresa y organizaciones han desarrollado evaluaciones 360°. Es interesante seguir cómo esta técnica se comienza a aplicar en la educación emocional (Bisquerra, 2016)



Fig.2: Sesiones de ensayo

blaxploitation, fusiones afrocaribeñas, lofts del free jazz, etc. (Periferias, 2015). Entre los artistas invitados se encontraba un grupo de jóvenes procedentes del barrio de Montreuil (París) junto a su educadora, Katia, y una coreógrafa-bailarina, Eliane (Ndoho Ange).

Era la oportunidad esperada en el equipo de educación de calle para poner en práctica las convicciones generadas en el plano teórico de convertir en mediación inclusiva una actividad artística como la danza en un contexto de relación directa con la realidad. La propuesta consistió en integrar a un grupo de chicas adolescentes del programa de educación de calle en el espectáculo diseñado por Eliane de tal forma que actuasen en el festival de Periferias.

Los educadores y educadoras de calle se ponen manos a la obra pero no hay mucho tiempo: reuniones de coordinación y organización, lecturas, mails con París, encuentros con el grupo de jóvenes de Huesca candidatas a participar en el proyecto, encuentro con sus familias, elaboración de calendario de trabajo, reserva de espacios, reparto de responsabilidades...

Por fin llega el día y la semana del proyecto. Se recibe al grupo recién llegado del aeropuerto que cuentan cómo han tenido que dejar a una compañera en el aeropuerto de París por problemas con la documentación (es el directo, el día a día con nuestras chicas cuando se sale de viaje). Están tristes, sienten que no están todas y no saben si van a poder actuar. Al grupo de educadores y chica de Huesca les toca animar y acompañar desde el primer momento. Se les enseña el barrio y la ciudad. En el callejeo surgen conversaciones con otros vecinos del barrio e incluso se baila espontáneamente en la calle, fusionando flamenco y danza africana.



Fig.3: Actuación del grupo en el festival Periferias

La ocasión definitiva llegó el año 2015 cuando se pudo entrar a formar parte de un proyecto internacional que unía danza y jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. Todos los años el ayuntamiento de la ciudad organiza Periferias, un festival multidisciplinar y temático único en su género en España. El hilo conductor de ese año fue "black" (o la negritud, en términos del poeta Aimé Césaire). Para su desarrollo el festival ofreció un abanico de propuestas relacionadas con la comunidad negra, sin caer en tópicos racistas: groove,

blaxploitation, fusiones afrocaribeñas, lofts del free jazz, etc. (Periferias, 2015). Entre los artistas invitados se encontraba un grupo de jóvenes procedentes del barrio de Montreuil (París) junto a su educadora, Katia, y una coreógrafa-bailarina, Eliane (Ndoho Ange). Era la oportunidad esperada en el equipo de educación de calle para poner en práctica las convicciones generadas en el plano teórico de convertir en mediación inclusiva una actividad artística como la danza en un contexto de relación directa con la realidad. La propuesta consistió en integrar a un grupo de chicas adolescentes del programa de educación de calle en el espectáculo diseñado por Eliane de tal forma que actuasen en el festival de Periferias. Los educadores y educadoras de calle se ponen manos a la obra pero no hay mucho tiempo: reuniones de coordinación y organización, lecturas, mails con París, encuentros con el grupo de jóvenes de Huesca candidatas a participar en el proyecto, encuentro con sus familias, elaboración de calendario de trabajo, reserva de espacios, reparto de responsabilidades... Por fin llega el día y la semana del proyecto. Se recibe al grupo recién llegado del aeropuerto que cuentan cómo han tenido que dejar a una compañera en el aeropuerto de París por problemas con la documentación (es el directo, el día a día con nuestras chicas cuando se sale de viaje). Están tristes, sienten que no están todas y no saben si van a poder actuar. Al grupo de educadores y chica de Huesca les toca animar y acompañar desde el primer momento. Se les enseña el barrio y la ciudad. En el callejeo surgen conversaciones con otros vecinos del barrio e incluso se baila espontáneamente en la calle, fusionando flamenco y danza africana. Al día siguiente comienzan los ensayos en el Centro de Arte Joven (cfr. fig 1). Participan tres jóvenes de Montreuil y ocho de Huesca. Durante el proceso se hace necesario hablar varias veces con las familias, convencerlas para que permitan a sus hijas adolescentes ensayar todos los días, lo que se aprovecha para tejer lazos y alianzas con los educadores de calle. El compromiso exige a las chicas hacer un doble esfuerzo, pues no tienen vacaciones y por tanto deben estudiar y hacer las tareas escolares por la noche. Durante los ensayos (cfr. fig2), se descubre algo en común para los grupos francés y español: la importancia del proceso, del encuentro



diario a través del vínculo creado. Ambos grupos tienen claro que, aun sabiendo que va a tocar subir al escenario y representar lo trabajado, lo verdaderamente importante es lo que está naciendo entre ellas. Las chicas son felices, disfrutan bailando, disfrutan aprendiendo con la mejor profe que hayan podido escoger. Eliane es dulce, paciente y las quiere como son.

Finalmente llega el día esperado. Se sube al escenario y la emoción traslada a las chicas a otro mundo, a un mundo de ilusión y esperanza, un mundo que se llena de música, imágenes y baile, un mundo que une a una y otra parte de Europa, superando los obstáculos del idioma y de otras diferencias (cfr. fig. 3). Se ha trabajado juntas y se ha conseguido bailar delante de un público que aplaudía y aplaudía en reconocimiento a una buena puesta en escena. Pero educadores y muchachas sabían que eso sólo fue el final y que, más satisfactorio si cabe, fue el camino seguido para llegar hasta allí.

## Conclusión

Cuando ASEDES definió la educación social lo hizo como forma de intervención dirigida a crear contextos educativos que posibilitasen, entre otras, también la promoción cultural “*entendida como apertura a nuevas oportunidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas o laborales o de ocio o de participación social*” (2007). La educación de calle, como forma especializada de educación social, conlleva el compromiso de buscar intervenciones cada vez más inclusivas, socialmente hablando. Para ello, los proyectos de creación artística y cultural se presentan como una gran oportunidad de mejora para chicos y chicas en situación de riesgo social si conjugan en su diseño mediaciones organizadas como menús así como actividades 360°. Las experiencias inclusivas llevadas a cabo en Huesca y en otros lugares permiten seguir investigando y experimentando en este sentido: trabajar desde la diversidad de capacidades y necesidades acompañando procesos de construcción ciudadana en jóvenes y adolescentes desfavorecidos.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Both, T (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: UAM
- ASEDES (2007) *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Española Educadores Sociales
- Asociación Cultural La Kalle (1995). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Popular.
- Asociación Enbat (2014) *Proyecto de Educación de Calle*. Huesca: documento sin publicar
- Battle, R. (2012). Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio. *Revista TZHOECOEN* año 3, nº 5, 81-92
- Besalú, X. y Tort, C (2009). *Escuela y sociedad multicultural*. Sevilla: MAD
- Bisquerra, R. (2016). Características de la evaluación 360°. [Recuperado <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/100-360/195-caracteristicas-evaluacion-360.html>]
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Costa, M. y López, E. (1996). *Manual para el educador social*. Madrid: M.A.S.
- Garrido, I. (2011). *El proceso de intervención en la educación de calle*. (Comunicación presentada en la I Jornada de Educación de Calle. Huesca)
- Giraldi, M. y De Boevé, E. (Coords.) (2009) *Guía internacional sobre la metodología de la educación de calle*. Bruselas: Dynamo Internacional
- Guerau de Arellano, F. y Trescents, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Roselló
- Periferias (2015). Presentación Black-Festival Periferias. [Recuperado de <http://www.periferias.org/presentacion-black/>]
- Quintanar, M., Blanco, L. y García, J.C. (2010). Educación de calle: una experiencia de socialización en medio abierto. *Rev. Educación y Futuro*, 22, 129-148

