

El entorno local como ámbito de acción socioeducativa

Mikel Arriaga Landeta

KOHESLAN

Grupo de Estudios para la Cohesión Social (EHU-UPV)

Este artículo se inicia desde una breve exposición del fracaso del modelo que ha venido monopolizando la función educativa a lo largo de la modernidad. Tomando pie en esta reflexión, plantea una propuesta de ámbito, función, agencias y agentes socioeducativos adecuados a la nueva realidad social. Al respecto, considera “el entorno” como ámbito socioeducativo de cohesión social, es decir, como ámbito de vida en el que los menores en edad hallan sus oportunidades en el seno de la sociedad común. En él contempla prácticas de cooperación entre agentes escolares, agentes del bienestar social y agentes familiares. Concluye que cuando las diferentes agencias cooperan en la atención de las chicas y los chicos, desarrollando junto a unas y otros múltiples interacciones transmisoras de confianza y reconocimiento, su autoestima mejora y con ella las expectativas de desarrollo de un proyecto de vida de calidad.

1. La crisis de la enseñanza en la nueva modernidad

La educación formal establecida por la modernidad homogeneizaba culturalmente a la ciudadanía, no reconociendo en ésta otras culturas emergentes en la periferia del sistema, tales como la cultura de lo femenino, lo étnico, lo proletario, etc. En lugar de porfiar en esquemas que comportan a sus instituciones una grave crisis de legitimidad de sus métodos y enseñanzas y una no menor de legitimación de su propia función social como institución del saber, la nueva modernidad que está fraguando debe atender a la realidad de las nuevas demandas de la sociedad de la información, entre éstas las demandas en las que nos vamos a interesar en este artículo, aquellas que provienen de su composición multicultural y plural.

En conferencia pronunciada en Barcelona¹ Zygmunt Bauman declaraba:

“Al lloc de treball, als voltants de casa nostra i al carrer ens barregem cada dia amb altres persones que, com assenyala Rychen, ‘no tenen per què parlar el mateix idioma (d’una manera literal o figurada), ni compartir els mateixos records ni la mateixa història’. En aquestes circumstàncies, les habilitats que ens calen en primer lloc per tal d’oferir a l’esfera pública una possibilitat moderada de resucitar són, simplement, la capacitat de relacionar-nos amb els altres: d’establir un diàleg amb ells, de negociar-hi, d’arribar a una entesa entre uns i altres, i d’aconseguir resoldre els conflictes inevitables en nombroses situacions de la vida en comú”.

¹ Zygmunt Bauman, Conferència “Els reptes de l’educació en la modernitat líquida” pronunciada en la Fundació Collserola, Barcelona, en mayo de 2006.

Como parte de esta realidad social, hoy la escuela no puede negar que los actores a los que interpela, aparte de caracterizarse por su heterogeneidad, “son lo que sus múltiples experiencias sociales hacen de ellos, están llamados a tener comportamientos y actitudes variadas según los contextos en los que tienen que desenvolverse. (...) Los actores han atravesado en el pasado y atraviesan permanentemente múltiples contextos sociales (universos, instituciones, grupos, situaciones...); son fruto (y portadores) de todas las experiencias (no siempre compatibles, no siempre acumulables, y, en ocasiones, altamente contradictorias) que han vivido en múltiples contextos” (Lahire 2004: 283-284). Los actores a los que interpela la escuela ya no son únicamente “alumnos”, son “sujetos” que no sólo recuperan el mundo de lo consciente a partir de agencias de socialización aisladas, sino que “construyen” su realidad social conjugando sus múltiples experiencias.

Es evidente que la escuela que pueda ofertar capacitación para tomar decisiones en lugar de transmisión de conocimientos inalterables, la escuela que pueda avivar el deseo de entablar relaciones de cooperación entre personas, la que se afane en la búsqueda de aportar autoestima mediante el diálogo entre lo personal y lo colectivo, entre los propios intereses y los intereses del conjunto, no es una escuela autocomplaciente sino una escuela consciente de su propia necesidad de contribuir a la creación de un *espacio público*.

Para superar la crisis de legitimación que afronta, la escuela debe abrirse a la sociedad y beneficiarse “de planteamientos holísticos sobre la base de entender la educación de una manera más plena y desarrollada, teniendo en cuenta también la denominada educación no formal, básicamente la educación social” (Molina Luque 2002: 82). La nueva contemporaneidad parece exigir esta intervención complementaria desde una educación social que encuentra soluciones aplicadas, prácticas y concretas en el trabajo conjunto de maestros, educadores sociales, pero también padres y jóvenes escolarizados.

Inoperante ante las nuevas necesidades formativas resulta ya un magisterio que haga caso omiso de las condiciones en que niños, niñas y jóvenes adolescentes contemplan su realidad presente y su futuro. El éxito escolar no es causa definitiva del éxito personal sino más bien, en todo caso, uno de sus componentes causales y uno de sus resultados. Se ha pensado demasiado insistentemente en términos de éxito escolar del individuo reproductor y demasiado poco en términos de éxito del sujeto activo que debe hacer su camino en compañía de otros sujetos. Es bueno que desde ángulos de reflexión diversos, en este caso desde la sociología, se haya llegado a la conclusión de que “cuando los docentes se protegen detrás de su disciplina para hacer frente a alum-

nos en ruptura de comunicación o en posición de hostilidad los resultados son malos (...) Es necesario que la escuela se pregunte sobre su propio papel, en particular en el fracaso escolar. Hay que insistir especialmente en los obstáculos encontrados por los niños procedentes de familias inmigrantes que no tienen ningún capital cultural. Esos niños tienen pocas posibilidades de ascenso social, sobre todo en el momento en que el «ascensor social» se ha detenido” (Alain Touraine 2005:167).

A partir de un diagnóstico como el que establece Touraine se pueden abrir las puertas a la transformación social de la función socioeducativa; es ésta una idea que va ganando adeptos, tal y como muestra Begoña Abad (2006) cuando plantea que “la superación de la crisis pasa por reajustar las funciones y los roles de los agentes y los medios que intervienen en los procesos educativos. Ante la crisis de legitimidad y de legitimación con que se enfrenta, el sistema educativo tiene un reto muy importante. Debe cuestionarse a sí mismo, repensar sus principios y objetivos, reinventar sus metodologías docentes y sus sistemas organizacionales. Tiene que replantear el concepto de la relación alumno-profesor y el proceso mismo del aprendizaje, los contenidos curriculares y, además, revisar críticamente los modelos mentales que han inspirado su desarrollo”².

2. Educar en el espacio público

Intentando dar cumplida contestación al fracaso de la educación formal en la modernidad de nuestros días, desde hace ya una década bien pasada tienen lugar experiencias de modelos alternativos –como la transformación de centros educativos en *Comunidades de Aprendizaje* (R. Flecha, 1997; C. Elboj *et al.*, 2002)– que tratan de abordar la educación de las nuevas generaciones desde una perspectiva global, pedagógica pero también sociológica y antropológica, contemplando así la educación con un enfoque universalista al tiempo que permitiendo un tratamiento individualizado que respeta y acompaña a la persona en su individualidad (Molina Luque 2002:81).

No entraremos a pormenorizar todo aquello que las comunidades de aprendizaje suponen de revisión de la práctica educativa, lo que interesa a la reflexión que estamos abordando aquí es la idea de que dichas experiencias son “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su *entorno*, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje

² En “Cambio generacional y educación. Educando a la *generación net*”. Jornadas Edutec 2006. Tarragona 19-22 de septiembre de 2006.

dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, *incluida el aula*” (C. Elboj *et al.*, 2002: 9) (las cursivas son nuestras). La trasgresión que supone esta nueva formulación no puede pasar inadvertida en cuanto supone una inversión inclusiva no sólo inédita sino incluso impensable en un pasado bien reciente.

Esta es la razón que explica que cada vez con mayor frecuencia los agentes educativos más inquietos salgan de sus límites de seguridad al encuentro de personas y colectivos educativos, culturales, deportivos o asistenciales de la comunidad, y formen con todos ellos una red de cómplices en pro de la *cohesión social* del espacio público. Tal y como señalan recientes reflexiones desde el campo de la pedagogía crítica: “Creemos que hay un reflujo de las ideas que han llevado a los sistemas educativos a estancarse y a mirarse más a sí mismos como sistema que a sus participantes como objetivo fundamental. Cada vez más experiencias se abren a su entorno y recobran con fuerza el sentido de servicio público –de la comunidad a la comunidad a través de la participación–”. (A. Aubert *et al.* 2006: 134).

La *nueva función educativa* se orienta hacia esa sociedad cohesionada, tomando en consideración la diversidad y la heterogeneidad sociales, ayudando a los jóvenes a elaborar proyectos personales, integrando experiencias familiares, escolares y de los grupos de iguales. Expresado en síntesis, una sociedad cohesionada es una sociedad cuyo funcionamiento está regido por varias “ideas fuerza”: *sociedad abierta*, en la que las diferencias sean vistas con naturalidad, convivan e interactúen entre ellas; *sociedad educada en el diálogo*, que no imponga el criterio particular de unas personas sobre otras en función de jerarquías ajenas a la validez del razonamiento; *sociedad equitativa*, en la que se preste especial atención a los más débiles en orden a su inclusión en igualdad.

En el ámbito local, un planteamiento de este carácter requiere de los diversos agentes activos locales (agentes familiares, del asociacionismo, de los servicios sociales de la administración, del centro escolar...) una opción por el trabajo cooperativo que se pueda plasmar en un *Plan Educativo Comunitario*, es decir, en una estrategia educativa orientada hacia toda la comunidad local que conforma un *único ámbito socioeducativo*.

Aun teniendo en mente a la comunidad en su conjunto, el plan socioeducativo puede comenzar por dirigirse en modo especialmente atento a personas que comparten tres características: ser menores de edad, escolares e hijos. Cuando éste es el caso, el objetivo se sitúa en lograr avances simultáneos en sus tres contextos de vida cotidiana –contexto del tiempo libre, contexto de la escuela y contexto de la familia–, tratando con ello de posibilitar a los más

jóvenes un proyecto de vida de calidad, no tanto de encauzarles a una carrera académica plena de éxito.

Las acciones a desarrollar por los agentes activos del Plan buscan promover prácticas solidarias y entablar relaciones igualitarias entre adolescentes de un mismo entorno local, entre estos los chicos y las chicas inmigrantes cuando forman parte de la nueva realidad social, o cualesquiera otros colectivos o sujetos individuales que por diversas causas se encuentran en situación de desigualdad de oportunidades, tal es el caso de los chicos y de las chicas de etnia gitana.

Parta la iniciativa de puesta en marcha del Plan bien desde los agentes del centro escolar o bien desde los educadores de calle de los servicios sociales –orientándose, por tanto, en ambas circunstancias a las necesidades de la población infantil y adolescente–, éste también debe contemplar proyectos dirigidos a la formación de los adultos de la familia en una línea participativa, es decir, desde la respuesta a las necesidades que estos plantean y no a las que las administraciones puedan suponer.

El Plan Educativo Comunitario comienza a desarrollarse una vez asumidas unas propuestas iniciales:

- que la educación del adolescente no acaba en el *tiempo* escolar, que su vida transcurre por un tiempo escolar, un tiempo extra-escolar y un tiempo no escolar y que la acción educativa debe buscar la continuidad entre los tres tiempos;
- que la educación del adolescente no acaba en el *espacio* escolar, que el tránsito por espacios múltiples es especialmente característico de la adolescencia y que la acción educativa debe promover el “uso educativo” de los diversos espacios;
- que todos somos *educadores y educandos*, que en la interacción local todos ejercemos ambas funciones a un mismo tiempo y que la acción educativa de los agentes locales debe promover el “asociacionismo educativo” y la “participación”.

Suelen ser agentes escolares o educadores de calle experimentados quienes, desde su dilatada experiencia con la población joven y su lugar estratégico para la mediación entre diversos grupos de edad y diversos entes administrativos, dan los primeros pasos para hacer realidad el Plan socioeducativo. Así, contando con la colaboración de vecinos activos de la comunidad se plantean una secuencia de *actuaciones* básicas:

- investigar y conocer de modo exhaustivo las dinámicas culturales y sociales que tienen lugar en la comunidad;
- promover el diálogo entre agencias y agentes locales implicados en el proceso educativo de los adolescentes;

- programar acciones educativas que busquen favorecer actitudes y prácticas de confianza mutua y reconocimiento en el espacio común;
- socializar el conocimiento tanto de las semejanzas como de las diferencias (en edad, etnia, género...) de todas las personas y colectivos de la comunidad local;
- fomentar la participación en empresas colectivas de los sujetos diversos (como ejemplo, el empeño común en la revitalización del euskera como lengua de uso);
- atender una dinámica de formación de agentes familiares adultos que repercuta favorablemente en la educación de sus menores;
- establecer estrategias para combatir el fracaso escolar y facilitar la orientación profesional;
- actuar de modo prioritario y excepcional sobre los jóvenes y familias en grave riesgo de marginalidad social;
- captar recursos humanos locales que puedan moverse en los distintos espacios educativos del joven;
- atraer agentes no-locales (universitarios u otros) a la participación en el desarrollo de la dinámica local concreta del Plan Comunitario;
- y cualquier otra que tenga por objeto el posibilitar *una vida de calidad* a los más jóvenes de la comunidad.

El *proyecto de vida de calidad* (B. Martínez, 2002) en que el Plan se interesa, implica, una multiplicación de interacciones y de prácticas de confianza y de reconocimiento que afirmen a los sujetos diversos tanto en su singularidad como en sus pertenencias. Una vida de calidad requiere *confianza* (seguridad material y afectiva) y *reconocimiento* (de cada aportación singular). Ya no basta ni con tolerar la diferencia, sino que hay que incluirla en el *corpus* normativo social, ni con que esa inclusión sea formal sino que ha de ser también emocional, de ahí el considerar como prácticas de inclusión aquellas que no segregan ni espacial ni emocionalmente a nadie.

Algunas de estas prácticas e interacciones son de carácter general, y por tanto extensibles a jóvenes y a adolescentes de cualquier condición, en cambio otras se conectan más directamente a la condición de minoría social de muchos de ellos. Algunas atienden a la diversidad y autonomía de los menores, mientras otras se fijan más en la formación y orientación de los mismos. Por último, hay prácticas e interacciones en cuyo desarrollo los servicios sociales tienen ya un camino andado que deben alumbrar desde su experiencia; otras para las cuales los agentes educativos están especialmente bien ubicados y capacitados; y otras que se llevan a cabo en el espacio del auto-reconocimiento familiar y asociativo de la comunidad (de la auto-organización juvenil,

de la asociación gitana, de la asociación de inmigrantes, etc.). A toda esta rica experiencia e iniciativa sectorial ha de hallársele su tiempo y lugar de aportación en el Plan socioeducativo local.

3. La educación de calle: sus tiempos y sus lugares

Una sociedad cohesionada como la que venimos reivindicando, es decir, una sociedad orgullosa de su intrínseca heterogeneidad y por consiguiente dialogante, halla sus posibilidades de crecimiento en *lugares y tiempos* de encuentro. Estos son muy diversos. Han corrido ríos de tinta sobre la nueva acción educativa en los espacios y tiempos escolares y sobre la función de los agentes que trabajan en ellos. También nosotros hemos comenzado hablando de este tema, no insistiremos más. A partir de ahora nos vamos a interesar en otros agentes educativos, los educadores de calle, observando la acción que llevan a cabo en sus lugares y tiempos.

Junto a la fría reja metálica de acceso al centro escolar, en medio de un pequeño espacio surgido de la demolición y amueblado con urgencia con humildes columpios y toboganes, sobre y alrededor de los bancos de una amorfa plaza vivificada por la presencia adolescente, en una calle improvisadamente reconvertida en cancha de deporte..., observamos cotidianamente encuentros que tienen por objeto compartir una actividad lúdica o, simplemente, “estar” en compañía: hablando, escuchando, debatiendo, proponiendo, reivindicando, ayudando... Todos ellos son espacios en los que se dan prácticas e interacciones de confianza y de reconocimiento. A menudo no son espacios físicos de calidad pero casi siempre lo son de calidez e intensidad relacional.

Los educadores de calle conocen muy bien estos lugares no diseñados, en su intencionado deambular callejero son testigos privilegiados de la producción de este tipo de espacios. Algunos de ellos no están vacíos de riesgos, más bien al contrario suponen espacios donde tiene lugar una mala escuela de vida. Luchar por la calle como espacio público educativo puede ser tarea que encuentre dificultades en los tiempos que nos toca vivir, pues, como bien señala Baraibar, “la mercantilización de las relaciones sociales es un valor fundamental de nuestras sociedades que se lleva mal con la gratuidad de ciertas prácticas por las que se podría obtener beneficio” (J. M. Baraibar 2005:141). Aun así es tarea irrenunciable.

Damos la voz y la palabra a estos agentes educativos privilegiados para que expongan sus anhelos y sus frustraciones, en todo caso su profundo conocimiento del difícil mundo de calle del adolescente, especialmente del adolescente inmigrante, a través de dos actuaciones (recuadros en pp. 65-66) escogidas entre otras varias que componen su labor cotidiana.

- El caso de Sule (Donostialdea, Gipuzkoa)

La trabajadora social nos puso encima de la mesa este caso por... ¡normal! por lo que supone una familia nueva en un pueblo: pocas amistades, todo es nuevo para él, el idioma..., normalmente esto trae algunos problemas ¿no? Sule también traía cosas para trabajar antes que lo escolar: el tema de la familia, el tema de cómo son las relaciones, el choque de cultura...; todo eso había que trabajarlo un “poquillo”.

Al principio, con Sule los objetivos iban encaminados a crear un apoyo afectivo con el educador, a ser éste un poco una persona de referencia en la que pudiera confiar, a intentar canalizar la agresividad que se le iba viendo... Y luego, pues intentar llevarle a otros recursos más normalizados que ofrece la comunidad, como al final fue el fútbol. A veces Sule y yo salimos a dar una vuelta por la calle... o si tengo que ir a comprar algo pues que me acompañe él a... a Donosti o a... Según lo que veamos en ese momento. Si quiero hacer algo un poco individual, tener mayor intimidad con él, no voy a estar hablando con él delante de todo el grupo y si quiero hacer algo con el grupo entero pues sí que...

Sule dice que es muy diferente la vida aquí pues allí se hace mucha vida de calle..., que eran como menos materialistas..., que tenían que buscarse un poco la vida... ¡que no era como aquí! Tenemos que tener en cuenta sus costumbres. Siempre que vamos a pasar el día en grupo nosotros llevamos la comida y también tenemos que llevar comida que puedan comer ellos y..., esas cosas se respetan y nosotros lo trabajamos intentando que los demás chavales vean lo que supone la riqueza de lo distinto.

Y cuando se trabaja bien... Por ejemplo hace poco al taller de hip-hop vinieron bastantes marroquíes y nos quedamos después del taller hablando y así con ellos y te contaban “superemocionados” historias de allí, de cómo eran y... Es una hora y media que vienen dos profesores de baile, hacemos calentamientos y pasos de baile. Es que a veces en sitios encerrados haciendo deberes..., ya necesitan otras cosas. Y se ha enganchado bastante gente.

Con Sule se han dado pasos muy bonitos. Conmigo ha logrado..., igual lo que con su aita no tiene. Sí, saben que al final a mí me pueden contar todo, hasta cosas que en sus casas es imposible contar en torno a preguntas sexuales y... conmigo tranquilamente pueden. Por eso también es muy importante nuestra formación, porque no vas a entrar a saco a hablar cosas que no conoces..., que son tema cultural y... Hay que entender un poco el conjunto de todo.

Tampoco es una ciencia, pero Sule ha mejorado en autoestima porque ha creado unas relaciones, un grupo en el que confía, a partir de nuestros talleres ha hecho amigos aparte de los que conoce del “cole”. El siguiente paso a dar va a confirmar un poco más todo esto. Ya lo hemos hablado con él, explicándole que estos años él ha sido un poco el pionero de lo que va a poder ser esa figura que se busca de intermediario entre las personas inmigrantes, la escuela y todo lo demás.

En estos años le hemos ayudado a conocerse a él mismo. Es muy importante que sepa por qué hace esas cosas (agresivas), cuándo está a gusto personalmente o en el colegio... O sea, nosotros nunca vamos a decirle: “tienes que hacer esto, esto y esto”, nosotros vamos a acompañarle en su vida adulta, hacia un proceso de vida adulta, ahí vamos a intentar orientarle o así pero nunca “tienes que hacer esto y esto”, es él el que tiene que decidir y el que tiene que ver las cosas. Y poco a poco va viendo que tiene habilidades, está desarrollando cosas muy buenas.

Desde una gran sensibilidad e implicación personal, ambas narraciones presentan una función de intervención educativa directa en *medio abierto*, sostenida en una estrategia de acción-reflexión-acción. El adolescente es entendido como agente dentro de su particular contexto y entorno. Junto a unos u otros riesgos derivados de la localización particular de los protagonistas de cada caso relatado, lo que coloca a ambos ante posibles o ya reales dificultades en su recorrido biográfico es su condición adolescente y su pertenencia a una minoría étnica.

De ahí que los educadores y las educadoras de calle combinen actividades dirigidas al universo adolescente (tales como actividades deportivas, excursionistas, etc.) con otras orientadas a situaciones individuales o de grupos de iguales en riesgo (a través de talleres, paseos, etc.). Tanto en unas como en otras la educación intercultural actúa de hilo que va hilvanando el encuentro multicultural. Desde la clara conciencia de la importancia de esta cuestión los

agentes educativos también reivindican acciones para la mejora de su propia capacitación.

El horizonte ideal es llegar a convertir al agente captado en la calle, o derivado en razón de su situación de riesgo, en agente activo en la intermediación. Otros educadores, en otros lugares, así nos lo han revelado también y así lo contamos: “Un equipo de fútbol es un logro mayor cuando su entrenador no tenga que ser necesariamente un autóctono”. En la misma dirección apuntan proyectos formativos mixtos por sexo y procedencia de jóvenes voluntarios que desean convertirse en referencia, “dando lugar a situaciones de cambio de roles, afectando esto a su reconocimiento y autoestima a nivel individual y la eliminación de estereotipos y prejuicios a nivel social”.

Según vamos a poder interpretar a continuación, aunque los educadores de calle componen un servicio generalmente dependiente de los Servicios

- El caso de Moha (Margen Izquierda, Bizkaia)

Mohamed pululaba por aquí, por la zona. Nosotros no habíamos trabajado nunca con él, pero a través del campeonato de futbito le invitamos a participar. Entonces, se presenta y participa con nosotros en el campeonato y en un principio es un chaval que se adapta, bastante reservadito, no es líder de nada, está siempre un poco en segundo plano, pero colabora muchísimo en el tema de futbito, se puede estar horas y horas jugando.

Los entrenadores somos nosotros, los educadores..., que de entrenadores tenemos poco, pero bueno..., nosotros el futbito lo vemos como una herramienta de detección de chavales y de atención, de ofrecerles el recurso de ocupar su tiempo libre positivamente. Desde el ámbito del futbito se trabajan un montón de cosas ¿no?, desde la higiene, desde las relaciones personales... A los chavales les atrae un montón.

Mohamed sólo ha sido tema de futbito, ni ha entrado en grupo estable ni en la calle se le ha visto algo..., a priori no presenta indicadores, es prevención, que tenga un lugar y amigos. Ahora hay más peligro, está haciéndose más mayor, la clase de Moha son todos inmigrantes..., hay tres o cuatro chavales ¡que vamos!, además es modelo A que siempre etiqueta un poquitín. La clase es un poco conflictiva y yo creo que por supervivencia... igual se ha crecido. Por la zona venimos observando que los chavales creen que para mantenerse un poquito bien en la calle tienen que ser un poco (entre comillas) “líderes”, “un poco malos”. Entonces yo me imagino pues que eso lo está interiorizando y lo ve como que “yo como no saque un poquito de pecho me comen enseguida”. Tal vez a partir de ahora necesite algo más.

Sociales del municipio, sólo una pequeña parte de los casos individuales y grupales que manejan son derivaciones de las trabajadoras sociales y de los colegios de la zona (agencias éstas que derivan fundamentalmente niños y niñas en edades tempranas y con alguna dificultad específica); la mayoría de las actuaciones en que se implican con población adolescente proceden de su trabajo directo en la calle.

Dado que trabajan en equipo con profesionales de otras disciplinas, pueden actuar como nexo tanto entre Departamentos municipales como entre otras instituciones sociales de la salud, la educación, la cultura, el asociacionismo, el voluntariado, etc. La flexibilidad horaria de que disponen les hace especialmente adecuados al acompañamiento que demandan tanto los profesionales de la intervención social como los claustros escolares. Los educadores deben atravesar en algún momento por todas y cada una de estas instituciones dispuestas en agregación caótica, observando y sufriendo la carencia de visión global en la acción de las mismas. Bien puede decirse que su vocación de acción transversal es la que les proporciona mayor frustración.

Reconocen las educadoras y los educadores de calle que el trabajo con chicas se les escapa. Sí logran que participen éstas en talleres relacionadas con los estudios (clases de inglés) o en aquellas otras en las que la relación está mediada a través de una expresión artística (música, baile o *graffiti*), pero no consiguen articular un trabajo más de relación múltiple intercultural que incluya por igual a chicas y a chicos. En el fondo de esta dificultad pueden atisbarse, al menos, dos razones: una primera, la asunción de rol que lleva a muchas chicas a redoblar sus esfuerzos para obtener éxito en el estudio, tal y como sus madres y padres les requieren como condición para

proseguir en él; y una segunda, la apropiación por parte de los chicos del espacio público en la práctica de sus deportes favoritos. Con todo, la presencia de chicas en la calle y en la noche es algo que va en aumento, siguiendo en algunos casos los “modelos de estar” que practican sus compañeros varones.

Los textos de los recuadros de las páginas siguientes nos explican cómo relatan estos agentes educativos de la comunidad las diferentes dimensiones de su actividad y los obstáculos a su quehacer.

4. Un sumario de buenas prácticas de actuación socioeducativa en el entorno³

La forma de estar juntos que practican los adolescentes tiene mucho de experiencia única, en tanto que fuera del control de los adultos. Su euforia experiencial transita, en ocasiones, por espacios ambivalentes entre una familia y una escuela que ya no son lo que fueron. A medida que estos dos grandes referentes van perdiendo su capacidad para contener la vida social y dotarla de sentido, en beneficio de una normalidad de pluralidad y cambio permanente, se van viendo también las carencias de un sistema de servicios sociales pensado para la homogeneidad y la rutina (F. Fantova, 2006a y 2006b).

³ Este epígrafe está construido sobre la base del “diagnóstico de sentido” que se ofrece en: KOHESLAN (2006), *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente (2). Un diagnóstico de sentido*. La investigación experimental comunicativa (que se encuentra actualmente en su tercera y última fase) está siendo cofinanciada por el Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco (Dirección de Bienestar Social) y el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del País Vasco.

- La calle: situaciones de riesgo y prevención (Educadora y educador en Margen Izquierda)

Las situaciones las localizamos nosotros desde la calle. Salimos los educadores de menores a la calle, rastreamos un poquito la zona y, bueno, intentamos acercarnos a las cuadrillas... Siempre intentamos ir al grupo natural, es el punto de partida. Lo que pasa es que luego pues se ven necesidades de realizar otros programas, como es ahora el caso del programa de sexualidad. Son grupos que se hacen tras detectar a chavales sueltos en el instituto o desde la trabajadora social. Pero la riqueza en sí de nosotros es el grupo natural y el trabajo de calle, y ver los "indicadores" en el contexto donde se mueven los chavales.

Nosotros trabajamos con gente de riesgo leve-moderado. Buscamos un prototipo de chaval en base a unos indicadores de riesgo: bastante tiempo en la calle sin ningún tipo de actividad, primeros consumos, inicios de hachís..., acuden a bares a edad temprana, no participan en ninguna actividad, posible absentismo o retraso escolar, bajo auto-concepto... Los destinatarios de nuestros programas es la población en general, la población de adolescentes, lo que pasa es que sí que es verdad que nos centramos en grupos que presentan ciertos indicadores.

Lo del futbito en concreto igual es más amplio que otras cosas que trabajamos con los grupos de cuadrillas naturales desde el local. El abrirles a un campeonato de futbito es como ofertarles que se relacionen también con otro tipo de gente que no es de su misma cuadrilla de siempre ¿no? Y lo utilizamos también para detectar otros posibles chavales de la calle, porque el hecho de que nos conozcan nos permite en un futuro poder acceder a ellos y engancharles para plantearnos un trabajo individual o grupal.

Nosotros dependemos del Ayuntamiento pero... El ir a ver al Athletic, por ejemplo, cuesta... Para hacer cualquier actividad, hacer mismamente una acampada en verano, pues nos las vemos y nos las deseamos ¡una acampada que se limita a tres días!, a comer, desayunar, cenar y dormir, a hacer una parrillada, ir a la piscina o a la playa y luego mucho juego de aventura, de relación. Y los chavales entran como niños. ¡Hay que dárselo, hay que dárselo!

Hay que escuchar al adolescente, hay que escucharle, no solamente es el tema de botellón, les interesa el botellón pero..., es que las posibilidades de ocio... ¡vamos, que es muy caro todo! No está al alcance, no está a su alcance. Cualquier entrada a las piscinas, cualquier cosa... se les va, porque es que ir a las piscinas vale cinco euros, ir al cine seis euros con las palomitas incluido. Llevamos pidiendo que nos dejen acceder al IMD, que nos hagan algún bono y entrar de vez en cuando gratis al polideportivo ¡municipal!... pues nada, nada; el teatro lo mismo... Es así. Mucho es el problema de las Áreas, ¡eh! Que si Cultura no se lleva con Educación, Educación con Bienestar..., entonces tú... Allí no pintamos nada.

Es sintomática de esta situación la queja de los profesionales y las profesionales de estos servicios de tener que lidiar con problemáticas que les superan ampliamente. Y sin embargo, la buena intención de los profesionales de los servicios de asistencia social o de la educación de calle que las administraciones sostienen, junto a variadas asociaciones de voluntariado juvenil, logran prácticas meritorias de *acompañamiento* ante situaciones conflictivas. Dada la multiplicación de las transiciones vitales de los adolescentes migrantes entre el antes y el después de la partida y la incertidumbre sobre su futuro, el hecho de ser acompañados cobra una especial importancia para éstos.

Tanto o más que el ser acompañado, el *acompañarse* siempre tiene importancia entre adolescentes. Las relaciones de amistad se fundamentan en primer término a partir de afinidades entendidas en el sentido más amplio: culturales, religiosas, de origen, de experiencias... En cualquier caso, el consolidar una red de amistad en el lugar es un poderoso factor de arraigo en el mismo, hasta el punto de considerarla un posible anclaje de futuro.

La *actividad deportiva* proporciona inmejorables ocasiones para que chicos y chicas de diferentes escuelas, barrios o pueblos puedan compartir unas mismas experiencias, fomentar la cooperación y la solidaridad e incluso hacer amistad. Se ha de apuntar también, como buena práctica, la generación de espacios y ritmos de interacción, tales como *talleres de actividades compartidas*, a partir de los propios intereses y afinidades entre adolescentes. Y subrayar las bondades de *la heterogeneidad así como del carácter abierto y permeable de la redes de amistad* en que cada adolescente se involucra.

Es crucial igualmente el *apoyo y la ayuda en el terreno idiomático*, sobre todo en los primeros años, contestando así el lugar común de que los chicos y las chicas jóvenes aprenden idiomas casi sin darse cuenta. Se debe dar una información clara a los chicos y chicas jóvenes y a sus familias sobre la importancia de conocer las lenguas oficiales en la Comunidad como base de inclusión en igualdad, y asimismo deben ofrecer recursos para que este aprendizaje pueda realizarse con garantía de calidad.

Una primera dificultad de los chicos y las chicas migrantes, en concreto, la constituye la comunica-

- El acompañamiento: talleres, educación intercultural (Educador en Donostialdea)

Llevamos diferentes proyectos como el taller de motivación escolar, el taller de arreglo de bicis, uno de peluquería y otros. Esas son las excusas para que los jóvenes se acerquen y así trabajar con ellos ya los aspectos que queremos. En el taller de motivación escolar tenemos dos franjas de edad, la de los pequeños de 8 a 12 años y la de los mayores de 13 a 18. En la de los pequeños es obligatorio traer deberes y en la de los mayores hasta hace dos años también, hoy día en la de los mayores hay un sitio para el que quiere hacer los deberes pero no es obligatorio. ¡Tienen tantas cosas que trabajar aparte de lo escolar! Para que lo escolar vaya bien... ¡tienen que ir tantas cosas bien! ¿No?

La cosa es que el taller de motivación es un proyecto que, aunque nace desde los educadores sociales, se quiere que acabe cogiendo el Ayuntamiento, es como un proyecto de transición. Nosotros lo creamos, lo estamos llevando a cabo pero queremos que al final sea la propia comunidad, la gente del pueblo, la que lo lleve a cabo porque es un recurso para todo el pueblo, porque como Sule hay otras muchas familias que no pueden pagar una particular tampoco. Por ejemplo en el tema del euskera, cuando llegan aquí están perdidos y no saben en dónde matricularlos, en qué centros..., económicamente pues tampoco... entonces se sienten un poco perdidos. Una salida suele ser la de juntarlos a todos en un centro con el modelo de castellano cuando a la edad que muchos llegaron habría sido bonito haberlos puesto en otro modelo.

Gracias al caso de Sule hemos visto que hay un vacío entre escuelas, entidades deportivas y... ¡hasta con las familias! Hay una falta de información y una falta de coordinación. Lo hablamos con la técnica de inmigración. En una reunión con ella y la trabajadora social se decidió que era importante, por un lado, nuestra formación, saber cómo actuar con las familias, saber sus hábitos... (yo por ejemplo no sabía que entre una familia berebere y el marroquí... el marroquí árabe hay una diferencia), y por otro lado, hablar con la escuela para que desde el Ayuntamiento se ponga un presupuesto, que luego habrá que ver quién tiene que llevarlo, si es Educación o..., para que haya un familia-nosotros, un familia-escuela y un familia-él, para que haya también un intermediador que sepa berebere y... ¡pues para que haya una información y comunicación un poco fluida! Ahora lo que hay es... no sé si llamarle..., es un petacho.

ción tanto en la calle como en el centro escolar, especialmente en los primeros años. En unos casos la dificultad reside en el desconocimiento del idioma o idiomas dominantes, en otros casos en la incompreensión de formas paraverbales ajenas –tonos, ritmos, énfasis, contextos comunicativos...–, caso de muchachos y muchachas de origen latinoamericano para quienes resulta difícil traspasar el umbral entre la comunicación habitual y el lenguaje más formalizado del proceso escolar. Algunos estudios (Vila, 2005) muestran que, además del factor familiar, el desconocimiento de la lengua de la escuela incide también negativamente en el rendimiento escolar.

En cuanto al euskera, a los adolescentes de origen extranjero establecidos en contextos sociolingüísticos castellano-hablantes les resulta muy difícil comprender su utilidad simbólica e instrumental, lo que reclama esfuerzos euskaldunizadores múltiples y coherentes, dirigidos al entorno en su conjunto. En entornos euskaldunes o mixtos, se hace más evidente la necesidad de actuación coordinada entre centros educativos, servicios sociales locales y asociaciones de fomento de la lengua para la promoción y mantenimiento de un *ambiente sociolingüístico adecuado*.

La conversión de la diferencia cultural en atributo positivo y, por consiguiente, digna de ocupar un lugar común en igualdad junto a las demás, permite

una vivencia no estigmatizada del propio origen. Paradójicamente, la seguridad identitaria de origen es una garantía tanto de apertura –al conocimiento y asunción de rasgos culturales circundantes– como de transformación. Por ello, no es un objetivo de interés que adolescentes emigrantes acaben por no ser sino inmigrantes, terminando así por atenuar la tensión que les hace ser quienes son. La riqueza de vida que contiene potencialmente la doble condición que les caracteriza en tanto migrantes la van sintiendo poco a poco, doble condición que en lugar de una carencia debe suponer una oportunidad añadida.

En este sentido, las actividades programadas desde la asociación de inmigrantes, desde el instituto o desde el centro social que buscan una *vivencia gratificante de la convivencia multicultural* tienen la virtud de romper estereotipos, acercando a todos lo mejor de cada cual. Por contra, *las prácticas de discriminación no son adecuadas* para un crecimiento sano. Hay quien piensa que un chico o una chica inmigrantes colocados en un aula de alumnas y alumnos autóctonos o en un barrio donde no haya otros adolescentes en su misma situación de minoría social lograrán una integración más rápida, pero es un error.

Se ha de evitar reproducir, tanto en el currículo escolar como en la oferta de talleres de los servicios sociales locales, las orientaciones de futuro que

- Patrones de género: las chicas a la toma de la calle (Educatora en Margen Izquierda)

Tenemos más porcentaje de chicos en educación de calle, pero ahora a las niñas se les encuentra también un poquito más en la calle. Por la cultura, por la educación que hemos tenido, que llevamos arrastrando mucho tiempo, las chicas somos más de hacer actividades extra escolares, la que no está apuntada en ballet está en teatro, en no sé qué... Pero es cierto que están perdiendo un poquito eso y están tomando un poco más la calle.

En general las marroquíes se relacionan poco. Las colombianas prácticamente se relacionan en las discotecas ¡que los mayores problemas que tienen con sus familias es el horario! Claro, ellas lo justifican porque es el único sitio que hay para poder estar con “los nuestros” y ahí es cuando empieza un poquito el conflicto: “¡Con dieciséis años cómo te voy a dejar ir a Bilbao, relaciónate con gente de aquí!”. “¡Pero es que la gente de aquí no me entiende, a mí no me gusta ir de bar en bar!”. Aquí hay una cultura del botellón, pero la de ellos y ellas es de estar en la misma discoteca por la noche cinco o seis horas, igual hasta las cinco de la mañana.

Las chicas presentan un problema de tendencia a juntarse a chavalitos... pues que despuntan un poco. Buscan reconocimiento a través del chaval. Es más difícil, es un poco complicado el trabajo con ellas. Casi todo debe basarse en la relación, en crear una buena relación de confianza con ellas y, a partir de ahí, del grado de influencia de otros agentes que nos apoyen. Los chavales, cualquier historia que les ofertes de excursiones, campeonatos, historias de esas..., los chavales entran muy bien, las chavalas igual son más reticentes... Igual deberíamos de buscar otras estrategias para entrar con las chavalas, las chavalas entran más al cotilleo, son más de palabras.

sólo contemplan para las chicas el desempeño de *roles asociados socialmente a la mujer*, roles casi siempre relacionados con el cuidado y la atención de personas sea en ámbitos públicos (enseñanza, sanidad, etc.) sea en ámbitos privados (familiar, de servicios, etc.). Igualmente, se constata la bondad de abordar en todo el ámbito socioeducativo una *gestión democrática del espacio* para que no se reproduzca una habitual desigualdad de género en la relación entre chicos y chicas (caso del fútbol como “deporte rey” o de los espacios abiertos, como la calle, donde la posición masculina es dominante), programando *actividades lúdicas, deportivas y de ocio que satisfagan a adolescentes de diferente origen y de uno u otro sexo*, y favoreciendo siempre la formación de grupos mixtos de juego o para el tiempo libre.

La significación social de la edad se produce en relación al espacio y al tiempo. Muchos jóvenes ven ampliada su libertad de movimientos gracias a la mediación y a través del diálogo. Es beneficioso para todas las partes que profesores y educadores sociales se avengan a *negociar las condiciones de libertad de los adolescentes con madres y padres dispuestos a dialogar*. Padres y madres comparan sus representaciones de la edad juvenil con las que rigen en los colectivos diversos y observan diferencias, por ejemplo respecto de la valoración del tiempo necesario a la formación o del nivel autonomía en la gestión de los espacios y tiempos de ocio. Merced a la mediación escolar y de la educación de calle, los adolescentes pueden experimentar, desde el respeto mutuo, el *máximo contacto entre iguales de procedencias diversas*.

Los adolescentes saben que están aún recorriendo un tiempo de formación. Asumen que precisan un buen nivel de formación para hacer realidad las posibilidades de futuro laboral que establece la hoja de ruta de sus progenitores. Por lo general, se marcan metas de estudio incluso cuando las metas profesionales no están aún muy clarificadas. En este largo andar precisan de estímulos, de alta capacitación y de orientación continua. Las *altas expectativas* estimulan al adolescente a afrontar las dificultades de progreso en su proyecto, haciéndole ver lo necesario que le resulta dotarse, por un lado, de capacidades y habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo y, por otro, de un *buen nivel técnico de formación y polivalente*. Al adolescente le son de gran utilidad tanto la *orientación personal* que le ayuda a afianzar sus puntos fuertes y a trabajar sus puntos débiles, como la *orientación profesional* que le ayuda a escoger el campo de trabajo en el que hallar, además de un sustento material, una oportunidad de seguir creciendo.

Una preocupación prioritaria de los padres es asegurar una buena escolarización para sus hijos e hijas, lo que implica, de un lado, dotarles de condiciones materiales suficientes y, de otro, acompañarles durante el proceso para ir inculcándoles la importancia del estudio y de una formación en valores en espera de un futuro de vida mejor que la que ellos mismos pueden disfrutar. También se expresa este compromiso de los padres en la *mejora de su propia formación en aprendizajes de adultos*, asunto que depende más de actitudes que de posibilidades materiales. La *presencia de los padres en el centro educativo*, en la medida de sus disponibilidades, es tan importante como la ayuda ofrecida en la propia

casa por el padre, la madre, el hermano o la hermana mayor.

Al llegar, los chicos y las chicas migrantes encuentran extrañas tanto *la nueva didáctica* como las nuevas formas de relación con el profesorado. La ayuda especial que los centros disponen, sobre todo en los primeros momentos, es variada y adopta diferentes formas: acogida; refuerzo lingüístico; doble presencia del profesorado en el aula; atención personalizada; sesiones de tutoría; etc. Algunos centros ya han comenzado a practicar esta línea de actuación en “comunidades de aprendizaje”, mientras muchos otros incorporan u observan con interés sus aportaciones más contrastadas; se trata de cambios profundos en la práctica escolar que ponen en cuestión aspectos muy arraigados en la cultura profesional docente. Las virtudes de la política de *porosidad de paredes* entre el aula, el propio centro educativo y la vida social exterior, aparecen de modo claro en las nuevas realidades multiculturales, implicando una circulación de agentes en ambas direcciones.

Las ayudas a los chicos y chicas en mayores dificultades adquieren excelencia cuando se basan en la *cercanía*, el *interés personal* y la *no discriminación*. Mantener *altas expectativas* para cada cual sin excepción, así como *creer firmemente en sus posibilidades*, es predisponerles a la realización exitosa de un proyecto de vida de calidad. Desde su dilatada experiencia, los agentes educativos reconocen las ventajas de la inclusión –frente a la segregación y la selección–, las ventajas de la normalización –frente a las medidas excepcionales–, así como las ventajas de la atención personalizada dentro del grupo en el tratamiento de la superación colectiva de las desigualdades.

Es importante que tanto en el centro escolar como en el contexto del bienestar social comunitario se tengan en cuenta y se hagan presentes las diferentes culturas de las que participan los adolescentes. Esta presencia se busca de diferentes formas y en diferentes momentos –en la acogida, en la presentación del nuevo alumnado en el centro, en las semanas interculturales, en las fiestas, etc.–, aunque lo realmente importante es que *la educación intercultural sea una constante* tanto en el currículo escolar como en la programación de los servicios sociales, de modo que reflejen una atribución de significado positivo a la diversidad –celebrando en él los distintos orígenes y diferentes hablas o costumbres– desde una igualdad de trato para todos. El reconocimiento, aprecio e inclusión de la diversidad cultural que (a)porta cada adolescente fortalece su autoestima a la vez que favorece la cohesión social.

La energía de la vida adolescente se hace patente en una fantasía común: el viaje. Los jóvenes ado-

lescentes fantasean con el viaje, bien sea éste de aventura estival, de visita al lugar de origen o una salida, plena de curiosidad, a “conocer mundo”. El viaje no es tan intrascendente como pudiera parecer; no es una línea imaginaria trazada entre dos localizaciones sólidas por estáticas, no es tampoco un camino de ida ni de vuelta, ni siquiera de ida y vuelta: el viaje es la oportunidad que aguarda tras la puerta.

Es importante situar a los chicos y a las chicas jóvenes en el mundo, *favorecer sus inquietudes cosmopolitas* alentándoles a realizar sus fantasías viajeras. El conocimiento de gentes, lugares, culturas, lenguas... enriquece la formación de los adolescentes y las adolescentes; todas las agencias educativas deben *proporcionarles el más amplio conocimiento de la riqueza que contiene el universo humano* mediante actividades tales como la lectura, la documentación audiovisual, navegar por la Red o, directamente, viajar.

Bibliografía

- ABAD, B. (2006). "Cambio generacional y educación. Educando a la *generación net*", Ponencia a Jornadas Edutec, Tarragona 19-22 de Septiembre de 2006.
- AUBERT, A. *et al.* (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del S. XXI*, Barcelona, Graó.
- BARAIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- BAUMAN, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Barcelona, Arcadia.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M.; y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.
- FANTOVA, F. (2006a). "La encrucijada estratégica de nuestros servicios sociales", intervención ante la Ponencia del Parlamento Vasco sobre los servicios sociales, 15 de mayo de 2006.
- FANTOVA, F. (2006b). "Algunos elementos para un análisis de las políticas sobre servicios sociales en el País Vasco", en Zerbitzuan, num. 40, pp. 7-20.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós.
- KOHESLAN (2006). *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente (2). Un diagnóstico de sentido*, Bilbao, UPV/EHU.
- KOHESLAN (2005). *Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente. Un proyecto de investigación comunicativa*, Bilbao, UPV/EHU.
- LAHIRE, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellaterra Ediciones.
- MARTÍNEZ, B. (2002). *La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- MOLINA LUQUE, F. (2002). "Escuela y sujetos. Juventud y reforma educativa en Argentina y España", en Carles Feixa, Carmen Costa y Joan Pallarés (eds.): *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, ocupas*, Barcelona, Ariel.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Barcelona, Paidós.
- VILA, I. (2005). "¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?", *Perspectiva CEP*, 8, p. 23-54.