



**EL PROGRAMA MUNICIPAL
DE EDUCACIÓN DE CALLE (PEC)
DE VITORIA-GASTEIZ:
HISTORIA DE UNA TRAYECTORIA
Y PROYECCIÓN AL FUTURO**

EL PROGRAMA MUNICIPAL
DE EDUCACIÓN DE CALLE (PEC)
DE VITORIA-GASTEIZ:
HISTORIA DE UNA TRAYECTORIA
Y PROYECCIÓN AL FUTURO

Mayo 2018

Edita: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Mayo 2018

Elaboración: Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública
Servicio de Acción Comunitaria

Diseño y maquetación: Unidad de Comunicación Institucional

Traducción: Euskara Zerbitzua

ISBN: 978-84-613-8155-5

ÍNDICE

Presentación	7
Contextualización del Programa de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz	
(Equipo de Vitoria-Gasteiz).....	10
Marco Teórico: Fundamentación de la Educación de Calle	12
Contexto Social y Educación de calle	12
El sentido y la metodología de la Educación de Calle	13
Metodología de la investigación	16
Y, ¿Cómo se han analizado los datos?	18
Resultados	19
Fundamentación del Programa Municipal de Educación de Calle (PEC)	19
Recorrido Histórico: Hitos que han marcado movimientos en el PEC.....	20
Organización y diseño de la intervención en el PEC.....	27
Desvelando las claves de la relación educativa	32
La evaluación de la acción socioeducativa en la Educación de Calle	40
Las relaciones con agentes y agencias vinculadas al PEC:	
comprensión de la relación interpersonal.....	43
La formación en el Programa de Educación de Calle.....	47
Conclusiones	51
Recomendaciones para el mundo profesional y universitario	57
Referencias bibliográficas	62

Coordinación:

Maite Arandia y Aintzane Cabo

Realización:

Equipo de la UPV/EHU. Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao ¹:

Dpto. Didáctica y Organización Escolar: Mari Nieves González e Iñigo Rodríguez

Dpto. Teoría e Historia de la Educación: Karmele Artetxe, Saioa Bilbao e Irantzu Fernández

Dpto. de Sociología y Trabajo Social: Nekane Beloki

Alumnas: Virginia Gómez, Lara Sierra, Arrate Morales, Ane Karmele Menéndez y Oihane Ortiz de Zarate

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública ²:

Elena Redondo y Antonio Jesús Ruiz

Entidad IRSE-Araba: Lorenzo Martínez, Loly Rodríguez e Iñaki Luzuriaga ³

Participantes en el proceso:

Jóvenes y familiares

Educadores y educadoras de calle de la entidad IRSE-Araba

Profesionales de los Servicios Sociales de Base

Profesionales de diferentes ámbitos y agentes sociales (cultura, educación, asociaciones vecinales, asociaciones sociales y AMPAS).

Ilustraciones:

Realizadas por jóvenes del Programa Municipal de Educación de Calle, bajo la supervisión del artista gráfico Diego Berruete (SINPA) en un Taller cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) / POCTEFA-INTERREG www.limitisforumproiektua.org.

A todos y todas agradecerles su colaboración desinteresada con este proyecto.

Gracias

1 <https://www.ehu.eus/es/web/irakasleen-ue-bilbao/home>

2 <https://goo.gl/z5qQue>

3 www.irsearaba.org



● PRESENTACIÓN

Este estudio se ha realizado conjuntamente entre el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, la entidad IRSE-Araba y miembros del Consejo/Observatorio del Grado de Educación Social de la UPV/EHU (profesorado y alumnado). El objeto del mismo ha sido: El Programa Municipal de Educación de calle (PEC) de Vitoria-Gasteiz: historia de una trayectoria y proyección al futuro. Se ha analizado la trayectoria histórica del Programa Municipal de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz durante las últimas dos décadas, a partir de la reflexión conjunta entre la Administración, Servicio de Acción Comunitaria del Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública, que desarrolla el Programa Municipal de Educación de Calle -PEC-, los y las profesionales del PEC, pertenecientes a la entidad IRSE-Araba; los y las participantes en el citado programa y profesorado y alumnado del Grado de Educación Social de la EUM de Bilbao (UPV/EHU). La finalidad perseguida ha sido aportar entendimiento sobre el PEC para su optimización y adecuación, analizando los distintos procesos evaluativos que se han realizado al programa y a su estructura organizativa, los diferentes ajustes y adaptaciones, la evolución en cuanto a la fundamentación y metodología y los efectos sociales y personales que el PEC pueda tener en las personas y en la comunidad.

El hecho de estudiar esta realidad histórica profesional y sus efectos en el desarrollo de los y las jóvenes y sus familias ha permitido clarificar los aspectos socioeducativos que se están desarrollando y desvelar las dimensiones a fortalecer dentro de la labor profesional, formativa (inicial y continua) y administrativa, para mejorar aún más la oferta pública de los servicios de atención socioeducativa. Entrar en este entramado de comprensión de una práctica de tanta trayectoria profesional en un momento social como el que estamos viviendo, ha aportado no sólo evidencias sobre la acción socioeducativa, sino también, lecciones aprendidas que pueden ser transferibles a otras realidades profesionales y formativas.

Esta investigación se enmarca, a su vez, dentro de un proyecto de innovación educativa,

que junto con otras experiencias desarrolladas en el Grado de Educación Social de la Universidad de País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea, y en el centro de la Escuela de Magisterio de Bilbao, tienen como objetivo impulsar la innovación social y un currículum universitario que ayude a crear entre los diferentes agentes sociales y los relacionados con la docencia universitaria un futuro formativo mejor, y que se esfuerce para que los y las egresadas obtengan las competencias necesarias para lograr que sean agentes activos de cambio, con un compromiso con la realidad social en la que viven y van a insertarse como futuros profesionales.

Para el ámbito universitario involucrarse dentro de este trabajo ha obligado a generar nuevos contextos de aprendizaje para el alumnado. Hemos de tener en cuenta que para la Universidad la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un importante giro a la hora de entender la Educación Superior, ya que se la caracteriza como un espacio de aprendizaje en el que el desarrollo de las competencias del alumnado se sitúa en el centro del proceso (Benito & Cruz; Biggs, 2010; Bolívar, 2008; Rodicio, 2010; Rué, 2009; Zabalza, 2012). Además, se ha puesto de manifiesto la necesidad de una Universidad más interconectada y que trabaje conjuntamente con el entorno social y económico en el que se van a insertar las y los nuevos profesionales formados (Barnett, 2008; Bowden & Marton, 2011; Pulido San Román, 2007; Tomás i Folch, 2007). En este marco se sitúa un proceso innovador denominado Consejo de Título/Observatorio que es un núcleo desde el que crear y desarrollar contextos de trabajo y aprendizaje interrelacionados entre la universidad y el mundo profesional. Esta estructura, junto a los procesos que genera, supone una contribución novedosa a la innovación educativa en la UPV/EHU. Mediante la misma se impulsa dentro del Grado un espacio de encuentro, reflexión y trabajo conjunto (investigación, innovación, elaboración de proyectos, sensibilizaciones...) entre profesorado, alumnado y profesionales de la acción socioeducativa que están contribuyendo, por un lado, a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado involucrado y, por otro, a incidir desde la comunidad universitaria, en este caso docentes y alumnado, al desarrollo territorial y social. En este marco comienza a desarrollarse el trabajo que se presenta en este documento.

Los objetivos del mismo han sido los siguientes:

- Promover y desarrollar un proyecto participado y de cooperación, de carácter transdisciplinar e interinstitucional, entre las instituciones implicadas del Programa Municipal de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz.
- Analizar las prácticas exitosas sobre Educación de Calle en el plano internacional.
- Desvelar las potencialidades y dificultades generadas en el tiempo por el programa Municipal de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz.
- Analizar el efecto sociopersonal del programa.
- Concretar recomendaciones para el mundo profesional y universitario respecto a la formación de los educadores/educadoras, a las prácticas profesionales y las políticas de apoyo a estos programas.

Con el propósito de abordar esos objetivos se ha realizado un proceso de producción de datos utilizando diversas técnicas como el análisis de documentos (Marcos técnicos elaborados por el Ayuntamiento, programas y planes) que describen las realidades e intervenciones llevadas a cabo a lo largo del tiempo por el programa de Educación de Calle, así como los testimonios de personas (mediante entrevistas, grupos de discusión y relatos) que han estado involucradas en este proceso histórico desde roles diferentes (profesionales municipales, educadores y educadoras sociales, personas atendidas y otros agentes comunitarios).

El propósito final es que el análisis realizado se convierta no sólo en un medio de comprensión y visibilización del PEC, sino también en una llave de cambio para seguir mejorando las prácticas socioeducativas, formativas, de acción municipal y comunitaria, y, sobre todo, contribuir a un mejor entendimiento de las situaciones que se viven en las calles y a un mayor reconocimiento de los educadores y educadoras de calle y de las personas con las que trabajan.



● CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE CALLE DE VITORIA-GASTEIZ

El Programa Municipal de Educación de Calle es un programa del Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública del Ayuntamiento de Vitoria- Gasteiz, integrado en el Servicio de Acción Comunitaria. Este Servicio articula los Servicios Sociales de Base (SSB) que constituyen la puerta de entrada al Sistema Vasco de Servicios Sociales. Lleva a cabo la acogida de la persona, la evaluación de la situación de necesidad o de vulnerabilidad, la planificación y el desarrollo del proceso de atención personalizada con la aplicación de los programas y recursos pertinentes, o con el acompañamiento, en aquellas situaciones que lo requieren, en la derivación a otros Servicios del Departamento o de las otras entidades que conforman la red del Sistema de servicios sociales.

El proceso se lleva a cabo en los catorce SSB distribuidos en nuestra ciudad que se agrupan en diez zonas de influencia, mediante el trabajo de un equipo interdisciplinar formado por la Responsable del SSB, profesionales del Trabajo Social y de la Psicología, personal administrativo y educadoras y educadores de Calle. Este equipo hace posible la intervención social, socioeducativa, o psicosocial que se presta a las personas de la zona.

El Programa de Educación de Calle (PEC) tiene una larga trayectoria ya que se creó como programa municipal en 1988, en base a experiencias anteriores de menor alcance. La prestación que conlleva el PEC se realiza mediante un contrato de prestación de servicios que posibilita la adscripción de una pareja de profesionales de la educación de calle a cada una de las zonas. La prestación del servicio se realiza actualmente (y a lo largo de una buena parte de la vida del programa) en colaboración con la entidad IRSE-Araba.

El PEC se configura además como un programa transversal contando con una figura de Responsable del Programa a nivel municipal y una figura de Coordinador del Programa a nivel de la entidad.

A lo largo de estos años y en base a la evaluación continuada del desarrollo del programa, el PEC se ha ido adaptando a los cambios en el contexto legislativo, organizativo y social y ha ido incorporando nuevos conocimientos. Aquí presentamos una sinopsis del programa en la actualidad.

El *Programa de Educación de Calle* desarrolla una intervención socio-educativa en medio abierto. Se dirige a aquellos niños, niñas y adolescente (entre 8 y 18 años) en los que confluyen factores sociales, familiares y/o personales que ponen en dificultad o peligro su pleno desarrollo personal y social. El objeto de la intervención es apoyar y optimizar ese proceso de desarrollo, actuando en el propio microsistema del adolescente, esto es, en la relación del mismo con su entorno social más próximo (interacción, individuo, comunidad y entorno desde una perspectiva teórica y práctica sistémica, ecológica).

La mejor forma de entender el programa es identificar los principios fundamentales que le definen: intervención en medio abierto, intervención preventiva dado que incide en momentos vitales tempranos y en situaciones de riesgo, basada en una dinámica relacional, desde la perspectiva de la promoción de las competencias personales y sociales e integrada en una colaboración interdisciplinar.

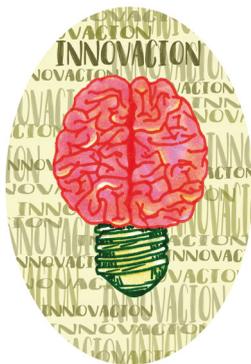
Según estos principios puede observarse que el PEC desarrolla una acción de carácter fundamentalmente relacional que tiene su principal recurso en la propia figura del Educador o Educadora y, en este sentido, la metodología del programa consiste en la planificación de la intervención mediante la articulación del proceso en una serie de momentos: Conocimiento de la realidad del adolescente y su microsistema. Explicitación de la nueva situación deseada, estableciendo metas u objetivos consensuados. Elaboración de los proyectos, que facilitarán el alcance de los mismos. Conocimiento de la situación a la que se llega y evaluación del proceso seguido para la mejora del mismo.

Este proceso es el que guía la intervención en los distintos ámbitos que se contemplan en el PEC. El trabajo en el “ámbito individual /familiar” está encaminado a optimizar la interacción del adolescente con su contexto. Para ello, la intervención se adecúa a cada situación personal, considerando las diferentes áreas que la configuran, área de recursos personales, relacional, familiar, formativa y tiempo libre. La intervención en el área familiar se lleva a cabo mediante un abordaje interdisciplinar con el equipo de SSB.

Dado que el grupo de iguales constituye un elemento de notable relevancia en el sistema social del adolescente, el “ámbito grupal” se convierte en una poderosa mediación en el trabajo educativo individual, al tiempo que posibilita la intervención en el “ámbito comunitario”. El trabajo en este ámbito tiene como objeto optimizar la representación social de las personas atendidas en el PEC, así como la promoción de redes comunitarias que pueden constituir un apoyo para su desarrollo e integración social.

Para terminar de sintetizar la situación actual del PEC aportamos estos datos: el PEC cuenta actualmente con 21 Educadoras-es de Calle y ha atendido en el curso 2016-17 a 736 adolescentes (57% hombres, 43% mujeres, con una media de edad de 14 años).

La realización del estudio que presentamos ha tenido como finalidad aprender del camino recorrido por el PEC contando con las percepciones y relatos de las personas implicadas en el mismo, profesionales municipales, educadoras-es, agentes sociales y jóvenes y sus familias. Este aprendizaje nos ayudará a mejorar el PEC mediante la incorporación de claves que añadan valor a nuestros procesos para responder de la forma más efectiva a las necesidades de las personas, siempre desde la perspectiva de la calidad de la intervención y de la calidez de la relación educativa.



● MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE CALLE

Contexto social y Educación de Calle

La globalización y el modelo de mercado dominante han conducido en la actualidad a una crisis de la política, de la economía, en lo social y cultural innegable produciendo fenómenos de pauperización, exclusión, aumento de las desigualdades y disminución de la participación de la ciudadanía ante las cuestiones públicas.

En este sentido, De Boevé y Toussaint (2012) señalan que hemos de pensar en el mundo y en su porvenir, pensar pensando en los demás y, de esa manera, contar el mundo, la historia, los sueños, los proyectos, es algo indispensable para todo ser humano, familia, grupo social, comunidad, empresa, Estado... Ésta es la base de la capacidad de transformar la sociedad.

Junto a este análisis hemos de situar también los esfuerzos que en el territorio europeo se están realizando por proponer acciones de acercamiento y convergencia entre diferentes cuestiones relacionadas en nuestro caso con la educación y las políticas para su desarrollo. Son varios los tratados firmados en aras a esa aproximación de los estados (Tratados de Maastricht, Amsterdam, Lisboa, Niza...) para ir ejerciendo mayor influencia en las decisiones que se vayan adoptando en varios ámbitos (Llena, 2014; López & Quetglas, 2014), en nuestro caso la Educación Superior y la Educación Social.

En este marco social, los y las educadoras de calle existen para que las calles en las que “trabajan” puedan transformarse en vías que nos conduzcan hacia un porvenir humano y de sociedad diferente, convirtiéndose en figuras de acompañamiento socioeducativo. Por ello, la educación de calle ofrece un enfoque innovador de proximidad en el que las poblaciones tienen un papel predominante en esa acción, tanto al inicio como en su desarrollo, puesto que todos son y deben ser responsables; y, además, el educador o educadora no sólo es más accesible para las

personas que lo necesitan, cuando se enfrentan a una u otra situación difícil en su vida, sino que vela, gracias a esta cercanía, por el mantenimiento del respeto a los individuos, tal y como está previsto en la Declaración de los Derechos Humanos⁴ y en la Convención de los Derechos del Niño⁵.

EL SENTIDO Y LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE CALLE

La educación de calle es una acción pedagógica, de naturaleza preventiva, realizada en el entorno social de cada individuo. En la actualidad, la educación de calle trata de entender cuáles son las razones que generan las desigualdades y conflictos sociales para intentar dar una respuesta educativa integral, adecuada a cada contexto, optimizada y ajustada a las problemáticas que se viven en la calle. En definitiva, pretende ser una intervención o acción socioeducativa constructiva y transformadora. Como señalan Guerau y Plaza (1982): “La educación de calle cree en la educación como un proceso ético que se entiende como donación de libertad y como camino hacia las aspiraciones individuales y sociales” (p. 78).

Aún más, Quintanar, Blanco y García (2010) señalan que mediante la acción educativa en la calle:

Se ofrece una relación de ayuda (...), que se establece desde la confianza y desde la libertad (...). Se intenta poner en práctica la «pedagogía del reconocimiento», basada en la búsqueda de lo positivo que hay en las personas. Se fomenta el descubrimiento de todas las potencialidades que pueden tener los adolescentes y jóvenes con los que trabajamos y mirarlas en positivo para que puedan desarrollarse de la manera más saludable posible. (p. 135).

Es interesante, también, la aportación que realiza la Red Internacional de Trabajadores Sociales de Calle Dynamo International⁶ (2008) para quien “dar prioridad a una presencia social y educativa activa en los espacios de vida no es una opción metodológica entre otras, sino que demuestra una real voluntad de “ser parte de” y un verdadero compromiso para enfrentar las causas de exclusión y de maltrato” (p. 8). Aún más, se dice que los educadores y educadoras de calle tratan de realizar un:

(...) trabajo de acompañamiento para favorecer la autoestima, desarrollar las capacidades personales, independientemente del grado de exclusión, y suscitar una participación en la vida social. (Dynamo International, p. 12)

4 Declaración universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

5 Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

6 Dynamo International coordina la Red Internacional de Educadores de calle que trabajan sobre el terreno con poblaciones variadas que trabajan y/o viven en la calle, o que ocupan el espacio público (niños, jóvenes, adultos). La red está compuesta por 50 plataformas nacionales de educadores de países del Sur y del Norte. <http://travaiiderue.org/es>

En este contexto no deberíamos olvidarnos de la importancia de los derechos humanos. Como señala Dynamo International (2014):

(...) los derechos humanos deben ser respetados, cualquiera que sea la situación económica, social o cultural de las personas. De la misma forma, los derechos de los educadores y educadoras sociales de calle también deben ser respetados: el derecho a no padecer violencias, el derecho a preservar cierta vida privada y familiar en un contexto de trabajo en el que se corre el riesgo de pasar los límites, donde el secreto profesional a veces se enfrenta con otras leyes e implica un compromiso humano enorme (p. 6).

Así mismo, se prioriza la prevención general, la educación informal, la reducción de riesgos y la remediación, siempre poniendo el enfoque en el bienestar social, entendiendo que bienestar social “no es la ausencia de problemas o conflictos, al contrario, el lograr aceptarlos y tener la capacidad de superarlos” (Dynamo International, 2008, p. 13)

En definitiva, el objetivo final de la Educación de Calle es ofrecer a las personas la oportunidad de contar con un pleno lugar de actor-sujeto, fomentando el desarrollo de la autonomía para que pueda actuar sobre su propia situación, su porvenir y sobre su entorno. Cuando esto se produce, podemos deducir que nos encontramos ante una acción socioeducativa adecuada o como en la actualidad se dice, ante una buena práctica o práctica de éxito. Además, estaríamos ante una actuación educativa asentada en aportaciones científicas y experienciales sistematizadas que, a su vez, contiene aspectos o claves que pueden ser transferibles (respecto a la concepción de sujeto, estrategias metodológicas, relaciones internas y con la comunidad, relación educativa) a otros contextos de intervención, una actuación innovadora y sostenible, que ha tenido impacto social porque ha generado un mayor empoderamiento de las personas y un fortalecimiento de las redes sociales dentro del municipio. Este va a ser uno de los marcos que hemos tenido en cuenta en el acercamiento analítico que hemos realizado al PEC de Vitoria-Gasteiz.

Y, ¿qué aspectos son claves en la acción socioeducativa en la calle?

A pesar de la diversidad de contextos, edades de personas, situaciones vitales, en fin realidades educativas diferentes, podemos encontrar denominadores comunes que pueden ser transferibles. Entre ellos hemos de destacar el entender que el método para la acción socioeducativa tiene que tener como principios motores el desvelar las potencialidades (del joven, del niño o niña, de la persona adulta) y no imponer sus soluciones, sino esperar con paciencia y acompañar en las decisiones de “los otros” (Dynamo International, 2008). Con estas claves se afronta tanto el acompañamiento individual, las acciones colectivas y las comunitarias.

La acción socioeducativa en la calle requiere impulsar un proceso de acompañamiento en el que se constatan algunos momentos importantes. En primer lugar, la observación del contexto es una estrategia clave para el conocimiento de la comunidad y de los sujetos. Quintanar, Blanco y García (2010) profundizan en el significado de estos momentos iniciales señalando lo siguiente:

una observación directa, participante, sistemática y continuada de los fenómenos sociales que ocurren en espacios públicos, complementada con la recogida de información a través de informantes clave, como pueden ser el resto de agentes sociales que intervienen en la misma zona o los vecinos y comerciantes. A esta información se puede acceder

directamente, mediante entrevistas más o menos formalizadas, encuentros, reuniones de coordinación, etc. o bien indirectamente, a través de publicaciones, informes, estadísticas, o cualquier otro elemento de análisis realizado por otros observadores de la misma realidad. Toda esta observación se convierte en análisis mediante la reflexión, compartida por el equipo. (p. 132)

En segundo lugar, se da la construcción de la relación con los sujetos, que precisa de una aceptación y de la creación de un vínculo de confianza. Y, en tercer lugar, situar la acción socioeducativa en su entorno de relaciones primarias y en el marco comunitario.

Y, ¿cuándo podemos decir que estamos ante una buena práctica socioeducativa en la calle?

Existe cierto grado de controversia al definir el concepto de Buenas Prácticas o prácticas de éxito y a la hora de clarificar los criterios que identifican las buenas prácticas, debido a la variedad de factores que influyen y a sus diversos usos en diferentes ámbitos sociales, educativos, empresariales, sanitarios... Jiménez-Ramírez (2012) identifica tres perspectivas de análisis relacionadas con los ámbitos económico, social y educativo: 1) desde el económico, se identifica las buenas prácticas con el establecimiento de indicadores de eficacia y el logro de mejores resultados; 2) desde el social, con la promoción de actuaciones inclusivas en situaciones contextualizadas (inmigración, mujeres, menores, personas mayores...) hasta actuaciones en temáticas como vivienda, medio ambiente o salud; y 3) desde el ámbito educativo coexisten interpretaciones diferentes y divergentes que acogen las perspectivas economicista, inclusiva o el desarrollo de experiencias innovadoras. Sin embargo, las referencias relativas a la Educación Social son más bien escasas.

Centrándonos en el ámbito socioeducativo hemos podido observar que las definiciones señalan de forma reiterada aspectos tales como innovación, impacto positivo, transferibilidad, planificación y evaluación contrastada. En las diferentes guías de buenas prácticas se incorporan también otros elementos relacionados con la eficacia, fundamentación, ética, participación, pluralismo, sostenibilidad, viabilidad, partir de un diagnóstico, satisfacción de los destinatarios o destinatarias...

Podemos indicar que una práctica de éxito en Educación Social y en el acompañamiento educativo es una actuación que está basada en evidencias científicas y contiene elementos transferibles (respecto a la concepción de sujeto, estrategias metodológicas, relaciones internas y con la comunidad, relación educativa) a otros contextos de intervención, una actuación innovadora y sostenible, que ha tenido impacto social porque ha demostrado que consigue un mayor empoderamiento de las personas e incluso un fortalecimiento de las redes sociales dentro del municipio.



● METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico sigue la metodología comunicativa. Este planteamiento entiende que mediante un diálogo igualitario y desde la horizontalidad, llegamos a la creación de sentido y a la transformación de la realidad en la que estamos trabajando (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Por tanto, esta metodología apoya el que las personas investigadas formen parte del proceso de estudio en términos de igualdad. Esta metodología intenta superar el desnivel metodológico, superar el “expertismo” existente en la investigación, y en otros contextos sociales y educativos, democratizar en suma los procesos de investigación incorporando a las personas como verdaderos sujetos en el proceso. Este enfoque metodológico se basa en las aportaciones que diversos científicos han realizado a la comunidad internacional aludiendo al valor de las competencias lingüísticas de las personas, de las interacciones, de la relación sujeto-contexto, del valor de los argumentos o pretensiones de validez frente a las de poder, de la creación de conocimiento dialógico (Chomsky, 1999; Mead, 1991; Habermas, 1987; Beck, 1998; Freire, 1970; Vygotsky, 1995). Mediante este enfoque se intenta explorar problemas teórico-prácticos de la realidad desde la perspectiva del sistema y del mundo de la vida (Gómez & Díaz-Palomar, 2009; Gómez, Siles & Tejedor, 2012; Latorre, Gómez & Engel, 2010; Sordé & Ojala, 2010).

Pero, ¿qué técnicas de producción de datos se han utilizado?

a) Análisis de documentos

Mediante esta técnica hemos analizado los Marcos Técnicos elaborados por el ayuntamiento de los años 1990, 1992, 1996, 1998, 2006 y 2012 y los manuales sobre criterios comunes de actuación del 2005 y 2012. Además, hemos recogido siguiendo el mismo criterio de hitos los proyectos técnicos, planes de trabajo y de gestión que ha presentado en esos años la entidad IRSE-Araba a las convocatorias públicas realizadas por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, así como un plan Director de gestión 2015-2019. Son producciones que nos han ayudado a visualizar recorridos, que han quedado plasmados en memorias, propuestas, actas..., y clarificar los años que en ese recorrido han marcado una diferencia significativa dentro del proyecto, a los que hemos denominado “hitos”, por ser años que coinciden con un final de un período reconocido mediante la evaluación del mismo y con la elaboración subsiguiente de un marco general de

actuación de cara a los siguientes años; esto es, los marcos técnicos. En consecuencia, los años “hitos” son: 1990, 1992, 1996, 1998, 2006 y 2012. Toda la documentación recopilada sobre el PEC ha sido suministrada, por el Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y por la entidad IRSE-Araba quienes la han aportado en formato electrónico y en soporte papel

b) Relatos

La técnica de relato que se ha utilizado ha sido una variación escrita del mismo. Para ello se ha usado la técnica de escritura automática mediante la que los y las profesionales escribían sobre los efectos personales, sociales que la relación educativa creada dentro del Programa Municipal de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz podía tener o haber tenido. Estos relatos recogen los pensamientos, las reflexiones, en torno a la relación educativa o procesos de acompañamiento que los educadores y educadoras han ido construyendo con las personas. Se han realizado 11 relatos a educadores y educadoras de la entidad IRSE-Araba.

c) Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad han sido generadas para comprender las perspectivas que tienen los y las informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. En ellas hemos seguido el modelo de una conversación entre iguales a partir de una serie de dimensiones de exploración (fundamentación, organización y diseño, formación, relación educativa y sus efectos, relaciones intra e interprofesionales, evaluación de los procesos). Se han realizado 6 entrevistas a jóvenes, 6 a familiares, 3 a responsables del Ayuntamiento, 2 a responsables de la entidad IRSE Araba.

d) Grupo de discusión

Es una técnica de recogida de información que ha permitido, mediante el diálogo a través de preguntas directas o utilizando técnicas de recuerdo, evidenciar las potencialidades y barreras que el programa ha desarrollado y tiene.... Se han realizado dos grupos de discusión en los que se han utilizado distintos procedimientos para recoger el pensamiento de las personas participantes en los mismos: línea del tiempo⁷, recogida de las dificultades, potencialidades y recomendaciones (para la política, para la formación y para el trabajo en la acción socioeducativa) sobre el programa, escritura automática⁸ sobre los efectos del PEC y el plantea recomendaciones. Uno de los grupos de discusión se ha realizado con educadores y educadoras de diferentes etapas del recorrido del PEC en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Este grupo se ha reunido en dos momentos diferentes con una duración global de cinco horas. El segundo grupo ha estado constituido por agentes sociales con una duración de dos horas.

Finalmente, hemos de señalar el modo en que hemos proyectado la organización

7 A partir de una línea trazada en el suelo o en papel continuo las personas participantes van encadenando las percepciones que tienen del PEC a lo largo del tiempo, y generando una imagen de lo que este programa ha sido y está siendo desde el punto de vista socioeducativo.

8 Mediante esta técnica las personas escriben durante un tiempo determinado sobre los efectos personales y sociales del programa

comunicativa de la investigación. Para ello se crea un consejo asesor compuesto por educadores y educadoras, responsable del Servicio Social de Base y jóvenes que han estado vinculados al proyecto educativo del PEC, quienes han contrastado y validado los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos.

Y, ¿cómo se han analizado los datos?

El proceso de análisis ha tenido distintos momentos hasta la configuración final del sistema categorial definitivo que ha conducido a la categorización y recategorización de los datos provenientes de las distintas fuentes de entrada (documentos, entrevistas, relatos, grupos de discusión). Todos los datos narrativos han sido transcritos e introducidos en el programa “NVivo 10” para análisis de datos cualitativos. El proceso de análisis ha sido arduo dada la amplitud y diversidad de miembros en el equipo y de los datos recopilados. Para garantizar la convergencia en el acercamiento a los datos se han ido elaborando documentos internos en los que quedaba recogida la secuencia de pasos a seguir en el acercamiento a esos datos, recopilando, así mismo, todas las preocupaciones y dificultades encontradas por los miembros del equipo de la universidad en los procesos de categorización. Todas estas cuestiones han sido presentadas, debatidas y resueltas en las reuniones generales de contraste en el equipo universitario. Se ha garantizado, asimismo, la credibilidad de los resultados mediante la triangulación de datos, personas y otros agentes. El sistema categorial definitivo asumido queda reflejado en el Cuadro 1 siguiente:

Cuadro 1. Sistema Categorial.

SISTEMA CATEGORIAL PARA EL ANÁLISIS	
REFERENTES. Esta categoría incluye soportes teóricos, formas de funcionamiento profesional que son el soporte argumentativo de la intervención.	DIFICULTADES Y POTENCIALIDADES
LA RELACIÓN EDUCATIVA. Incluye qué se entiende por relación, cómo se construye esta relación y qué efectos tiene en la persona, en la familia y en la sociedad.	
LAS RELACIONES CON AGENTES Y AGENCIAS VINCULADAS AL PEC. Recoge las relaciones intra (equipo de educadores y educadoras) e inter (con otros profesionales, con otras entidades).	
ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN. Qué se hace (actividades que se llevan a cabo), cómo se hace y cómo se gestiona.	
EVALUACIÓN. El sentido, la fundamentación de la evaluación y hacia dónde dirige la intervención. Es decir, los efectos de la evaluación hacia dónde reconducen la acción socioeducativa.	
DIMENSIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO. Cómo se forman los educadores y educadoras y cómo se desarrollan profesionalmente (Por ejemplo, la reflexión en torno a la práctica educativa)	

Fuente. Elaboración propia



● RESULTADOS

Fundamentación del Programa Municipal de Educación de Calle (PEC)

En la actualidad, el Plan Director 2015-2019 (es un documento interno de la entidad IRSE-Araba, que se basa en los documentos brújula del Servicio de Acción Comunitaria) para el Programa de Educación de Calle, ya que de una manera ágil y directa presenta una foto legible de la organización del mismo y de criterios y marcos generales, comunes y zonales, en los que se asienta el programa y donde se hace hincapié en la perspectiva socio-comunitaria desde la que se orienta el trabajo educativo en la calle. El camino hasta este punto ha estado lleno de esfuerzo y trabajo en común. Una de las potencialidades que aparecen con más fuerza es el hecho de que el programa se desarrolla de la mano de la institución municipal y de la entidad IRSE-Araba, en colaboración y en diálogo.

El PEC tiene como soporte y modelo los marcos técnicos y, además, los proyectos técnicos, los proyectos de trabajo y planes de gestión son de gran ayuda para entender la fundamentación y el proceder del programa a lo largo de los años. En concreto, los planes de gestión pretenden la mejora continua de los procesos y el aumento de la eficiencia en la ejecución del PEC. En concreto, atendiendo a los documentos de la entidad IRSE-Araba del 2012, se entiende que la intervención socioeducativa en Medio Abierto se caracteriza por su potencialidad en fomentar las competencias de integración a la población infantil y adolescente, pero también se desarrollan esas competencias en las familias y en la comunidad.

De la misma forma, en los proyectos técnicos se destaca la importancia de visibilizar a las y los niños y adolescentes como actores sociales, basándose en el valor de la participación social y cultural, y promoviendo entornos compensatorios alternativos. Es importante mencionar que la idea de sujeto activo y de servicio no asistencial está presente en diferentes contextos y documentos. Así, en el Marco técnico de 2015 se recuerda la necesidad de actuación en el sentido de "... trabajar la responsabilidad que los y las menores tienen de esforzarse en integrarse y contribuir a la comunidad y a la convivencia y el bien común de ésta, en la medida de sus posibilidades y de forma adecuada a su momento vital y situación personal-familiar, reforzando la cohesión social y enriqueciendo su bienestar y realización".

Otro de los puntos a tener presente es respecto al programa de prevención-promoción, ya

que el PEC aborda situaciones de “riesgo” (desprotección, exclusión, conflicto,...), desde la situación de “oportunidad” (encuentro, diálogo, acción positiva, proactiva,...) y para ello define e incide en múltiples entornos que identifican y a los que prestan atención, en los que confluyen: factores de vulnerabilidad, factores de exclusión, entornos de desprotección, entornos de exclusión, factores de protección, factores de integración, entornos de promoción y entornos de inclusión.

En lo que al trabajo entre profesionales de distintos ámbitos se refiere y al trabajo interdisciplinar, el trabajo dentro del PEC parece ser clave para la detección y la eficiencia en la intervención; sus profesionales son los que marcan la pauta, la dirección y el marco de trabajo.

Esa capacidad de percepción desde la visión global del sistema de interrelación, interproyectos, inter-equipos y personas que colaboran, nace, entre otros, de una base de pedagogía crítica que pretende fomentar la autonomía y el empoderamiento del sujeto como protagonista indiscutible de su vida y actor en la vida social. En general, se reconoce que, poco a poco, se ha ido realizando un esfuerzo importante en la fundamentación de la práctica, elaborado por los propios profesionales, basado, en gran medida, en las principales declaraciones internacionales, ajustado al Marco legislativo de cada etapa y a los supuestos teóricos críticos que orientan una práctica de empoderamiento social.

De manera particular cabe señalar que el Programa de Educación de Calle forma parte del Sistema Vasco de Servicios Sociales, según la Ley 12/2008 de Servicios Sociales, que en el artículo 22 lo incluye en los servicios sociales de atención primaria. Además, la Ley 3/2005 de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, artículo 55, lo ubica como programa de intervención familiar básico de aplicación en entornos comunitarios.

En la actualidad, no dejan de valorar el hecho de compartir conocimiento con otros y, entre otras cuestiones, la circunstancia de estar dentro de la Red Internacional de Educación de Calle (Dynamo) les sigue proporcionando la oportunidad para conocer otros proyectos y programas, para participar en proyectos de investigación europeos y enriquecerse mutuamente con el trabajo de otros profesionales. Aun así, las dificultades que ha tenido en su desarrollo, ligadas a desencuentros respecto al marco referencial, indefinición del programa o riesgo al “activismo”, quizás podrían sortearse incidiendo en la importancia de la reflexión sobre referencias teóricas en el área o áreas similares, cuestiones, que como veremos más adelante son abordadas mediante un planteamiento serio de la formación de sus profesionales.

Por último, se concluye, por tanto, que la intervención socio-educativa en el PEC es totalmente coherente con los principios de los derechos del menor y se encuentra ajustada a la legislación vigente en cada etapa.

Recorrido histórico: hitos que han marcado movimientos en el PEC

El PEC es un programa que cuenta con un dilatado recorrido: más de tres décadas en funcionamiento. La documentación es diversa y se encuentra en diversos soportes y espacios. En su evolución se constatan momentos concretos, coincidentes con años específicos, que marcan una diferencia significativa en el decurso del proyecto. En este trabajo los hemos denominado

hitos por su coincidencia con un final de un período temporal reconocido, mediante la evaluación del mismo, y con la elaboración subsiguiente de un marco teórico/técnico⁹ de actuación de cara a los siguientes años. Se han considerado momentos hitos los años en los que se elaboraron marcos técnicos, los años: 1990, 1992, 1996, 1998, 2006 y 2012.

Los marcos técnicos recogen las directrices claves del PEC diseñadas por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Los diversos marcos técnicos revelan puntos de inflexión, unas veces mayores, otras no tanto, dentro del recorrido del PEC. A partir de ellos se establecen las líneas teóricas, generales y más importantes del PEC para los siguientes años.

El arranque del PEC: primer marco (1990)

La intervención en medio abierto o de calle de finales de 80 en la ciudad de Vitoria-Gasteiz es muy parecida a experiencias que se están desarrollando en lugares próximos como por ejemplo Bilbao, por otras asociaciones, como puede ser Agintzari en la zona de Deusto. La gran diferencia reside en que el año 1990 Vitoria-Gasteiz hace una gran apuesta por este programa, redacta un documento marco y arranca con un planteamiento de trabajo global y bien fundamentado para la educación de calle.

Hasta ese momento, diversas asociaciones de tiempo libre, muchas de ellas de acción parroquial, a través de voluntarios y con el apoyo de la Administración municipal trabajan durante 1986-1988, con jóvenes desocupados. Estas actividades dieron lugar en algunos barrios de la ciudad de Vitoria-Gasteiz a la puesta en marcha del “Programa Socio-Educativo de Prevención (primaria y secundaria) de Inadaptación Juvenil”. En 1988, con un planteamiento renovado, se elabora el “Proyecto Municipal de Trabajo de Calle con Jóvenes”.

El trabajo de educación de calle requiere formación, y ante esta necesidad se organizan una serie de charlas/cursos en 1987 y 1990. Se invita a profesionales que ya trabajan en este ámbito para dar a conocer experiencias pioneras que se estaban produciendo en Madrid, Barcelona o Bilbao.

En 1990, el proyecto se fortalece con la financiación del Gobierno Vasco. El 50% de los recursos provienen de Lakua, y el resto lo incorpora el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. El programa atiende en ese año a ocho zonas de la ciudad. Es en este contexto cuando se refuerza el proyecto y se hace un esfuerzo por encuadrar todo el trabajo que se hace en la calle, dentro de un documento marco. Aunque la ayuda del Gobierno Vasco pronto desapareció, el PEC continuó mediante convocatorias públicas, contratando a la entidad responsable del desarrollo del programa. Los contratos de duración variable, pero en general superior a un año, han dado gran estabilidad al programa.

⁹ Con cada marco técnico se realiza una nueva convocatoria pública para la contratación de una entidad prestataria del servicio. Las entidades presentaban un proyecto al concurso con su propuesta. Una vez adjudicado por concurso público, y firmado el pliego de contratación, la entidad prepara anualmente un plan de gestión general que presenta a la administración municipal, así como planes de trabajo por zonas y las memorias zonales, donde se recoge la evaluación de las actividades realizadas a través de criterios cuantitativos y cualitativos.

El primer marco técnico es elaborado por el Departamento en 1990 y se denomina: “Proyecto Municipal de Trabajo de Calle con Jóvenes (hasta 18 años)”. El modelo de organización adoptado fue la adscripción de un educador-educadora, mediante un convenio de prestación de servicios con diferentes asociaciones de la ciudad (Gure Heziketa, Ekaitz, IRSE-Araba, Hazi Era). En los concursos sucesivos la entidad prestataria del Servicio es una sola IRSE-Araba.

El marco de 1990 define el programa “ante todo, como una intervención socio-educativa. Esto quiere decir que ha de tenerse en cuenta la relación educativa que se establece, así como el proceso que conlleva.” (p. 3). Busca ofrecer respuestas educativas comunitarias para los y las jóvenes que viven, según la terminología de la época, situaciones de inadaptación. Aunque la intervención comunitaria es muy importante, es una parte de la intervención, ya que la cuestión relacional con los y las jóvenes es un aspecto fundamental en el PEC. Se considera que el trabajo en la calle tiene como propósito fundamental lograr la inclusión del joven tanto en el plano educativo como social, de una forma voluntaria, con sensibilidad y generosidad, y con pretensión de avanzar hacia un proyecto de trabajo pensado de un modo más global tanto en lo relativo al sujeto de la intervención como a los modos de acompañamiento. Veremos, más adelante el desarrollo que se produce en la mirada educativa, transitando de la persona, a la persona en su entorno educativo y a la persona en el contexto comunitario.

En posteriores marcos técnicos, se concreta con mayor precisión y profundidad el sentido de lo relacional en la acción socioeducativa.

En cuanto a la fundamentación teórica, el marco del 90 se apoya en la Pedagogía Social, “más concretamente en lo que llamaríamos pedagogía ambiental, hacemos nuestro el llamado “modelo de participación comunitaria” que exige la armonización e integración de instituciones educativas, culturales y sociales, sobre la base de objetivos comunes del programa” (p. 4). Asimismo, establece que la población diana son los jóvenes hasta los 18 años, pero no se hace referencia al corte de inicio. A partir del 92 esa población se sitúa entre los 10-18.

Avances en la gestión del programa: segundo marco (1992)

El Marco Técnico del 92 define con mayor claridad el programa, profundizando en el sentido y objeto del mismo. Esta definición o encuadre del PEC se va a mantener sin cambios en los documentos marcos posteriores del 1996 y de 1998. Se define el PEC del modo siguiente:

El Programa de Educación de Calle articula una intervención socio-educativa en medio abierto. Esta intervención se dirige a aquellos adolescentes en los que confluyen factores sociales, familiares y/o personales que ponen en dificultad o peligro su pleno desarrollo personal y social. El objeto de la misma es apoyar, garantizar y optimizar el proceso de tal desarrollo, actuando en el propio microsistema del adolescente, esto es en la relación del adolescente con su entorno social más próximo.

Se configura, por lo tanto, como un programa de prevención secundaria que complementa la intervención que a nivel primario y terciario se desarrolla en el ámbito de la Infancia en nuestra ciudad. Sin olvidar que constituye un apoyo y recurso de aquellos programas y servicios que se ubican en esos otros frentes de la intervención social. (p. 29)

En cuanto al modelo organizativo, también se aprecian grandes avances. El planteamiento del año 90 era muy incipiente. En él aparecen mezclados la organización y el proyecto educativo. Se hace referencia al educador como miembro del Equipo de Atención Primaria de la ciudad. Por el contrario, en el del año 92 se establece que los “Centros Cívicos constituyen el equipamiento comunitario para la acción social y cultural, convirtiéndose, por lo tanto, en el marco de referencia del Educador de Calle” (p. 52). Y es el director del Centro Cívico el encargado de hacer el seguimiento del programa en su zona, la persona que dinamiza y coordina al Equipo Técnico del Centro, donde también participa el educador o educadora de calle, gestiona el presupuesto de cada zona, “recibe y estudia las iniciativas que se presenten en relación al Programa, dando respuestas a las mismas o canalizándolas, cuando proceda” (p. 53), además evalúa el desarrollo del mismo en la zona.

En otro sentido, se consolidan las líneas apuntadas dos años antes, en lo que se refiere a la fundamentación, población a atender, modelo de intervención, organización... pero se intenta dar un impulso a la evaluación. Es ahora cuando se elaboran los primeros informes de evaluación del programa.

La evaluación todavía es incipiente, con los años se irá ajustando y mejorando. En los primeros años se recogen sobre todo datos cuantitativos, pero se aprecia que no es suficiente. A partir del desarrollo de la base de datos en el 2006, se van a tener en cuenta también datos cualitativos y se van a desarrollar la metodología y los criterios de evaluación.

Por lo tanto, el PEC mejora en infraestructuras, se apoya en los centros cívicos y comienza a desarrollar un interés por mejorar la evaluación.

Consolidación: tercer marco (1996)

El marco que se elabora en 1996, desde el punto de vista documental no presenta grandes diferencias respecto al anterior.

Atiende a ocho zonas de la ciudad y a la población juvenil con edades comprendidas entre los 10-18 años. En cuanto a la organización, el programa se sigue gestionando desde los Centros Cívicos y Comunitarios, pero se mejora la definición de las funciones del director o directora de los mismos. Entre sus funciones se destaca la de “dinamizar y coordinar al Equipo de Atención Primaria del Centro para el abordaje de los casos que requieren de una atención multidisciplinar” (p. 40), puesto que el educador/educadora social participa en los Equipos de Atención Primaria de cada zona a fin de articular su intervención comunitaria. En este marco se alude claramente a la tarea del educador/educadora señalando que:

implica un trabajo de carácter fundamentalmente relacional. Su consecución exige entablar relaciones con el adolescente, con el medio social en el que éste se desenvuelve y con la comunidad que ha de acogerlo. Exige, igualmente, crear y potenciar cauces que posibiliten la relación entre el adolescente y esa comunidad. (p. 18)

Este planteamiento se repite en el Marco técnico del 98, y en los del 2006 y 2012, en los que lo relacional se convierte en un principio básico del programa orientado al trabajo educativo en el medio abierto mediante la creación de un contexto relacional de acompañamiento al menor

en el que éste tiene un rol protagonista en su proceso de crecimiento y empoderamiento.

En definitiva, el programa se va consolidando en el contexto de la ciudad, respondiendo claramente a una necesidad detectada en el colectivo de adolescentes que “dada su situación personal, familiar y/o social, pueden ver comprometido su desarrollo psicosocial y, consiguientemente, su integración social” (p. 2).

Muestra de la consolidación del programa es la creación de una base de datos en soporte informático para el seguimiento del programa, así como la elaboración de un manual para su uso.

Años de estabilidad: cuarto marco (1998)

Un nuevo marco se redacta en el año 1998. Presenta muy pocos cambios frente al anterior. Su redacción se debe más a la necesidad de armonizar el PEC a la nueva ley de Servicios Sociales, ya que había habido cambios en la misma, dado que el marco del año 98 se redacta dentro del marco de la Ley 5/1996 de Servicios Sociales, y el marco del 96 en la Ley 6/1982 de Servicios Sociales. Al mismo tiempo es necesario acomodar el PEC a los cambios producidos en la organización del Departamento de Intervención Social, departamento donde se encuadra este programa. El PEC se extiende a toda la ciudad desarrollándose en cada una de sus zonas según la distribución que configura la red de Centros Cívicos (estructura integrada en estos momentos en otro Departamento Municipal). En cada una de las zonas el PEC se integra en el Servicio Social de Base y será la figura del Responsable del Servicio Social de Base la encargada del seguimiento del desarrollo del PEC en esa zona. Del seguimiento técnico del Programa en su globalidad se encargará una Comisión de Seguimiento integrada por los Servicios de Infancia y Familia y de Acción Comunitaria.

Es importante subrayar la aparición de un concepto, que se va a desarrollar en los próximos marcos, y que supone un cambio importante en la intervención: es el abordaje multidisciplinar de los casos que así lo requieran. No es una cuestión completamente nueva. En los marcos técnicos anteriores se menciona de manera esporádica el trabajo multidisciplinar, pero no se desarrolla ni se le presta una especial atención.

Si bien el marco del 98, en la misma introducción, subraya la conveniencia de elaborar un nuevo documento marco del PEC, para incorporar ajustes en la organización del Programa, realmente el marco no cambiará hasta el 2006, aunque en el 2005 se prepara un “Manual de criterios y líneas comunes de actuación”¹⁰ para asegurar la convergencia entre todos los técnicos y técnicas implicados en el programa. Este manual supone un gran paso adelante en la definición del trabajo del educador/educadora en el marco del PEC estableciendo criterios comunes para la acción socioeducativa, para la coordinación con otros técnicos (de la escuela, de otros servicios del ayuntamiento...) y para el seguimiento de casos con los SSB. Se subraya igualmente la importancia de visibilizar el trabajo que realizan los educadores y educadoras con los jóvenes y sus familias. Un concepto clave que se desarrolla es el de la intervención interdisciplinar y todo lo que ello conlleva

¹⁰ Este manual no surge ex-novo, existen documentos previos en los que se trabajan ideas y conceptos claves recogidos en el manual. Esos documentos son: “Marco de Trabajo para el Abordaje Interdisciplinar en la intervención en los Servicios Sociales de Base” (Febrero de 2002) del Departamento de Intervención Social, y “Sub-Proceso de Abordaje Interdisciplinar” (Septiembre 2004), también del mismo Departamento.

en el plano organizativo. En resumen, Servicios Sociales de Base y abordaje interdisciplinar son dos pilares muy importantes del PEC para el siglo XXI.-

Innovaciones y mejoras: quinto marco (2006)

Tras ocho años bajo el paraguas del mismo Marco Técnico, era necesaria una revisión y una nueva elaboración. En el marco del 2006 se definen y concretan mucho mejor que en años precedentes los diversos aspectos (objetivos, metodología, organización, intervención etc.) del Programa. Además, se introducen mejoras. En concreto este marco pretende introducir tres mejoras surgidas del proceso de evaluación general del programa realizado durante el curso 2004/2005. Las propuestas y/o estrategias novedosas que recoge son:

- a. Priorizar la intervención activa del PEC en el abordaje interdisciplinar de los SSB (a partir de este marco técnico se va a elaborar una guía para el abordaje interdisciplinar);
- b. Prevaler las mediaciones educativas dirigidas a integrar a los niños/niñas en los recursos normalizados. Por lo que se define que la tarea fundamental del educador no es programar actividades.
- c. Disminuir el trabajo burocrático: a través de la modificación de las memorias, programaciones y planes a entregar, así como de la base de datos.

En concreto, en el caso de la base de datos, tras este marco, se realizan cambios durante el período 2006-2008 y se desarrolla una Base de Datos más compleja, para la que en el 2009 se elabora un nuevo manual de pantallas y criterios para facilitar su uso. Los cambios realizados entre el 2006 y 2008 tienen su origen en un trabajo previo, en concreto en la evaluación general del programa realizada en el 2004-2005 en el que se señalaba, concretamente en el apartado de conclusiones y propuestas, la necesidad de una nueva base de datos por lo siguiente: “una nueva base de datos donde se haga más hincapié en lo cualitativo y sea percibida como un instrumento útil para el trabajo cotidiano del colectivo de educadores y para el resto de profesionales de las bases (en cuanto que algunos de los casos se están trabajando de forma interdisciplinar). Dicha base de datos debería estar coordinada y relacionada con GESIS, dado que estamos reflejando una misma realidad, puesto que se interviene con las mismas familias”. Estos cambios en la Base de Datos, son un reflejo del interés renovado en torno a la evaluación del programa.

Junto con las mejoras mencionadas en el marco no podemos olvidar que durante estos años tanto la Administración como la entidad prestataria del servicio, IRSE-Araba, están mejorando la coordinación del programa a través de la elaboración de documentos guía o manuales de actuación. Es el caso del “Manual de criterios y líneas comunes de actuación. Programa de Educación de Calle”, realizado en el 2005 por el Ayuntamiento y modificado en el 2007 y en el 2012, así como en la “Guía para la gestión del abordaje interdisciplinar en el PEC” (2007) de la entidad IRSE-Araba, que buscan seguir desarrollando el concepto de abordaje interdisciplinar y de su procedimiento asociado.

Aún más, en este marco del 2006 se tiene en cuenta el nuevo contexto de los SSB, en los que se sitúa el Programa, esto es la ley de Servicios Sociales de 1996, pero sobre todo el decreto del 2001 relativo a las funciones en materia de Servicios Sociales. Los cambios producidos en los SSB relacionados fundamentalmente con el fortalecimiento del trabajo social propiamente dicho (con la disminución de la carga administrativa) y la potenciación del abordaje interdisciplinar en los casos, potencian en mayor medida las posibilidades del PEC.

En definitiva, estas y otras mejoras recogidas en el marco del 2006 sirven para ajustar y optimizar el PEC. Hay una apuesta clara de la administración municipal por el programa y a su priorización. Así pues, pese a su larga trayectoria, el PEC no languidece, sino todo lo contrario, se refuerza.

Actualización del programa: sexto marco (2012)

El nuevo marco técnico se redacta dentro de un nuevo contexto normativo (Ley 12/2008 de Servicios Sociales) y después de un profundo proceso de evaluación. Fruto de esa evaluación se realiza el “Estudio sobre la evaluación de los principales indicadores del Programa de Educación de Calle” (2012) en el que se recoge la evolución de los indicadores del Programa de Educación de Calle entre los años 2004 y 2012.

El marco del 2012, según se declara en la propia portada del documento, se considera una actualización del marco del 2006. Aunque el texto de ambos documentos es muy similar, se incorporan cambios que se recogen no solo en este marco, sino también en el documento “Manual de criterios y líneas comunes de actuación”, creado en el 2005, y modificado en el 2012, a raíz del proceso de evaluación. Algunos de los cambios más destacables que se mencionan en el marco del 2012 son los siguientes:

- Se amplía la edad de la población diana, pasa de ser de 10 a 18 a de 8 a 18. Esto es posible gracias a la disminución de la población de entre 10-18, y esto permite una ampliación del programa a edades más tempranas.
- Se busca derivar a los niños, niñas y jóvenes al Programa a través del resto de profesionales de los equipos y de otros agentes externos (fundamentalmente de los educativos y del ámbito de la salud), a través del contacto con agentes de la comunidad (asociaciones, personas relevantes de la comunidad, parroquias, clubes deportivos...)
- Que los y las educadores de calle estén adscritos a una zona de servicios sociales determinada no significa que tengan que coincidir exactamente las calles que corresponden al SSB o zona correspondiente con la zona de influencia y recorridos del PEC.

Por último, y dentro de este contexto de actualización del PEC, es destacable el interés de este marco por acercar a los educadores y educadoras de calle a las redes sociales, a su uso en la comunicación con los y las jóvenes; pero siempre desde una perspectiva o intencionalidad educativa y para realizar un buen acompañamiento, nunca para controlar. Por ello, se entiende necesario abordar la formación de los equipos educativos para la incorporación de estos usos en la acción socioeducativa.

Todavía quizá el trabajo con las redes sociales dentro del PEC no se visualiza lo suficiente, pero es muy clara la intención de llegar a ese otro espacio, que no se sitúa ni en la calle, ni en el centro cívico, y que tampoco es un espacio físico, sino virtual, pero que es muy importante para los niños/niñas y jóvenes del programa. A partir del 2012-2013, se pone por ello en marcha una nueva línea de intervención socioeducativa denominada “Kalez Kale”¹¹ con una idea de la intervención menos convencional y más ajustada al hoy (intervención de ámbito ciudad, en horarios diferentes y otros espacios).

Organización y diseño de la intervención en el PEC

El siguiente apartado recoge los elementos más relevantes en relación a la Organización y diseño de la Intervención dentro del PEC.

1. El Programa Municipal de Educación de Calle (PEC)

El Programa Municipal de Educación de Calle se desarrolla dentro de los Servicios Sociales de Base municipales, ubicados en los Centros Cívicos, con una orientación comunitaria que tiene en cuenta a la persona y a su entorno. Los proyectos socioeducativos que ponen en marcha se subdividen en proyectos psico-relacionales y proyectos socio-comunitarios.

Las estrategias que se siguen para la intervención reflejan la existencia de procesos compartidos para el desarrollo óptimo de la misma. Esta se asienta en un proceso inicial de detección de necesidades que es importante puesto que permite desvelar las necesidades y visualizar a los sujetos susceptibles de atención socioeducativa. Las estrategias metodológicas utilizadas están asentadas y desarrolladas bajo los principios de diálogo y participación de las personas. También queda patente la profesionalidad en la organización, ya que las fases de la acción socioeducativa están coherentemente relacionadas con los principios del programa, teniendo a la participación como protagonista y a una figura educativa que ensaya, practica, hace y recoge experiencias y tiene bagaje profesional. A la hora de proyectar la intervención se subraya la necesidad de realizar una continua revisión de los documentos de referencia (Marco Técnico, Proyecto Técnico, Plan de trabajo y de gestión), de la ética, de los espacios de diálogo y del aprendizaje a fin de generar contextos de aprendizaje que faciliten y apoyen el desarrollo personal y grupal. Igualmente se pone en valor la colaboración en otros proyectos de carácter transfronterizo y supraterritorial (Erasmus + y Poctefa-Feder¹²) que pretenden la promoción de intercambios de prácticas y conocimiento en el ámbito europeo sobre activación juvenil, emancipación, ciudadanía y empleabilidad. De esta forma, desde una acción socioeducativa asentada en una idea del cuidado y del “buen trato” se persiguen objetivos que pretenden encaminar a las personas y a la comunidad hacia un desarrollo social saludable y sostenible en el tiempo, visibilizando a estas personas en riesgo, facilitando su reconocimiento y haciendo que vivan experiencias de participación, de integración, contextualizadas, eficientes y gratificantes.

¹¹ Más adelante pasará a llamarse Kale Berriak, manteniendo “Kalez Kale” como la marca que identifica y se asocia con las acciones del PEC.

¹² POCTEFA: POCTEFA 2014-2020 es el acrónimo del Programa INTERREG V-A España-Francia-Andorra. Se trata de un programa europeo de cooperación territorial creado para fomentar el desarrollo sostenible del territorio fronterizo entre los tres países. <https://www.poctefa.eu/>

Ahora bien, las dificultades más presentes giran en torno a la gran envergadura del proyecto, lo que hace que haya que contar con los recursos suficientes para conocer la información sobre la población de cada zona y dotar a los equipos de todo lo necesario (recursos materiales, pero también tiempos para la gestión, la coordinación, la supervisión...) para poder abordar la intervención desde esa perspectiva global y comunitaria. Además, “el continuo dinamismo del programa lo hace estar en continua revisión y adecuación, y exige, entre otras cosas, la continua formación de los educadores y educadoras”.

En general, aunque ya en el Plan de Gestión del 2008 se valora positivamente el PEC como recurso, hay algunos factores que se han tenido que abordar y sobre los que se ha tenido que reflexionar y profundizar desde el año 2012. Entre ellos se alude a las diferentes cargas de trabajo e implicación de los y las profesionales de las diferentes zonas, a la necesidad de incorporar líneas de trabajo transversales o a la de profundizar en el uso de las TIC. De hecho, en el Plan de Gestión de 2012 se menciona explícitamente que está costando la incorporación de las nuevas tecnologías en la intervención y, en concreto, la incorporación a las redes sociales, y se ve imprescindible avanzar en los años siguientes en el uso de las mismas por ser una cuestión clave en la intervención con la juventud, máxime en la actualidad en nuestras sociedades, cuestión que ya ha quedado reflejada anteriormente.

Se remarca igualmente el valor de poder contar con una partida económica trimestral mayor para cada equipo del PEC y el poder reducir el trabajo de gestión y la burocratización, cuestión que está muy en consonancia con lo que está ocurriendo en todas las esferas sociales y educativas. Este cambio en los modos de trabajar y registrar los procesos, comunes a otras profesiones o espacios profesionales, resta tiempo y espacios de calidad para diseñar y proyectar las intervenciones.

En cuanto a los recursos humanos disponibles, los usuarios demandan más profesionales para que se atienda adecuadamente a las necesidades que presentan, aunque también es cierto que algunos profesionales señalan, que una ampliación de los recursos (más centros cívicos o más educadores y educadoras) no asegura en todos los casos ser la solución ideal a las necesidades que se plantean, puesto que un aspecto importante a no descuidar es sostener la acción socioeducativa mediante el tejido comunitario, creado de forma asociativa mediante relaciones informales y relaciones en red. Se dice:

... Bueno, algo pasa que nos estamos equivocando, porque al final **no podemos llegar a pensar en que tenemos que crear un profesional por cada familia, o un profesional por cada historial.** (...) Entonces esto para mí es una dificultad de fondo, ... Que está directamente **relacionado con la activación de procesos participativos, de la gente con la que trabajamos.** Que consigamos que participen ellos. No solo se trata de que participemos interprofesionalmente, que ya estamos teniendo mucha conciencia de eso, sino que tenemos que **conseguir que participen las personas, que las personas que están en el barrio participen, las familias en la educación, en el tejido asociativo, en lo que quieras.** Es ahí donde tenemos que conseguir que participen, no tener más profesionales que usuarios cuando estamos interviniendo.

En el plano comunitario, además, se aprecia, por un lado, el difícil acceso que tienen los y las profesionales a los colegios y a los institutos y, por otro, el trabajo con las familias, o con niños y niñas y jóvenes que no tienen visibilidad en la calle. También se alude a la dificultad para acceder a otros colectivos (adolescentes de mayor edad, personas con diversidad funcional...), puesto que

desde la visión de los educadores y educadoras hay aún profesionales vinculados a lo educativo que no parecen tener una visión clara de lo que significa el PEC.

2. Claves principales desde las que se proyecta la Educación en la calle

Desde sus inicios el PEC manifiesta con claridad que, en primer lugar, la intervención se hace con el sujeto, que él o ella es protagonista, en segundo lugar, que la intervención debe partir de sus necesidades e intereses, en cuya detección y diagnóstico la observación sistemática que hace el o la profesional tiene un papel fundamental; y, en tercer lugar, que la intervención está orientada hacia el fomento de la autonomía y siempre proyectada desde una perspectiva educativa y no asistencial.

Si hay dos elementos que se repiten una y otra vez en los datos recogidos en todas las personas ligadas al PEC, esos son la “vinculación/compromiso” y la “motivación”. Dentro del equipo de profesionales ese vínculo con el programa y con los y las participantes nace de un alto sentido de la responsabilidad y profesionalidad en la intervención educativa. Queda de manifiesto, que el vínculo que logran es importante y que favorece la consecución de los objetivos educativos propuestos y, a su vez, que son un gran apoyo para otros agentes sociales. Un agente social comenta al respecto:

... un trabajo que solamente ese programa es capaz de hacerlo, **desde lo informal, pero con una carga educativa impresionante**, no sé muy bien ni cómo se puede hacer ese trabajo. ... que tiene una parte mágica de establecer los **vínculos con críos**, esa actividad permite trabajar en la **resolución de conflictos**, en el **control de relaciones de espacios de ocio y tiempo libre**, pero sobre todo en el acceso al ámbito educativo, emocional, sobre todo de toda la chavalería que está en **mayor riesgo de exclusión**.

Se considera que el PEC es un programa de cercanía, de estar en la calle, de “ir”, de “llamar a puertas” de contacto directo y continuo con la gente; un programa en el que los y las profesionales trabajan con total disponibilidad, con gran capacidad de escucha activa y ofreciendo respuestas a las necesidades y talentos de las personas.

El valor que le dan los agentes comunitarios al trabajo del PEC resulta evidente. Subrayan que los educadores y educadoras tienen conocimiento de la realidad social desde la calle y que llegan fácilmente a tener un impacto en las personas, motivándolas y transformando su realidad vital, mediante el fomento de habilidades para la vida en general, el trabajo en red con otros agentes sociales y mediante la libertad de ideas para diseñar y crear proyectos.

En cuanto a las posibilidades que los equipos generan y la disposición y eficiencia de los mismos, algunos agentes sociales comentan que el abanico de recursos y posibilidades es infinito y que además de trabajar en la calle, se vinculan y se relacionan con el AMPA, las Comunidades de Aprendizaje, los Berritzegunes..., precisamente para avanzar en el acompañamiento a los y las menores y sus familias. Un agente social comenta,

...Berritzegune y nosotros. Hacíamos un **seguimiento** de esos críos, **cada uno desde su lado**, desde su prisma. Claro, ahí **la figura de ellos es presencial**, porque verdaderamente quienes conocían porque estaban en la calle, eran ellos, quien conocían los problemas

concretos que tenían. No solamente de ellos, sino **la relación de ellos tanto el centro educativo como en sus familias**, es decir, todo el proceso **comunitario** significa que entre todos vamos a ayudar a esta familia, de otro lado teníamos datos, pero del lado principal, de la realidad pura de la calle, quien tenían eran los educadores y las educadoras. Y para nosotros fue esencial.

Igualmente se resalta el trato que mantienen estos equipos hacia los y las menores, las altas expectativas y visión positiva que tienen de ellos y ellas y su capacidad para hacer entender a la par al resto de profesionales ese punto de vista sobre los y las menores.

... que les oyes hablar de los chavales desde otra perspectiva y nos abren los ojos, las ventanas, las puertas y todo. Dan una visión siempre desde un lado súper positivo, ... pero al final como manejan mucha información, conocen muchos recursos, son capaces de enredarnos a todos en cosas así y demás pues claro siempre surgen y siempre desde el lado positivo.

Por si esto fuera poco, también señalan que la intervención con los y las jóvenes es muy amplia y que al abarcar un horario adecuado a las necesidades de los y las jóvenes (tardes y fines de semana) ello mismo en sí es una potencialidad porque supone adecuación, acercamiento y respuesta a las necesidades reales que tienen las personas.

Todo ello contribuye al éxito en la intervención, a la creación de tejido comunitario y al enriquecimiento de la propia labor profesional.

Ahora bien, se van indicando algunas cuestiones en torno a las que hay que seguir profundizando. El abordaje interdisciplinar es una de ellas que precisa de mayor reflexión y trabajo... No resulta fácil construir un lenguaje común e incluso, en ocasiones, llegar a acuerdos para que las miradas profesionales converjan. Este ha constituido un punto importante sobre el que se ha trabajado y que les ha conducido a generar un manual de criterios, precisamente por esa necesidad de buscar denominadores comunes y aproximaciones convergentes, aunque aún precise de generar nuevos avances. Cabe mencionar, con todo, la capacidad resolutive de los equipos y la capacidad de coordinación y conexión que desarrollan. Es importante señalar que hay un sentimiento claro de que las dificultades se van afrontando y solventando a medida que van apareciendo porque todos los y las profesionales tienen bien claro cuál es el modelo organizativo y hacia dónde se orienta la acción socioeducativa.

La visibilización y la valoración social y de las instituciones del trabajo en la Educación Social y, en concreto, de la Educación de Calle son aspectos que aparecen de modo recurrente. En este sentido ha habido importantes avances en relación a los centros educativos y a los propios SSB, pero quizás habría que visibilizar lo que realmente aporta el PEC. Resulta necesario proporcionar presencia social a los logros, no sólo con datos, sino con la participación de las personas “usuarias” que son, en definitiva, las que ofrecen credibilidad a los números y hacen visible lo importante de los trabajos “invisibles”.

Por último, se cree necesario que, aunque se perciba la responsabilidad y el asentamiento en la intervención derivada de las políticas sociales de la ciudad, las dificultades tanto estructurales como económicas, hacen que la cotidianidad educativa se muestre aún compleja y complicada.

3. Metodología para la intervención

La metodología del PEC se centra en la persona y en su entorno. Es por eso que los escenarios van cambiando: personas y grupos nuevos, situaciones que requieren un planteamiento específico como respuesta a sus necesidades.

Respecto a la naturaleza de la acción, programas, etc. que diseñan y ponen en marcha se dice que se encuentran en relación a las necesidades reales que plantean las personas. Más allá de la homogeneización hay una mirada más adaptada a los sujetos diversos con los que se trabaja y a las necesidades que estos presentan. De ahí, que el diagnóstico concreto que realizan es vital porque permite visualizar a los sujetos con necesidades, así como determinar las necesidades a las que hacer frente.

Pero, ¿Cómo comienza el proceso de acompañamiento?, ¿Cómo se va detectando y conectando con las personas? ¿Qué tipo de acciones se les proponen? Los datos revelan que el proceso comienza en la calle, algunos en la salida de los centros escolares observando, entrando en conversación, ofreciendo oportunidades para realizar actividades complementarias. Un primer “gancho” para conectar e ir generando un clima de confianza desde el que realizar ese acompañamiento son las actividades vinculadas a: multi-deporte, ludoteca, talleres, actividades con grupos “normalizados” de la ciudad... Se ve cómo este programa y la acción de los y las profesionales van apoyando el crecimiento, maduración, empoderamiento e inclusión social de esos menores mediante esas actividades. Las voces de la juventud recogen cómo se sentían motivados y cada vez más integrados.

... yo era antes bastante retraído y no me relacionaba mucho, sin embargo **con ellos** fue todo lo contrario, **me fui soltando**, y sobre todo porque era **más fácil mediante las actividades, el deporte, tal, te integrabas mucho más fácil con los demás**, al ser actividades de grupo, grupales, pues sí o sí tenía que haber roce, tenía que haber un contacto, tal y al final acabas haciendo amistades, te acabas soltando, **perdiendo ese miedo, y le coges el gusto a estar en grupo, a estar abierto a la gente y al final, pues sí, me ayudó, sí.**

Se percibe la satisfacción de los y las jóvenes en su participación en las diferentes propuestas de actividades (actividades deportivas, premios a sus proyectos, coreografías de baile, camino de Santiago, veranos en Francia, hacer punto, música, excursiones a la playa, organización de fiestas, talleres de cocina, actividades en colegios, videos, graffitis, experiencias intergeneracionales, proyecto 12nubes...), como queda reflejado en distintos testimonios. Una joven comenta:

..., hay muchas personas mayores solas y para ellas estar ahí con nosotros, gente joven que estábamos... De cinco y media a siete... Y, pues **nos contaban vivencias, y pues nos**

reíamos, nos cantaban canciones que ellas cantaban de pequeñas, y más de una vez hemos salido llorando, pero, de la emoción que te causa, o sea, no de tristeza, sino de esa emoción ... Deseabas que llegara el viernes, porque tenías taller con las... las abuelillas, eran nuestras abuelillas, y, de hecho, ahora, te siguen viendo por la calle, te saludan, te preguntan que qué tal. A ver si te pasas un día...Es una pasada, o sea, todo lo que hemos llegado a hacer es uf, y súper, aprendes mucho. Aprendes muchísimo...

Mientras que los educadores y educadoras consideran que todas estas acciones llevadas a cabo no dejan de ser experiencias normalizadoras, las aportaciones de los y las jóvenes ponen de manifiesto, una vez más, la capacidad de los educadores y educadoras para poner en valor las pequeñas acciones que tienen un efecto educativo y de crecimiento claro. Sin embargo, se plantea un aspecto de mejora en la intervención educativa que está relacionada con la acción directa con las familias en el ámbito, no sólo familiar, sino comunitario, así como en los procesos de mediación familia-menor. Se considera que se precisa de proyectar acciones, bien charlas o encuentros precisamente para abordar aquellas cuestiones concernientes a la educación de sus hijos e hijas.

Desvelando las claves de la relación educativa

La relación educativa es un elemento clave dentro del Proyecto de Educación de Calle. El modelo de relación educativa se ha ido construyendo con el tiempo, hasta optar por la intervención socioeducativa mediante la pareja educativa.

La pareja educativa, tal y cómo está definida por el PEC, se entiende como la unidad mínima de coordinación de gran importancia para sostener el trabajo diario en cada zona, en cuanto a apoyo, contraste y empatía. La intervención parte de una comprensión de la relación que es realmente educativa, debido a que se basa en una comprensión global y no instrumental del sujeto de la acción. Una educadora aclara perfectamente cómo es la relación que se mantiene y qué claves son importantes para construir una relación educativa con sentido y efecto de crecimiento en las personas,

Partimos de una relación que se basa fundamentalmente **en el tú a tú**, en la confianza. Las y los **jóvenes se “acercan” y te “admiten” de manera voluntaria**. Ellas son quienes deciden si quieren que estés o no en su vida. A partir de ahí, los resultados (positivos o negativos) son a medio-largo plazo, aunque sí se observan evoluciones a más corto plazo (...) **La voluntariedad** de esa relación, **el vínculo que se crea** es lo que posibilita (o no) que el trabajo dé resultados”.

Por lo tanto, la relación educativa se fundamenta en una relación voluntaria entre la persona educadora de calle y el o la joven participante que establece un vínculo entre ellos en un espacio informal y que facilita una intervención individualizada beneficiosa para las y los participantes.

Pero, ¿cómo son las personas que acceden al programa? ¿Qué características presentan?

Las y los participantes del PEC son jóvenes de entre 8 y 18 años con dificultades personales. Tanto los informes del PEC como los educadores y educadoras describen a la población destinataria del modo siguiente,

(...) en general, presenta grandes limitaciones en el área personal, tales como baja autoestima, autoconcepto irreal, inestabilidad emocional, déficit de habilidades de autonomía, falta de autocontrol,... que originan déficits en las competencias sociales básicas como problemas de relación, incapacidad para mostrarse asertivos, empáticos, dificultades para asumir responsabilidades, dificultades de comunicación, escasa tolerancia a la frustración, capacidades insuficientes para tomar decisiones, etc.

Además, en muchas de las ocasiones, estos sujetos han sufrido consecuencias negativas debido a las situaciones familiares complejas y difíciles en las que se encuentran. Los informes del PEC indican que los factores de riesgo más destacados dentro del contexto familiar en el que viven los sujetos de la intervención son los siguientes: estilos de disciplina parentales que resultan inadecuados, problemas en la relación del grupo familiar con el entorno social (aislamiento, conflictividad, límites intrafamiliares muy débiles y el exterior), carencia de habilidades por parte de la familia a la hora de imponer autoridad o límites, familias multiproblemáticas y desestructuradas, o la asunción por parte de niños, niñas o adolescentes de responsabilidades familiares inadecuadas para su etapa evolutiva. Además, estos factores de riesgo cabe situarlos en un contexto más amplio de la sociedad, teniendo en cuenta los cambios que han sucedido en los flujos migratorios, en los valores, en las formas de sociabilidad en la educación o en las nuevas situaciones de pobreza. El perfil de los sujetos de la intervención y en el entorno en el que se desenvuelven les puede llevar a prácticas inadecuadas o de riesgo.

Este contexto complejo y difícil en el que se enmarcan los sujetos del PEC, como hemos señalado anteriormente, tiene consecuencias en muchos de los ámbitos de sus vidas tanto personales como relacionales (tiempo libre, salud, drogas, etc.). Esas situaciones de riesgo tienen un componente contextual (familia y entorno social) y un componente personal. Es por ello que la intervención debe ser personalizada y contextualizada, poniendo en marcha una metodología de acuerdo con los ámbitos de intervención Individual/Familiar, Grupal y Comunitario. De esta manera, el PEC aborda situaciones de riesgo como factores de desprotección, exclusión, conflicto desde la perspectiva de oportunidad, desarrollando y optimizando factores de protección y de promoción.

En lo que a la relación educativa se refiere, ésta sucede gradualmente durante el proceso de acompañamiento. De esta manera, paulatinamente, la relación educativa se va consolidando, convirtiéndose en un elemento fundamental del Proyecto de Educación de Calle. Se considera una buena práctica la labor de acompañamiento que se realiza, ya que se entiende como una fuente de detección de situaciones de riesgo y de desarrollo personal.

En primer lugar, hay que poner en evidencia la potencialidad que se manifiesta en la relación que se crea con los y las menores y jóvenes. El valor que tiene generar un vínculo con ellos y ellas y los efectos que esa relación y acompañamiento tienen en el plano personal, familiar

y social. Respecto a la relación se señala la importancia de generar un fuerte vínculo desde el que la confianza fluye y se generan oportunidades para poder entrar en relación con otros modelos y conectar con los “talentos” que cada chaval o chavala tiene. La construcción de un vínculo de confianza se considera, pues, imprescindible entre las y los participantes del PEC. Son los dos ejes que facilitan una intervención personalizada basada en la cercanía y en el contacto, y en una relación igualitaria donde el sujeto de la intervención tiene libre elección. Es un mundo de nuevas oportunidades en el que el educador o educadora resulta ser un referente importante que se mantiene en el tiempo, con el que se cuenta para compartir, contrastar porque escucha de verdad, como señala un joven: **“en determinados momentos llegaban a ser mis personas de referencia”**. También el testimonio de una educadora aclara alguna de las claves de esa relación educativa, indicando: **“el escuchar muchas veces sus puntos de vistas y partir de 0 en la relación demostrando confianza en sus capacidades y posibilidades marca la diferencia”**, o el testimonio de un joven quien afirma, **“escuchan las horas que hagan falta”**.

Por ello, los y las jóvenes definen a los educadores y educadoras como guías que les han ayudado ante las necesidades de cada momento, y éstos se convierten en referentes en caso de necesitar ayuda. Las y los jóvenes tienen accesibilidad a los y las educadoras y eso es una gran potencialidad del programa. Más allá del ocio, las y los jóvenes se sienten acompañados en muchos ámbitos de sus vidas.

En consecuencia, uno de los aspectos de mayor potencialidad del PEC recae en la figura del educador/educadora. Por una parte, el programa tiene en cuenta las diferencias de género al crear las parejas educativas, ya que se considera importante contar con los géneros referentes en cada zona ya que posibilitan referencia y modelos educativos diferentes a los niños, niñas y adolescentes (Proyecto Técnico, 2012). Por otra parte, la actitud de las y los educadores es un factor esencial para el buen desarrollo del proceso educativo. Las y los participantes del PEC consideran que para ser educador o educadora de calle se han de contar con ciertos rasgos como ser dinámicos, abiertos, capaces de escuchar y de entender, de empatizar y ser personas con paciencia. Esos rasgos personales se consideran la base para crear el vínculo educativo. Ese vínculo afectivo les lleva a las y los jóvenes a nombrar a los educadores y educadoras como “hermano mayor”, “madre”, “padre” o “hermana” y a consolidar una relación de respeto con ellos y ellas. Algunos jóvenes, al referirse al PEC, señalan que son como una gran familia. Las y los jóvenes consiguen un apoyo emocional más que significativo y asesoramiento en situaciones difíciles, y muchos de los aspectos positivos de su vida actual lo relacionan con la etapa de la educación de calle.

Con el paso de los años, los y las participantes del PEC guardan un sentimiento de nostalgia, una mirada hacia atrás positiva la cual les lleva a agradecer a sus educadores y educadoras todo lo que les han aportado y el trato dado. Muchos jóvenes comienzan a comprender el significado del acompañamiento señalando:

Y ahora me pongo a pensar y digo, si es que era por mí, ella no venía porque sí, ella venía por mí a buscarme al cole. Y a ponerse en la puerta para que yo no me quisiera saltar el rato de estar con ella, que al final me hacía bien, porque también me desahogaba e igual no iba a mi casa tan argggg(...) que si van es por ti, porque se

preocupan por ti, se preocupan el que no acabes pues por ahí sin hacer nada o infeliz con tu vida, o diciendo jo, es que no he hecho nada con mi vida o lo que sea. Si van es para que te tomes un poco en serio la vida, y hagas más o hagas menos, pero te sientas bien, por así decir, contigo ¿sabes?

Se ha podido comprobar cómo los lazos afectivos construidos durante el acompañamiento perduran. La relación entre educador o educadora y las y los jóvenes se mantiene pese a que éstos ya no estén en el programa. Muchos de los educadores y educadoras reconocen que aún siguen manteniendo relación durante los encuentros casuales por la calle.

Pese a todas las potencialidades y efectos mencionados anteriormente, la importante labor de la educación de calle, las educadoras y educadores tienen que lidiar con diversas dificultades, como la de la mayor o menor visibilidad de su labor. Asimismo, tienen que combatir con la poca visibilidad que tiene su figura ante la ciudadanía de a pie. A pesar de ello, con el transcurso del tiempo, el PEC ha ido ganando poco a poco más visibilidad y legitimidad.

Sin embargo, la dificultad de la visibilidad va más allá de la figura del PEC, llega a la detección del sujeto diana. El hecho de que algunas niñas y niños no estén visibles en la calle supone una gran dificultad. Esto se debe a las nuevas formas de socialización y a la pérdida del uso de la calle como lugar para ello. Los educadores, las educadoras y los responsables de ayuntamiento señalan que:

Hay que detectar al invisible. Antes en mis recorridos ibas a lugares escondidos, a deshoras, pero estaban ahí. **Ahora tienes que localizar a alguien que no sabes que existe porque no está detectado, que está jugando en casa.**

El hecho de que algunos niños y niñas no estén visibles en la calle supone una gran dificultad, con esos niños y niñas y que pueden detectar situaciones de necesidad, determinadas problemáticas en esos niños y niñas... algunos y algunas ya no están tan visibles por la calle.

Ante estas dificultades, se han tenido que construir nuevas estrategias, como la de hacer uso de las nuevas tecnologías a favor de mejorar la comunicación con las y los jóvenes, pero también con el objetivo de exteriorizar a otros públicos la labor del PEC. Las y los educadores están teniendo que adaptarse, por tanto, a las nuevas formas de relación. Las nuevas formas de sociabilidad han cambiado y la calle ha perdido peso, y las redes sociales han ocupado un lugar muy importante. Por ello, la relación del educador o educadora y los y las jóvenes se ha tenido que transformar para adaptarse a los nuevos tiempos. Tal y como señala un educador ha supuesto una dificultad añadida:

Las nuevas calles es todo el tema de las redes sociales, cómo han cambiado, porque han cambiado mucho. (...) Entonces, esto sí que a nosotros nos hace cada vez más estar presentes en redes sociales. De ver lo que se mueve por redes sociales, y menos el trabajo de calle. Son dificultades, es decir, ... se van cambiando las cosas...

Por tanto, el indicador que suponía que las y los jóvenes pasaran mucho tiempo en la calle se ha ido perdiendo. Y ha llevado a los educadores y educadoras a trabajar también en el espacio virtual. Esto implica que las y los educadores se formen en un ámbito nuevo. El uso de las nuevas tecnologías también ha supuesto una transformación en los tiempos y espacios de la relación educativa. La accesibilidad a los educadores y educadoras ha aumentado, las nuevas tecnologías ofrecen a los y las jóvenes la posibilidad de dirigirse a ellos en cualquier momento. Sin embargo, esto puede acarrear consecuencias en la figura laboral y afirman la necesidad de cuidarse ante la excesiva exposición. Señalan que “se insiste en los derechos de las personas, pero no en la protección del profesional y a veces, el profesional está muy expuesto”.

Junto con la invisibilidad, otra de las consecuencias de la sociedad actual es la poca estabilidad de los sectores más precarios en relación a la vivienda y se manifiesta en la continua movilidad de algunas familias. Esta movilidad de los niños y niñas entre barrios conlleva otro tipo de dificultades a la hora de trabajar la inclusión. Tanto los educadores y educadoras, como los responsables de ayuntamiento, subrayan esta nueva dificultad:

Cuando yo llegué, los niños y las niñas no se movían, es decir, estaban en una zona de la ciudad, o sea, estaban en esto, y lo que se vio es que luego **había mucha movilidad**, o sea, a lo largo de los siguientes años, lo que vimos es que había mucha movilidad, **que los niños y niñas ya no son eso de que yo estaba en mi barrio y me quedo en mi barrio, sino que me relaciono con otros grupos, tengo otros amigos en otros lados, nos juntamos en otros espacios**, y que ya era esto... **hay que flexibilizar esto de mi zona de influencia**, pero mi zona de influencia nos encontramos con niños y niñas que son de otras zonas, e incluso que están aquí, y eso es uno de los...(…). **Y eso supuso una dificultad** en el sentido de que había que **coordinar unos educadores con unas trabajadoras sociales y con unos psicólogos que no estaban en el mismo centro**, que no formaban parte del mismo equipo, así que eso es uno de los elementos que en una de las evaluaciones también se incorpora, se van incorporando, como elementos de dificultad...

Otra de las dificultades detectadas sucede durante el acompañamiento. Algunos y algunas participantes afirman que el acompañamiento en ocasiones no ha sido fácil, debido a los obstáculos que las propias personas participantes ponían. Un joven participante indica que “es que hay gente que se deja ayudar y otros que no se dejan ayudar”. Sin embargo, una vez superada la barrera inicial, es más fácil que emerjan los vínculos de confianza. Por ello, las y los educadores confirman que el acompañamiento y la construcción de la relación personal con las y los participantes es un trabajo costoso al que se le debe dedicar mucho tiempo. Además, el crecimiento y el éxito del PEC han conllevado también una sobrecarga de trabajo para las y los educadores. El excesivo volumen de los sujetos diana ha dificultado el trabajo de las y los educadores.

En definitiva, el modelo de relación educativa con el que cuenta hoy día el Programa de Educación de Calle es una de sus mayores potencialidades. Gracias a esa comprensión global de la relación, es posible crear con los sujetos vínculos de confianza que facilitan una intervención personalizada. Ese vínculo de confianza permite que las y los jóvenes se dejen guiar por las y los educadores, yendo más allá del ocio. Entre las potencialidades de la relación educativa,

subrayaríamos el perfil de las y los educadores y el vínculo afectivo en dicha relación. Asimismo, destacan los efectos de PEC tanto en las personas, en la comunidad como en los propios educadores y educadoras.

Pese a que las potencialidades se superpongan en la relación educativa, no debemos olvidar que existen algunas dificultades a las que hay que hacer frente, pero pensar en las dificultades nos puede ayudar a mejorar aún más la relación educativa.

Efectos de la relación educativa

Lo cierto es que el programa y la acción socioeducativa desarrollada por los educadores y educadoras vinculados profesionalmente al mismo tienen efectos de gran valor tanto en las personas que acceden al mismo, en sus familias, en las relaciones entre las familias y sus hijos e hijas, en la comunidad de Vitoria-Gasteiz y en los propios educadores y educadoras que trabajan. Vamos a ir desglosando estos efectos que, a su vez, suponen aprendizajes reforzadores de las personas y de la comunidad. Como muestra de ello una aportación general de un educador sobre el impacto del programa y de la intervención, “es cierto que **no realizamos intervenciones neutras**, no se puede (ni para mí se debe) ser neutral; tenemos que ser conscientes de que **nuestras acciones generan efectos**”.

En primer lugar, nos vamos a referir a los efectos personales, los que inciden directamente en los sujetos hacia los que se dirige la acción socioeducativa. Son numerosos los aprendizajes a los que se aluden por efecto del programa. Entre ellos: a) elección de metas; b) aumento de la motivación y del empeño por avanzar personalmente, c) desarrollo de estrategias que les han permitido posteriormente ingresar en el mundo laboral; d) crecimiento como personas y maduración; e) desarrollo de la inteligencia emocional, tomando conciencia de sus emociones y sabiendo identificarlas y expresarlas así como comprender emociones más complejas pero de incidencia cotidiana; f) contribuir al progreso de su comunidad; g) hacer frente a conflictos interpersonales y afrontarlos.

La educación de calle transforma la realidad vital de muchas personas, a través de ella se fomentan las habilidades para la vida y se les ayuda a crecer como individuos. Como es de esperar, estos procesos de acompañamiento tienen efectos positivos y de empoderamiento en las personas. Hay un apoyo en el crecimiento y maduración con lo que las personas adquieren confianza, seguridad y habilidades sociales y relacionales tan importantes para la vida y la inclusión social. Una de las jóvenes afirma que gracias a sus educadores ha adquirido distintas herramientas para enfrentarse a la vida:

Me han ayudado pues en determinadas pautas, yo qué sé, de la autonomía, de saber elegir el ocio, ver las diferentes... O sea, en Vitoria es... hay un abanico muy, muy grande. Entonces **saber elegir, o sea, según mis preferencias, no según las preferencias de mis amigos**, no, según mis preferencias tienes tantos sitios, y eso ha sido más como abrirme al abanico de las herramientas, de las cosas que tengo para yo poderlas usar, entonces... Y a día de hoy, o sea, sé que están ahí, que puedo... **si tengo alguna duda sé que van a estar ahí y que me van a ayudar.**

Asimismo, las familias creen que ese apoyo ha sido crucial en el desarrollo positivo de sus hijos e hijas. Y ha ayudado a mejorar la relación y la comunicación entre ellas y ellos.

La incidencia que el programa tiene para el crecimiento y desarrollo de calidad de vida de las personas que a él acceden es más que destacable. Así pues, los educadores y educadoras son conscientes de que su acción y la proyección del programa en su conjunto inciden en las personas. Una educadora lo expresa del modo siguiente:

Pequeños gestos o actitudes de chicos y chicas con los que en el momento actual intervenimos, **comentarios y encuentros con otros** con los que se ha intervenido en períodos anteriores (meses o años) nos permiten darnos cuenta de que de alguna manera **lo que hacemos es importante o, al menos, ha dejado algún poso en su vida.**

Gracias al PEC, las y los jóvenes han conseguido: comprender y manejar sus emociones, resolver conflictos de carácter interpersonal, renegociar roles ocultos, elegir metas posibles, sentirse parte de algo, han desarrollado su capacidad crítica, han conseguido mayor autonomía personal y un desarrollo de su capacidad resiliente... Las y los jóvenes llegan a sentirse importantes durante el proceso de acompañamiento, una cuestión clave para su autoestima. Reconocen, por tanto, el impacto positivo que ha tenido en ellos y ellas el programa y que les ha ayudado en su desarrollo integral como personas. El testimonio de una participante aludiendo al aprendizaje potente adquirido sobre sí misma y el de un responsable de ayuntamiento comentando el valor del programa para los y las jóvenes, ponen de manifiesto el efecto del mismo en las personas:

Ellos también **te enseñan a madurar**, digámoslo así, **madurar mentalmente, físicamente, psicológicamente, digamos que en todos los sentidos ¿no?** porque te enseñan también un poco **a relacionarte, a pensar, a hablar, a...**

Pues básicamente **a descubrir quién soy**. Porque yo estaba muy perdida, yo no sabía quién era. O sea, vale, yo era una chica de 12 años, pero, pero me han ayudado a descubrir quién soy, **a valorarme muchísimo, a tener seguridad en mí misma**, porque, no sé, o sea, ellos siempre me han dicho. Tú es que eres súper extrovertida, te hablas con todo el mundo. También **me han enseñado en quién confiar y en quién no**, porque yo confiaba en todo el mundo y luego me daban puñaladas por todos los lados, o sea, **básicamente es que me han ayudado a saber quién soy de verdad y a ser fiel a mí misma, y a decir que no, porque yo antes no sabía decir que no.**

En ese sentido, las y los participantes del PEC al igual que sus familias muestran mucho agradecimiento. De ahí que sea importante resaltar que los familiares creen que ha sido fundamental la ayuda de los educadores y educadoras en el desarrollo vital de sus hijos e hijas. En ocasiones se les considera indispensables, una madre señala que sin los educadores y educadoras de calle. “Yo creo que hubiésemos fracasado. Yo, como madre, mi hijo no sería lo que es, quién sabe, hubiese terminado igual en drogas”. La comunicación intrafamiliar, además, ha mejorado en muchos casos gracias al PEC.

La educación de calle, además, abre las puertas para nuevas oportunidades de formación,

y, en definitiva, se abre un canal hacia la inclusión y la construcción de un proyecto personal y social constructivo tanto de los y las jóvenes como de sus familias. Otra educadora señala, “por las circunstancias socioeconómicas de muchas de nuestras familias muchas de las usuarias/os tienen oportunidades formativas, de prácticas de ocio, de inclusión, de intercambio que de otra manera no accederían”. Entre los efectos personales del PEC, también se encuentra el haber contribuido a construir su futuro laboral para algunos y algunas jóvenes.

Gracias a la educación de calle han creado nuevos lazos y redes de amistades. En ocasiones, esas nuevas redes han sido los cimientos de la convivencia intercultural. Esta interculturalidad que sucede dentro del PEC se valora positivamente entre los familiares, como una manera de crecer, socializar y madurar en muchos sentidos. A su vez, para las personas migradas participar en el PEC es una forma de entrar en una red social de apoyo, tanto a nivel de ocio, sanitario, personal e, incluso, familiar. Un participante expresa:

Consiguió que todos nos juntáramos. Nos llevábamos mal, es que, entre árabes, no sé qué, no sé cuántos Ahí un colegio que parece una selva ese colegio que estudiábamos ahí, muchas gracias, no sé qué. Pues eso nos venía bien, pues, para llevarnos bien con todos, comer comida de todos los países, no hacer asco a nadie no sé qué. Y aunque somos unos chavales, unos niñatos, pues, y no. **Hizo que todos nos lleváramos como hermanos.**

Los efectos del PEC en los y las jóvenes repercuten también de manera positiva en toda la comunidad, ya que afirman que ellos mismos y ellas mismas se han convertido en educadores y educadoras de las siguientes generaciones. Hoy día y muchos de ellos siguen manteniendo contacto con el proyecto y con las y los nuevos y nuevas participantes. Se trataría de uno de los grandes efectos que tiene hacia la comunidad: la creación de una sociabilidad del cuidado intergeneracional.

Asimismo, se puede afirmar que existe una naturalización creciente del PEC en la comunidad. Esto se debe a que la orientación del programa hacia las personas en riesgo de desprotección pierde peso, y que el programa se proyecta hacia la comunidad en general, así como en las propias vidas de las y los participantes, quienes pese a haber superado situaciones de riesgo, siguen manteniendo esa relación con el PEC. Por tanto, los efectos personales del PEC llegarían a ser transgeneracionales.

Como apuntábamos, los efectos del PEC van más allá de lo personal, ya que las actuaciones educativas van dirigidas a las y los adolescentes, pero también a su entorno (a sus familias, grupos de iguales y a la comunidad), ya que son agentes socializadores de los sujetos diana, pero sin olvidar a las familias que van adquiriendo importancia en la construcción de la relación educativa. Gracias al perfeccionamiento del proyecto, las intervenciones cada vez son más interdisciplinares y las familias adquieren cada vez más peso.

Por ello, los efectos sociales se producen porque se trabaja desde una perspectiva comunitaria desde la que la visibilización, reconocimiento, incorporación de las voces, de conocimiento de las redes amplias de la ciudad, sus recursos tanto en el plano de ocio, sanitario, personal y familiar son ejes centrales que tienen efectos en la comunidad. Quizás estos no

aparecen con tanta fuerza como los personales, pero también están muy presentes. Contamos con algunas reflexiones planteadas respecto a este plano comunitario:

A nivel comunitario damos la oportunidad de visibilizar y reivindicar a personas y colectivos acostumbradas a estar invisibilizados por lo que se crea la oportunidad de ser protagonistas, de conocer su entorno, de tener en cuenta sus opiniones. (...) A nivel de sociedad el programa posibilita intercambios y cambio en la imagen y percepción de la sociedad hacia ciertos colectivos estigmatizados. Se están creando puentes y demostrando que las cosas pueden ser de otra manera.

Se crean nuevas perspectivas de las posibilidades de Vitoria-Gasteiz a nivel ciudad y a ganar en autonomía y en acceso a recursos normalizados.

Mediante la educación de calle, los y las jóvenes conocen a los agentes y al movimiento asociativo de su entorno, y se crean redes que, en definitiva, favorecen la convivencia.

Ahora bien, los efectos no sólo parecen producirse en los sujetos hacia los que se dirige la acción del PEC ni sólo tienen consecuencias en la comunidad, sino también dejan huella en los educadores y educadoras. Es un proceso bidireccional de humanización, como diría Freire (1970), y de crecimiento también personal y profesional sobre el que parecen entender que se debiera de reflexionar. Una educadora plantea diversos interrogantes para ahondar en ese efecto bidireccional, para entender no sólo esa doble dirección, sino la responsabilidad que está detrás de cada acción socioeducativa. Comenta,

También se podría plantear el debate a la inversa: **¿qué han aportado en mi vida las personas con las que he intervenido? ¿Cuál ha sido su impacto?** ¿La familia, padre/madre, familia extensa (abuela, tía, prima, hermana mayor, hermano mayor, ha estado en el proceso? O tal vez ¿se decidió en su día que sólo y únicamente se trabajaría con la persona menor de edad? Creo que esto sigue mereciéndose unos minutos de reflexión (...).

En esta dirección de los efectos en la vida personal y profesional de los educadores y educadoras contamos también con diversas alusiones en las que se reconoce esa bidireccionalidad. Una joven argumenta que, “porque al igual que ellos nos enseñan, nosotros también les hemos enseñado algo a ellos...”. Esto sólo puede darse cuando se entiende que la acción socioeducativa está dirigida por el diálogo, por una escucha activa y por la conexión profunda con las personas y con sus potencialidades.

La evaluación de la acción socioeducativa en la Educación de Calle

En relación con la evaluación, nos encontramos con dos planos evaluativos, que tienen objetivos diversos y, por lo tanto, requieren de datos e instrumentos diferentes: la evaluación a nivel MACRO y la evaluación a nivel MICRO.

1. El plano macro de la evaluación

En este plano el objetivo es la evaluación del PEC en general, como programa específico de intervención; con la finalidad de optimizar los recursos utilizados en el programa y ajustarlos a las necesidades existentes y, también, con la finalidad de controlar la labor realizada en dicho programa, en cumplimiento de la misión de control de los servicios tutelados y del adecuado empleo de los recursos públicos por parte de la administración.

A este respecto, existe la conciencia de que la evaluación tiene que servir para justificar el programa y garantizar que se está cumpliendo con el cometido para el que surgió, ya que se han destinado muchos recursos al mismo y, por lo tanto, necesitan datos para poder seguir justificando su necesidad y valor, así como para conocer su evolución con evidencias. La siguiente voz de un responsable técnico, por ejemplo, recoge esta idea:

Porque ese es uno de los indicadores que nos permite asegurar que el **programa es necesario y que se están cumpliendo los objetivos** y que... en fin, no es en base a lo que cada uno cree que debe de ser, sino algo que está estructurado y que permite decir que hay tantos menores que han conseguido los objetivos, otros tantos que no han conseguido y que nosotros podamos asegurar que este programa es necesario y que hay que potenciarlo y demás, son **elementos que nos sirven también para poder justificar la necesidad de, y en todo caso sino para hacer cambios y modificaciones** para lograr en definitiva que sea un programa pues que cumpla con el cometido para el cual se creó ¿no? y para el cual se ha potenciado y para el cual hay multitud de recursos puestos en marcha.

Desde el año 1996 el instrumento utilizado en este plano evaluativo es un instrumento cuantitativo, es decir, una base de datos en la que se recogen datos numéricos relacionados con las distintas dimensiones del PEC para medir, desde un punto de vista cuantitativo, los efectos del programa en la población diana. Podemos señalar que la realización de otro tipo de diseño evaluativo en el que el papel de los usuarios y las usuarias cobrara mayor protagonismo se ha considerado, a partir del 2012, de gran valor y potencialidad.

2. El plano micro de la evaluación

En el Marco Técnico de 1998 la evaluación vuelve a aparecer como un tema estrella al que observar sistemáticamente, pero a la que se le mira críticamente dado que aún sólo se asienta en el análisis de los datos cuantitativos recogidos. Se puede señalar que el hecho de que en la evaluación se dé prioridad a lo cuantitativo sin complementar con datos de naturaleza cualitativa, hace que se pierda la oportunidad de contar con una información muy valiosa de cara al análisis de resultados educativos de mayor calado, que permita comprender de una manera más eficiente y más contextualizada en la realidad, las causas de los fracasos, de los éxitos, así como los aspectos y las áreas de mejora.

El siguiente testimonio de un educador social corrobora esta idea:

Bueno, yo una de las dificultades que veo es, lo que te cuesta reflejar o cuantificar el impacto del trabajo que hacemos, es muy difícil eso en las memorias, hay algo ahí que la vinculación que hemos creado del referente que somos para esas chavalas y esos chavales, **eso no se cuantifica, eso no es medible, y entonces, bueno, pues que ahí también es, es un hándicap que tenemos a la hora de justificar el programa y de que se vea el impacto** que realmente tiene la población con la que trabajamos.

Este plano micro, por lo tanto, se centra en la evaluación de los procesos individuales y/o grupales de las personas participantes y, en concreto, en la evaluación de los efectos que los procesos han tenido en las personas. Esta cuestión ha sido y está siendo un área de reflexión fundamental para algunos de los educadores y educadoras.

A este respecto aparece con mucha fuerza en el discurso el debate sobre cómo medir el impacto de las intervenciones realizadas.

Así, algunos educadores y educadoras aportan algunos aspectos cualitativos en los que se podría visualizar claramente el efecto que tiene el programa en las personas que acceden al mismo. Aspectos, todos ellos, relacionados con el mantenimiento de la relación educativa y con seguir siendo referentes para la vida de esas personas:

Es valorable que a los 5 años una persona llame para preguntarme por cómo se hacía el pollo al limón (soy una figura que está presente). O tiene más peso que me llame para contarme que tiene que ir a hacerse las pruebas del V.I.H. O si voy y me tomo un café y un agradable camarero me pregunta si me acuerdo de él, porque hace muchos años yo estaba con él una vez a la semana. O si una madre o un padre es capaz de llamar a lo largo de los años para contarme sus esperanzas, vivencias...

Los documentos escritos a partir de 2012 (Proyecto Técnico del 2012 y del 2015), tratan de recoger estos diferentes planos de la evaluación, una más cuantitativa y otra más cualitativa, de la siguiente manera:

Proponemos **un sistema de evaluación que pueda situarse entre lo cualitativo y lo cuantitativo**, necesitando ambos extremos como parte de un sistema de mejora continua de la propia intervención.

En el Proyecto Técnico de 2015 se especifican diferentes instrumentos que han de utilizarse para la realización de la evaluación interna. En esta lista de instrumentos se combinan instrumentos cuya finalidad es llevar a cabo una evaluación macro del proceso de trabajo del PEC que son más cuantitativos (la base de datos) y otros que se centran en la evaluación de aspectos más micro de los procesos individuales o grupales (la evaluación de la situación inicial y la evaluación del proceso seguido), para lo cual se utilizan herramientas de carácter más cualitativo.

También podemos observar que a partir de este documento se contempla la necesidad de que las personas participantes formen parte de los procesos evaluativos, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la autoevaluación y la coevaluación: en concreto en el contrato educativo,

en la ficha dialógica, en el cuestionario de autopercepción y en la ficha de seguimiento de sesión es necesaria su participación. Del modo siguiente se explicita en el Proyecto Técnico de 2015:

Teniendo en cuenta los criterios establecidos en el presente proyecto, entendemos que en la **evaluación también deben ser parte activa las niñas, niños y adolescentes y la propia comunidad** educativa como agentes evaluadores proponiendo las siguientes herramientas para asegurar esta premisa tanto a nivel interno como externo.

Independientemente del plano evaluativo en el que nos situemos, la idea de que todos los efectos no pueden verse a corto plazo, sino que precisan de un recorrido en el tiempo y de una evaluación de impacto que permita desvelar la evolución de las personas, su crecimiento mayor o menor; así como la idea de que la evaluación tiene que ser procesual y dinámica está muy presente, sobre todo, en los documentos relacionados con el PEC.

Finalmente, también hemos podido constatar que algunos educadores y algunas educadoras son conscientes de las dificultades que tienen con la gestión de la evaluación, porque, sobre todo, entienden que son momentos que les resta tiempo para la acción directa con las personas participantes. Aunque son muy conscientes de que es una faceta fundamental de su trabajo como es señalado por una educadora:

Creo que tenemos que hacer un parón muy importante y estructurar mucho más nuestra parte de trabajo, o sea, de tal manera que cuando vayamos a hacer cualquier proyecto, ... **tenemos que tener todo un trabajo reflexivo previo, que es lo que me conlleva cuándo tengo que rellenar el ... ficha de evaluación, cuándo tengo que proponer un objetivo concreto, por qué tengo que cambiar ese objetivo porque no me he adecuado a lo que ponía la base de datos.** O por qué tengo que proponer nuevos objetivos, porque está claro que cien objetivos no son válidos para todos los chavales del programa, ¿no? para todas las chavalas. Entonces, **a mí sí que me parece que esa parte nos la dejamos**, toda la parte de la evaluación, toda la parte de la importancia que tiene.

Curiosamente, la percepción de otros agentes entrevistados y entrevistadas es que el colectivo de educadores y educadoras del PEC es un colectivo muy exigente que continuamente está en proceso de evaluación, reflexión y cambio.

Las relaciones con agentes y agencias vinculadas al PEC: comprensión de la relación interpersonal

El tamaño y la extensión del programa, que se desarrolla, a día de hoy, en diez zonas diferentes de Vitoria-Gasteiz en las que intervienen diversos educadores y educadoras sociales, hace que establecer líneas comunes de actuación unos mínimos comunes a todo el equipo profesional del PEC sea un proceso costoso. Precisamente, para fomentar unidad en la actuación, en el 2005 se creó el *“Manual de criterios y líneas comunes de actuación”* que supuso un paso adelante en la convergencia entre profesionales a la hora de enfocar y actuar en el medio abierto. Este documento es de gran valor porque constituye un material en el que se plasman ciertos criterios comunes a tener en cuenta a la hora de intervenir

y entender los procesos socioeducativos en el trabajo de calle con respecto a distintas cuestiones que se señalan a continuación:

1. Temas y asuntos que de forma directa o indirecta son competencia del PEC.
2. La intervención interdisciplinar en los casos.
3. La Programación Comunitaria en la intervención del PEC (las Mediaciones Educativas).
4. Coordinaciones interinstitucionales e interservicios.
5. Programa de Educación de Calle y Actos incívicos en Centros Cívicos.
6. Los seguimientos de casos atendidos en PEC cuando las familias son atendidas en otros Servicios Sociales de Base o Servicios Especializados (Infancia, Norabide, Instituto Foral...).
7. “Visibilidad” de los educadores y educadoras de calle en el proceso de intervención.
8. Proceso a seguir en la introducción de datos de las personas menores de edad atendidas en el Programa de Educación de Calle. Base de datos PEC.
9. Administración y control de la partida económica del Programa PEC.

Respecto a la relación con otros agentes, el Marco Técnico del año 2012 ofrece algunas indicaciones a la hora de proceder para dar una mayor relevancia a la intervención interdisciplinar y al trabajo de los educadores y educadoras con las familias de los y las menores. Entre las nuevas propuestas que recoge dicho marco y que son coincidentes con el segundo “Manual de criterios y líneas comunes”, también del año 2012, destacaríamos las que siguen y que remarcan las cuestiones a tener en cuenta para avanzar y mejorar en la coordinación con otros agentes y/o recursos:

- Desarrollar espacios de coordinación más continuados y estables con el resto de profesionales de los equipos y con otros profesionales y agentes externos.
- Facilitar la comunicación y coordinación fluida entre educadores de calle y otros profesionales de los Servicios Sociales de Base cuando las familias de los menores están atendidas en otras zonas.
- Fortalecimiento de las derivaciones de niños, niñas y jóvenes al Programa a través del resto de profesionales de los equipos y de otros agentes externos (fundamentalmente de los educativos y del ámbito de la salud), a través del contacto con agentes de la comunidad (asociaciones, personas relevantes de la comunidad, parroquias, clubes deportivos...) En este proceso de mejora en la estructura de coordinación hay un aspecto clave que ha condicionado la manera de entender la coordinación tanto interna como externa en el PEC: la integración progresiva del programa en los Servicios Sociales de Base (SSB).

Por un lado, se destacan las posibilidades de sinergias y de un abordaje multidisciplinar. De este modo, en distintos Planes de Gestión se valora como positiva la relación, la coordinación y el trabajo conjunto en el marco de los SSB. Como queda reflejado en el Proyecto Técnico del 2012 y en el Proyecto de Trabajo PEC del año 2015, en los que se va afinando sobre la estructura de coordinación para avanzar en la calidad de la misma.

Respecto a la coordinación interna, se destacan las siguientes potencialidades:

- Una estructura de coordinación trabajada en la que se da presencia a la coordinación de los equipos de cada zona, a la coordinación global y a la supervisión. Esta estructura favorece la comunicación en los equipos, quienes realizan reuniones semanales para el intercambio de información y contraste y otras mensuales para la formación. También se valora positivamente la supervisión externa al equipo.
- Se destaca la libertad y la fluidez del programa como una oportunidad de mejora profesional y una manera efectiva de evitar el estancamiento.

Respecto a la coordinación externa se señalan los siguientes elementos positivos:

- La referencia de los Centros Cívicos resulta un elemento potenciador del programa, ya que facilita no sólo la coordinación y las acciones conjuntas entre los distintos servicios, sino que resultan un espacio de referencia claro para la población del barrio y, por tanto, un espacio clave para asegurar la igualdad de oportunidades.
- La trayectoria histórica del equipo humano de la entidad IRSE-Araba vinculado al PEC respecto a su participación en redes locales e internacionales como POCTEFA Dynamo, etc. Esta participación en redes internacionales y locales es una oportunidad de enriquecimiento, contraste, reflexión, así como de participación activa en proyectos de investigación Erasmus+ y visibilidad, por la que se sigue apostando en los distintos Planes de Gestión.

Hay también algunos aspectos de mejora a los que hay que prestar atención. En primer lugar, la coordinación interna. Se destaca la complejidad que tiene, en ocasiones, el aunar criterios en un equipo amplio ubicado en la actualidad en diez zonas diferentes en las que los y las profesionales no sólo son distintos, sino que, a pesar de contar con un marco organizativo claro, pueden realizar interpretaciones diversas de los documentos comunes. Hay que afirmar, sin embargo, que se ha hecho un esfuerzo ímprobo en establecer un modelo único compartido, pero debido a la diversidad y a la dispersión territorial del equipo, se ha de estar alerta y seguir trabajando para asegurar esos mínimos compartidos respecto al modelo del PEC. Precisa, por tanto, de mayor diálogo y reflexión.

También hay que ahondar en la coordinación externa. Se alude aún al desconocimiento y la falta de visibilización del trabajo del PEC... Un agente social comenta que “han sido los grandes desconocidos. Pero una vez que tú les conoces y el trabajo que hacen, empiezas tú a valorarles”.

En este acercamiento a las relaciones del PEC tanto en el plano interno como en el marco

de los SSB y en conexión con otros agentes de la comunidad o de redes, se han recogido varios aspectos clave a tener en cuenta para el buen desarrollo de las mismas y para seguir avanzando:

Relaciones y la carga administrativa. Respecto a las tareas administrativas, recogida de datos, base de datos, etc. se las percibe como una carga excesiva en algunos momentos. El hecho de abarcar diez zonas, de que el equipo del PEC sea amplio, unido a la incorporación a los SSB, tiene como consecuencia ese aumento de la carga administrativa. El reto está en buscar y encontrar un equilibrio entre recoger y compartir datos “útiles” y no desatender la acción socioeducativa. Más concretamente, un educador comenta:

Hay diferentes campos de relación. El núcleo es la **pareja educativa**, después está el **equipo** y después todo el equipo con **los SSB** y después con **otros agentes**. Esto supone **muchas personas** que trabajan a diferentes ritmos y tienen que coordinarse. **Se cuadruplica la información a gestionar. Hay más trabajo administrativo y burocrático.**

La coordinación. En cuanto a las reuniones de coordinación, a pesar de que se ha hecho un esfuerzo para operativizarlas y avanzar en su eficacia, es necesario seguir trabajando en su mejora. Como dice un agente comunitario, “al final se generan reuniones muy largas, ..., muy tensas a veces también, porque hay mucha discusión y mucha emoción puesta sobre la mesa, y entonces pues bueno, esto hay que modificarlo.”³. *Relaciones internas y el sentimiento de pertenencia.* Se observa que trabajar el sentimiento de pertenencia e implicación con respecto al programa y no sólo desde la zona concreta es una cuestión clave que contribuye a la cohesión del equipo amplio. Tener una visión de la globalidad del programa es importante para evitar el trabajar como “islas” dentro del mismo. En este sentido, se han dado pasos muy importantes para aunar criterios y establecer mínimos comunes con respecto a la intervención y, también, se ha hecho un esfuerzo por realizar proyectos e iniciativas inter-zonales. Aun así, se entiende que el potenciar estos proyectos en los que se implique a más de una zona y proyectar actividades que pudieran incluir a todas ellas es un aspecto importante a desarrollar. Por último, sería deseable generar un proceso de trabajo intencional en torno al “sentimiento” de equipo global del PEC, trabajando desde los equipos de cada zona y fomentando un “ideario” compartido mínimo en el que todas las personas se vean identificadas desde la participación en su construcción y lo sientan realmente como suyo. Se dice:

... es en estos momentos **uno de nuestros caballos de batalla, es el crear equipo**, un equipo consciente de que en sus manos está el buen desarrollo del programa y el buen hacer de todos. Y es algo que nos está costando, y no sé yo, pero bueno, creo que es uno de los grandes retos que tenemos, observarnos como equipo, los educadores y educadoras del programa, y **observarse como ser capaces de sostener el propio programa**, de hacerlo suyo.

Las relaciones en el marco de los SSB. La ubicación y el trabajo conjunto dentro de los SSB resulta un acierto y una oportunidad. Ahora bien, las señas de identidad del PEC han de prevalecer como valor de su modelo de intervención. Tal y como queda señalado la flexibilidad y la adaptabilidad forman parte de este programa y estas cuestiones pueden, en ocasiones, chocar con los tiempos establecidos en el marco de organización de los SSB. La mirada interprofesional aumenta, pero

es importante recordar la idiosincrasia del PEC desde su acción socioeducativa entendida en un marco comunitario y de tejido social y colaborativo, precisamente para garantizar la inclusión y el empoderamiento de las personas. Por ello, es importante tener constantemente presente el propósito de la tarea y del encargo socioeducativo que tienen los y las profesionales vinculados al programa. Aún más, se cuenta con un marco legal, en referencia a la cartera de servicios sociales, que da presencia a la educación de calle y empodera la acción socioeducativa desarrollada en el programa. Hemos de tener en cuenta que el equipo de educación de calle tiene una labor comunitaria de contacto directo, muy valiosa y única, que le confiere gran potencial para generar redes comunitarias, entre personas y servicios, teniendo también una función de acercar servicios a la comunidad, entre ellos los SSB de los que forma parte, y manteniendo una relación estratégica con los centros educativos, aspecto importante a seguir explorando y potenciando como parte de la “comunidad educativa”.

La formación en el Programa de Educación de Calle

Hay dos constantes que aparecen, de manera convergente que son, por un lado, la alusión al valor de la formación, ya que favorece las dinámicas de actuación y la calidad profesional, y la necesidad de plantearla, dada la complejidad de la acción socioeducativa y al propio dinamismo y evolución del programa, y, por otro, de entender que la formación ha de producirse continuamente, a lo largo de todo el recorrido profesional. Su importancia radica, así mismo, en que se considera un factor clave para asegurar e incidir en la calidad en la mirada y actuación educativas. Es por estas razones por las que se asegura que se precisa concretar un Plan anual de formación que responda a las necesidades formativas manifestadas por los y las profesionales.

El valor del mismo y su sentido es reconocido tanto por los y las responsables del Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz como por lo reflejado por el equipo de la entidad IRSE-Araba en su proyecto de trabajo, de gestión y en el marco técnico. Aún más, hay un convencimiento de que la formación no sólo es indispensable, sino que se ha de impulsar continuamente, porque la sociedad está en movimiento constante y esa dinámica social desvela nuevas temáticas a abordar, problemáticas sociales y educativas a las que hay que hacer frente y precisan de un aprendizaje profesional para saber cómo afrontarlas. Además, la naturaleza dinámica del propio programa exige una adecuación del capital humano responsable del mismo y, por lo tanto, exige una formación continua de esos y esas profesionales. Estas ideas quedan recogidas en el testimonio de un responsable técnico:

Al igual que en otros Servicios, entendemos la **formación como herramienta y recurso del propio Programa**, de cara a favorecer dinámicas de actuación más compactadas y de mayor calidad profesional y para que, en último término, **revierta positivamente en los destinatarios** del Programa de manera directa.

En otra dirección, el avance vertiginoso de las TIC está conduciendo, también, a nuevos modos de mantener la relación educativa, que requiere de un abordaje formativo específico. Una educadora alude a esa necesidad profesional de aprendizaje a lo largo de la vida, señalando que “(...) tenemos la **obligación de seguir formándonos**, de seguir creando, reivindicando. Tenemos que amoldarnos a nuevas generaciones”.

Ahora bien, bajo el concepto de formación, ¿qué se está entendiendo?

Es un concepto muy amplio que engloba todo tipo de acciones formativas que inciden, en términos muy globales, en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras de calle. Todas estas actuaciones (modalidades formativas y temáticas de trabajo) orientadas a los y las profesionales vinculados al PEC (Plan de Formación específico del PEC) quedan incorporadas anualmente en su Plan de formación General. Todo ello es diseñado y gestionado por la entidad IRSE-Araba. La formación es, por tanto, un eje central para el trabajo en torno al PEC, formación que está cuidada en todo el proceso; detección de necesidades, diseño, puesta en marcha y evaluación. Un responsable técnico señala el valor de la misma,

(...) porque **hay que reciclarse continuamente**, etc., etc., y (...) hay una doble vía, es... la propia **empresa tiene una obligación de formar a estos trabajadores** y en la medida en que se ha ido avanzando en la integración de los educadores y las educadoras en los equipos, también se han beneficiado de **otras formaciones paralelas organizadas desde el propio ayuntamiento y desde el propio departamento**, ... Pongo como ejemplo, si ha habido una formación, por ejemplo, sobre la prevención del abuso sexual y ha sido organizada por el ayuntamiento se les ha invitado a los educadores de calle para que pudieran asistir, porque es un tema ... relevante y a la vez específico y que requiere de que ellos estén pues con una formación actualizada.

Y ¿cómo se está concibiendo la intervención en materia formativa? Los datos ponen de manifiesto que hay una visión compleja, en este caso por la entidad IRSE-Araba, de lo que es la formación. Es más, diríamos que estamos ante una visión amplia de cómo producir desarrollo profesional, en definitiva, aprendizaje profesional. Por una parte, subyace una filosofía de base que integra las claves importantes a interiorizar y desarrollar en la relación educativa relacionadas, en primer lugar, con la toma de conciencia de la responsabilidad que asumen los educadores y educadoras en sus actuaciones educativas; en segundo lugar, que esa relación ha de estar construida desde el respeto y, en tercer lugar, que es indispensable que los y las profesionales tengan, por un lado, un sustento teórico sólido y una actitud positiva y activa hacia la reflexión teórico-práctica que, además, debiera de comenzar a inculcarse desde el comienzo del proceso de profesionalización iniciado en la formación inicial universitaria. Y, por otro, que desde la formación inicial se inculcaran valores éticos relacionados con el respeto, la responsabilidad profesional, la actitud de mejora profesional constante, la solidaridad y el trabajo colaborativo que van conformando una cultura profesional abierta, fundamentada y dinámica. Un responsable de la entidad dice más concretamente:

Hombre, está clarísimo, yo creo que sobre todo **ética, valores, dónde están los límites, y el respeto**. No sé, ser como **más consciente de la responsabilidad que tienen**, desarrollar esto, porque estás tratando con personas y lo que tú construyas con esa persona, digas, salga por tus palabras, que sean conscientes del impacto y de lo que puede generar en el otro. Bueno, importantísimo eso, **la coordinación...** y también pienso que a las personas que pasan por la **universidad**, hay también que **incidir** muchísimo en el que hay que retomar la lectura, y la **lectura profunda** de lo básico.

Esta filosofía contiene otro principio básico, que la formación, y más concretamente el plan de formación, ha de tener como referencia: además de las necesidades explícitas manifestadas por los educadores y educadoras, la diversidad y la adaptación a la complejidad social y, en consecuencia, a las temáticas sociales y educativas que van emergiendo y a las que se ha de hacer frente con conocimiento. En este sentido, la entidad IRSE-Araba se manifiesta del modo siguiente:

Nosotros procuramos ofrecer un **programa que es dinámico, está vivo**, tal, siempre estamos pendientes de ofrecer una **formación muy variada**, muy diversa, que la gente bueno, tenga un cierto manejo yo qué sé, en drogas, y a la vez en género, en interculturalidad, vale, sí, hay que seguir apoyando eso (...)

Ahora bien, este planteamiento no tiene un propósito de consumo de temáticas, sino de generar un clima de afrontamiento reflexivo ante las mismas; porque son realidades que aparecen en el quehacer educativo cotidiano y ante las cuales los educadoras y educadoras tienen que estar preparadas y seguras para dar respuestas educativas. Sin embargo, se observa que esta forma de entender el sentido de la formación como crecimiento profesional no siempre es compartida por todas y todos los profesionales. Incluso es posible encontrarse con comportamientos más consumistas que productivos y reflexivos.

Todos estos ingredientes se encuentran en la base de la estructura del Plan formación de la entidad IRSE-Araba. Contiene distintos ejes de actuación y presenta, por tanto, un modelo formativo concreto articulado en torno a: formación interna orientada a las personas que se incorporan al proyecto educativo, formación externa, impulsada por otras organizaciones e instituciones, y la transferencia del conocimiento construido en ella, reflexión en torno a temáticas socioeducativas emergentes, supervisión y formación interna.

Ahora bien, también se plantean algunos “puntos oscuros” que precisan, al menos, de una revisión. A pesar de contar con el compromiso anual de plantear un plan de formación, se manifiesta la dificultad de hacerlo al completo dado que van apareciendo a lo largo del año nuevas ofertas que conectan con necesidades emergentes. Esta dificultad no sólo está presente en esta entidad, sino que parece ser un problema común a otras entidades del sector, más aún, teniendo en cuenta que muchas veces en los periodos de junio a septiembre el volumen de oferta suele ser menor.

Otra de las dificultades que se señala está conectada con el abordaje de las necesidades formativas tanto en los momentos de incorporación al mundo profesional como en el recorrido que se realiza dentro del mismo. Ambos pueden estar relacionados con posibles deficiencias en la formación inicial, o con temáticas de gran relevancia para la acción socioeducativa, que precisan de una atención reflexiva importante. Hay cuestiones que, por ejemplo, tienen que ver con la construcción de un lenguaje común, con la mirada educativa y con las claves básicas de la comunicación interpersonal que son muy importantes conocer para ser capaces de trasladar y de generar un contexto favorecedor a la acción socioeducativa en la calle. En este sentido, se realiza un “guiño” claro a la formación inicial universitaria. Más concretamente, una advertencia para que el mundo académico reflexiones sobre el curriculum formativo y sobre los modos de

abordarlo. Así mismo, se señala que el mundo profesional ha de profundizar en ese lenguaje común y pensar en cómo trabajarlo con los educadores y educadoras.

La formación, finalmente, como hemos podido apreciar es un área de actuación estratégica dentro del PEC desde la perspectiva municipal y desde la entidad IRSE-Araba. Tanto es así que se van indicando nuevos pasos a dar hacia adelante que significarían estar más adaptados desde la formación a las necesidades que están emergiendo en la actualidad. En este sentido se plantean ciertos retos para el futuro más allá del diagnóstico anual de necesidades. Entre ellos podemos nombrar el de creación de un mapa que represente el capital profesional, en cuanto a conocimientos y estrategias metodológicas se refiere, de que van disponiendo; dar el salto de la formación orientada a los equipos a la formación orientada al Equipo-ciudad con una visión más comunitaria en la concepción y proyección de la formación y también integrando la diversidad profesional; y, finalmente, generar un buen sistema de seguimiento que permita conocer las potencialidades y desvelar nuevos desafíos.

Estos retos que emergen en el horizonte requieren de una aproximación a los mismos mediante el uso de modalidades formativas diferentes (seminarios, cursos, talleres, investigaciones, procesos de innovación...) que permitan una comprensión de los problemas, así como de la búsqueda de soluciones. De ahí que la formación continua resulta imprescindible. Un responsable técnico señala:

Y entonces en ese sentido es, bueno **pues hay que trabajar también un reciclaje, una formación permanente, un saber organizar los tiempos, el saber tener...** dedicar tiempos de calidad en la relación tú a tú, ... y si es necesario llevar bien estructurada esa necesidad o ese abordaje interdisciplinar cuando tienes los encuentros con el otro profesional para hacer un plan de trabajo común, ¿cómo hacemos ese plan de trabajo común?, ¿cómo establezco esas estrategias que os decía para decidir si intervenimos con la familia, si llevamos a la familia y planteamos tal cosa?

Aún más, se plantea como un reto realizar un planteamiento más global de la formación que incluya en la misma a todos los agentes involucrados con los y las personas participantes en el PEC, como medio de transferencia del conocimiento y del capital socioeducativo acumulado, y como medio de intercambio de experiencias, de proyección de experiencias conjuntas y de fomento del trabajo colaborativo y participativo. La formación, por tanto, forma parte del imaginario pedagógico y organizativo tanto del servicio municipal como de la entidad que se responsabiliza encarga de llevar adelante el PEC, en estos momentos IRSE-Araba.

CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido visualizar y profundizar en el desarrollo de la labor profesional de algunos de los y las agentes vinculados al PEC y desvelar los efectos del programa a lo largo de su trayectoria en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. El PEC es un programa en el que las



funciones que se han de desempeñar están definidas y estas cuestiones lo hacen diferente de otros programas de los SSB. Estos elementos identitarios son claves y es necesario ponerlos en valor y argumentarlos no sólo como aspectos diferenciadores, sino como elementos enriquecedores de una intervención que pretenda ser integral. En este sentido, la presente investigación es una iniciativa que respalda dicho valor y que marca el inicio de una línea a seguir explorando para la mejora de las prácticas socioeducativas, comunitarias y formativas. El análisis realizado se puede utilizar como medio para una mejor comprensión y reflexión en torno al programa, así como para una mayor visibilización del mismo.

En líneas generales se concluye que el programa ha sido y es una maquinaria bien engrasada y eficiente para hacer frente a las situaciones sociales de cada época y contexto; en muchas ocasiones, situaciones de desigualdad, conflicto social, situaciones de vulnerabilidad y/o de exclusión, donde la participación y el bienestar de todos los ciudadanos y ciudadanas no está asegurada. El programa se ha ido adaptando a las necesidades del entorno con total inmediatez e incluso a veces, como el ejemplo que nos ocupa en la actualidad, donde aparecen las nuevas formas de comunicación tecnológica o la gran movilidad de las “personas usuarias” entre zonas, previendo las necesidades nacientes y preparándose para las mismas de antemano.

El programa en sí mismo se ha ido desarrollando y fortaleciendo en multitud de dimensiones: lenguaje (de 1990 en adelante varía la terminología para referirse por ejemplo a la población atendida), fundamentación teórica (ya presente en el Marco de 1990), reflexión sobre el sentido y el objeto del programa (1992 en adelante), relevancia de la evaluación (en 1996), mejora de recursos para su gestión (base de datos de 1996), definición de las funciones de los educadores y educadoras y creación de indicadores para detectar situaciones de vulnerabilidad (1998), adecuación a la ley 5/1996 de SS (1998), establecimiento de criterios comunes para el trabajo multidisciplinar socioeducativo (2005), introducción de mejoras fundamentadas en evaluaciones previas e hincapié en lo cualitativo (2006), ampliación de la edad en las personas usuarias y adaptación a nuevo contexto normativo de la Ley 12/2008 (2012), promoción de redes, trabajo comunitario y comunicación con nuevas tecnologías (2012) y un largo etcétera.

Además, se concluye que la educación de calle que se lleva a cabo a través del programa, basada en una pedagogía social y “del reconocimiento”, es capaz de fomentar en las personas la búsqueda y puesta en marcha de sus propias potencialidades para ser sujetos activos de su propio

desarrollo integral. Si como señala la literatura científica una buena práctica o actuación de éxito desde lo socioeducativo tiene que contribuir a la inclusión y se caracteriza, entre otras cuestiones, por tener un impacto positivo, una planificación y evaluación contrastada, e incluso facilita y proporciona respuestas a problemáticas socioeducativas podemos indicar que estamos ante una actuación de éxito, como hemos podido observar tanto en los modos de acercamiento y concreción de la relación educativa, como en la relación e interacción con redes locales, por su inclusión en un marco organizativo amplio interprofesional, por el recorrido de mejora permanente y, finalmente, por lo efectos que hemos evidenciado en las personas jóvenes y familias, profesionales y en la comunidad.

Ahora bien, nos acercaremos a las conclusiones más concretas de la investigación en las que percibimos las potencialidades que presenta el programa además de las líneas de avance que ha de seguir para fortalecer más el programa y las actuaciones por él impulsadas:

Sobre la organización y el diseño de la intervención en el PEC

En cuanto a la organización y diseño de la intervención, se concluye que desde un continuo contraste entre la teoría y la práctica el trabajo de los y las profesionales del PEC resulta ser el núcleo del éxito del programa. Su bagaje, su vocación e implicación, su capacidad para educar desde el afecto junto con el conocimiento y manejo de recursos hacen que sean generadores de infinitas posibilidades educativas y que sean modelos referenciales para participantes y otros agentes.

La apuesta que hacen por crear y afianzar el vínculo antes de entrar en las otras fases de la intervención es acertada. Además, las actividades, herramientas y procesos que llevan a cabo en la intervención socioeducativa son significativas para los y las participantes y para la comunidad. La acción está basada en “el cuidado y buen trato” y mediante la misma se facilita el reconocimiento de las personas, haciendo que vivan experiencias de participación, de integración, contextualizadas, eficientes y gratificantes. Los efectos en las personas que han participado en el programa es evidente e importante y los mismos se reflejan en actitudes y valores adquiridos (conocimiento y respeto en la diversidad, inclusión, sentido de la responsabilidad y desarrollo de la autonomía...), que son algunas de las claves de las que parte el programa.

En este sentido, podemos decir que la intervención que se realiza tiene muchos puntos de encuentro con lo que se encuentra en la literatura. Tal y como se ha presentado en el Marco Teórico, la intervención debe ser entendida no sólo como una intervención directa sobre uno o varios sujetos para ayudarles en sus historias de vida, sino que se debe enmarcar en la dimensión social comunitaria, y así lo hace el PEC. Además, en relación a lo que señala la Red de Trabajadores Sociales Dynamo Internacional, (2014), sobre el hecho de tener muy presente el Marco de los derechos humanos, podemos decir que es otro de los pilares sobre los que se fundamenta el programa.

Sobre la construcción de la relación Educativa y el desarrollo del PEC

Dentro del Programa de Educación de calle destaca el valor que se le concede a la relación educativa dentro el modelo de intervención que se establece. Esta relación está basada en la cercanía, en la confianza, en el trato individualizado, en el apoyo, en la voluntariedad, en el vínculo... De tal manera, permite que los sujetos de la intervención superen las limitaciones que presentan en el área personal como la falta de autoestima o la inestabilidad emocional.

El acompañamiento es considerado una fuente de detección de las situaciones de riesgo, puesto que, a través de la creación de vínculos de confianza y afectos, las y los educadores pueden llegar a algunas realidades ocultas para otros profesionales y realizar una intervención personalizada. Así, la afectividad se presenta como una de las bases de la relación educativa. Su potencialidad queda en evidencia cuando no solamente lleva a los jóvenes sino también a su familia y al grupo de iguales, siendo éstos también transformados por la relación educativa, debido a que mediante esta relación se pretenden crear escenarios de socialización de referencia para generar inclusión. Los vínculos afectivos, entre otros aspectos, hacen que los sujetos que han sido intervenidos tengan un buen recuerdo de la educación de calle e incluso que mantengan relaciones en la actualidad con las personas que fueron sus educadoras.

Se fomenta el descubrimiento de todas las potencialidades que pueden tener los sujetos, mirándolos en positivo para que puedan desarrollarse de la manera más saludable posible, tal y como indican Quintanar, Blanco y García (2010).

Gracias al paso del tiempo las personas pueden apreciar los efectos que el PEC ha tenido en sus propias vidas y en la de la comunidad. De tal manera que podríamos decir que el PEC ha ayudado a muchas personas (tanto a jóvenes como a sus familias) en el crecimiento y el desarrollo de la calidad de su vida, así como en la superación en distintas carencias sociales. Asimismo, ha facilitado la convivencia intercultural en los barrios y ha creado una sociabilidad intergeneracional basada en el cuidado, convirtiendo a los que en su día fueron sujetos de intervención en educadores de las siguientes generaciones. Al trabajar desde una perspectiva comunitaria, también afecta socialmente a toda la comunidad. Una de las potencialidades del PEC es que las y los jóvenes que participan en este programa se vinculan al barrio y a la red asociativa de éste.

Sin embargo, los efectos de la relación educativa no solo son unidireccionales, sino que los educadores del PEC también se forman y se transforman a través de esta relación.

En lo referente a las dificultades que se encuentran en la creación de relaciones educativas, se ha detectado la importancia que tiene contar con un buen diseño de intervención y con una buena estrategia educativa. Asimismo, los cambios en la realidad social han trastocado los modos de acercamiento y de construcción de la relación educativa, teniendo que hacer frente los educadores y educadoras a nuevos retos como las nuevas formas de sociabilidad ante el uso de las nuevas tecnologías o de la movilidad de las personas debido al cambio de vivienda.

Sobre la evaluación

En relación con la evaluación podemos observar la coexistencia de dos modalidades de evaluación, una más cuantitativa y otra más cualitativa, que se consideran como necesarias, en el sentido de que cada cual aporta datos relacionados con diferentes aspectos o diferentes niveles de la acción socioeducativa que se lleva a cabo desde el PEC. Así, por ejemplo, la evaluación cuantitativa se centra más en una visión organizativa, mientras que la cualitativa trata de acercarse más al ámbito relacional.

A este respecto, cabe destacar que a los sujetos participantes se les concede un protagonismo importante en la modalidad evaluativa más centrada en lo micro.

Además, la idea de que la acción socioeducativa es procesual y duradera en el tiempo lleva a la idea de que los resultados no son inmediatos y, por lo tanto, la evaluación tiene que responder a esta característica.

Finalmente, cabe destacar la importancia que el colectivo de educadores y educadoras sociales otorga a la evaluación como una faceta fundamental de su trabajo, pero también existe una conciencia de las dificultades que tienen para recoger por escrito los datos necesarios para la evaluación, sobre todo, porque entienden que son momentos que les restan tiempo para la acción directa con las personas participantes.

Sobre las relaciones con otros agentes y agencias

La naturaleza comunitaria del programa es un aspecto clave en la identidad de la intervención y se considera un valor diferenciador y estratégico respecto a otros servicios. El PEC lleva a cabo una labor de intervención en conexión directa con la comunidad, realizando una función de mediación y de generación de redes y ejerciendo una función de puente entre la comunidad y la administración, acercando de este modo a las personas a los servicios y en concreto a los SSB.

El PEC tiene una trayectoria significativa en cuanto a la coordinación y relación interna y externa. Se ha puesto atención en este aspecto desde el inicio del programa, intentando mejorar tanto las coordinaciones internas entre los educadores y educadoras responsables del desarrollo del programa como las relaciones y coordinaciones externas. En este sentido, las relaciones internas han tenido como principal dificultad la dispersión geográfica de los equipos educativos que trabajan en las diez zonas, que se ha traducido en un gran reto que persigue aunar criterios y compartir un modelo socioeducativo, claro desde su marco organizativo.

Pese a las dificultades, se ha puesto empeño en mejorar este aspecto de la coordinación y de la actuación convergente, realizando documentos como el “Manual de criterios y líneas comunes de actuación” de los años 2005 y 2012 o los Marcos Técnicos entre otros, que son referentes imprescindibles de cara a aunar criterios para la acción socioeducativa. Con todo, sigue siendo un aspecto al que hay que seguir prestando atención.

En la dinámica de funcionamiento por zonas en la que se organiza el programa, la actividad del “día a día” hace que las y los profesionales se centren más en su zona, en su equipo de dos o tres personas, pero de cara a la fortaleza del programa se valora como estratégico el fomentar la perspectiva global de la acción socioeducativa dentro del programa y trabajar por construir el sentimiento de pertenencia al mismo, desde un marco más amplio como pueden ofrecer el Servicio de Acción Comunitaria en su labor de coordinación técnica del Programa y la entidad IRSE-Araba responsable de la ejecución del mismo.

Un hecho clave en la historia del PEC ha sido precisamente la integración progresiva en los SSB. Esta incorporación ha resultado muy positiva para un abordaje interdisciplinar, multidimensional y multifactorial de los casos, de manera que se puede atender a los mismos de una manera más integral y se ha mejorado de este modo la “calidad” de la atención socioeducativa. Dicho lo cual, es innegable que el avance en esta integración ha sido significativo y que el PEC no sólo está cada vez más integrado en los SSB, sino que a medida que se trabaja conjuntamente está siendo más valorado como parte de los mismos.

Respecto a la coordinación interna entre los educadores y educadoras vinculados al PEC, hay que señalar que es fluida, que existe una estructura que se considera suficiente y que es necesario no descuidarla ya que es clave para aunar criterios entre las diferentes zonas de actuación. En otra dirección, a lo largo de los años se ha hecho un esfuerzo, y aún se sigue realizando, por conseguir que las sesiones de trabajo para tareas diversas de producción y reflexión sobre la práctica profesional sean productivas y eficaces.

Los educadores y educadoras vinculadas al PEC, pertenecientes a la entidad IRSE-Araba, han destacado en su trayectoria por su participación en redes locales e internacionales y en diferentes proyectos de investigación, la mayor parte de ellos conseguidos en convocatorias Erasmus+, que han posibilitado un contraste, enriquecimiento y mejora continua de su trabajo profesional dentro del programa de Educación de Calle y que han sido valoradas muy positivamente. De este modo, se sigue apostando por esta línea, manteniendo la estructura generada a tal efecto.

En relación a la información que se comparte, en concreto en referencia a los casos, se plantean, en ocasiones, dilemas en cuanto a qué información compartir y se valora como una cuestión profesional que requiere una reflexión de cara a establecer unos criterios base. Esta cuestión es clave atender dado que la intervención es cada vez más multidisciplinar y en la que hay componentes éticos, componentes de confidencialidad y de responsabilidad profesional que han de considerarse.

Finalmente, tener a los centros cívicos como espacios referenciales del programa se considera estratégico, a pesar de que resulte a veces más compleja la coordinación, pero en lo que se ha hecho un avance desde la clarificación del marco organizativo; por lo que, habrá que seguir profundizando en los modos de interpretación y de actuación que están ligados a las dinámicas grupales que se originan en cualquier estructura organizacional.

Sobre la formación de los y las profesionales

La formación es un ámbito de valor fuerte para la mejora del programa de Educación de Calle y para la calidad profesional. Se entiende que los y las profesionales precisan de formación continua no sólo como consecuencia de la complejidad de su trabajo, del dinamismo del programa y de la evolución social, sino porque afina la mirada y la actuación educativas. Es por ello que la formación específica orientada a los educadores y educadoras vinculados explícitamente al PEC queda integrada en el plan de formación anual que la entidad responsable del desarrollo del PEC, IRSE-Araba, pone en marcha puesto que es considerada como un medio de incidencia en el desarrollo profesional. El modelo de formación que se desarrolla entiende que el crecimiento y aprendizaje profesional se consigue de modos distintos, no como consumo de temáticas sino con propuestas que incidan en la reflexión, en el intercambio y en la construcción crítica del conocimiento profesional. Podemos decir que hay un grado de convencimiento importante de que la movilidad social, el dinamismo de nuestras sociedades, la propia movilidad de los y las profesionales exige a las organizaciones movimientos constantes, adaptaciones y propuestas de reflexión. Por ello, para realizarlos, se precisa de conocimiento y argumentación para lo que la formación y autoformación parecen ser claves imprescindibles de aseguramiento de la calidad en la comprensión de los colectivos y de la actuación educativa ante los mismos, generando empoderamiento y niveles de autonomía mayores en los sujetos.

Todo este esfuerzo formativo parece estar dejando huella en los y las profesionales y en la percepción del PEC por los agentes sociales, responsables de la administración y los propios participantes en el programa puesto que consideran que la calidad de los educadores y educadoras en su acción socioeducativa y en su capacidad formativa y de criterio de actuación es altamente positiva.

Como no podía ser menos, también se plantean algunos “puntos oscuros” que precisan de atención, revisión, reflexión y proyección en actuaciones concretas. Uno de estos “puntos oscuros” está relacionado con el compromiso anual asumido por la entidad IRSE-Araba de plantear un plan de formación, así como una actuación específica para los educadores y educadoras vinculados al PEC. Hacer frente al mismo resulta difícil puesto que, a lo largo del año, van apareciendo nuevas ofertas conectadas con necesidades sociales y educativas emergentes que no se deben de despreciar. Otro de estos “puntos oscuros” es el relacionado con la construcción de un lenguaje común a la hora de plantear las cuestiones educativas y el modo de abordarlas. En este sentido, se considera que es necesario avanzar en cultivar ese lenguaje común y la mirada educativa, así como afianzar las claves básicas de la comunicación interpersonal, cuestiones todas ellas de valor a la hora de generar un contexto favorecedor a la acción socioeducativa en la calle.

Finalmente, se alude a la necesidad que la universidad reflexione sobre los modos de afrontar la formación inicial de cara a incidir en la consolidación de una cultura profesional asentada en el compromiso y la responsabilidad social y en un hacer guiado por el respeto a las personas, solidaridad, colaboración y asentado en las “altas expectativas” en torno al poder de los sujetos para alcanzar mayores cotas de empoderamiento y autonomía.

CONVIVENCIA



RECOMENDACIONES PARA EL MUNDO PROFESIONAL Y UNIVERSITARIO

La intervención socio-educativa en Medio Abierto analizada se caracteriza por su potencialidad en fomentar las competencias de integración a la población infantil y adolescente, pero también se desarrollan esas competencias en las familias y en la comunidad. En la intervención se plantean actuaciones preventivas, asistenciales y de protección para superar situaciones de riesgo e incrementar la calidad de vida, así como su promoción. De esta manera, se potencia el crecimiento multidimensional e integral de las personas, lo que es fundamental para el incremento de la calidad de vida y del bienestar general de la población infantil y joven de Vitoria-Gasteiz.

Es importante destacar que en la base del Programa y en su puesta en marcha se encuentra una fundamentación científica basada en los derechos del menor y en las necesidades básicas para realizar un acompañamiento educativo atravesado por el cuidado y el Buen Trato (López, 2008) y que, en cuanto al programa de prevención-promoción, el PEC aborda situaciones de “riesgo” (desprotección, exclusión, conflicto,...), desde la situación de “oportunidad” (encuentro, diálogo, acción positiva, proactiva,...) y para ello define e incide en múltiples entornos que identifican y a los que prestan atención, en los que confluyen: factores de vulnerabilidad, factores de exclusión, entornos de desprotección, entornos de exclusión, factores de protección, factores de integración, entornos de promoción y entornos de inclusión. Esa capacidad de percepción desde la visión global del sistema de interrelación, inter proyectos, inter-equipos y personas que colaboran, nace, entre otros, de una base de pedagogía crítica que pretende fomentar la autonomía y el empoderamiento del sujeto como protagonista indiscutible de su vida y actor en la vida social.

Los principios de actuación arriba mencionados merecen ser reconocidos como recomendación fundamental en las líneas de avance con el fin de asegurar la sostenibilidad de la práctica exitosa que resulta ser el PEC. Además, en la actualidad, no debemos olvidar que la educación de calle debe tratar de entender cuáles son las razones que generan las desigualdades y conflictos sociales para intentar dar una respuesta educativa integral, adecuada a cada contexto, optimizada y ajustada a las problemáticas que se viven en la calle y más concretamente en los siguientes aspectos.

A partir de esta recomendación general vamos a plantear distintas líneas de avance orientadas hacia la formación inicial y continua, hacia las políticas sociales y hacia el PEC y la acción socioeducativa

En relación a la formación inicial y continua

La formación es una piedra angular en la profesionalización de los educadores y educadoras sociales si pretendemos ir contribuyendo a la construcción de un tipo de cultura profesional que esté abocada a colaborar con otros profesionales diferentes y que ha de crear procesos socioeducativos que contribuyan al crecimiento de las personas y a la cohesión social. Todo ello exige de todos los y las profesionales a los que se forma considerar algunas cuestiones a la hora de afrontar el hecho de la formación inicial y continua. En este sentido hemos de decir que es importante:

- Mantener vivo el modelo de formación del PEC tanto por parte de la entidad IRSE-Araba como por la Administración pública. Las claves del mismo son un potencial puesto que contempla la diversidad de situaciones profesionales y, por tanto, de necesidades formativas, proyectando modalidades formativas diferentes (formación interna, formación externa, grupos de reflexión-acción, formación para noveles, supervisión, autoformación) que aseguran el empoderamiento profesional y también organizacional. Asegura, igualmente, la detección de nuevas necesidades, derivadas del movimiento de la sociedad, y su proyección en modos formativos que conlleven la adecuación de las acciones socioeducativas a ese dinamismo social. Aún más, sería interesante la elaboración de un mapa formativo que recoja las potencialidades del personal que tienen las personas vinculadas al programa, con el fin de aprovechar esa fuerza de conocimiento en los procesos de formación continua.
- Abrir la perspectiva de la formación desde lo comunitario. Siendo un gran valor el modelo de formación del PEC aún se puede ampliar más su concepción avanzando hacia un modelo entendido desde una dimensión global y comunitaria que tiene en cuenta en su diseño a las y los distintos profesionales involucrados, directa o indirectamente, con la población a la que se acompaña, con el propósito de proyectar actuaciones formativas de naturaleza interprofesional y colaborativa.
- Conectar la formación inicial y la formación continua para ir incidiendo, desde los primeros momentos de profesionalización, en aspectos cruciales que forman parte del acervo cultural de la Educación de Calle. Precisa de construir una colaboración estrecha entre la universidad y las entidades socioeducativas y administraciones públicas para compartir experiencias y reflexiones sobre las competencias a desarrollar y sobre procesos de investigación, innovación, formación y proyectos socioeducativos en los que colaborar, a fin de concebir la formación como un real *continuum* que incide en el crecimiento de todo el sistema académico y profesional. La estructura del Consejo-Observatorio centrada en la unión entre el mundo profesional y académico puede ser una plataforma interesante para generar sinergias e incorporar todo el potencial profesional disponible al desarrollo de un modelo formativo de la Educación Social en el País Vasco. Aún más, la formación universitaria ha de incidir a lo largo de todo el recorrido en cultivar los valores del respeto, escucha,

colaboración, solidaridad, apertura, “altas expectativas” sobre las personas, igualdad en las diferencias (entre otros en la dimensión de género) y sostenibilidad como soportes en el establecimiento de relaciones socioeducativas, en la construcción del vínculo con las personas y en el crecimiento de las organizaciones. La formación universitaria, ha de incidir igualmente en el cultivo de la argumentación educativa, para lo que se precisa de un andamiaje teórico-práctico asentado en la lectura profunda y compartida y en el debate de ideas, ambos como medios de consolidación de un argumentario educativo potente que le permita actuar con criterio.

- Reflexionar sobre los cambios en la comunicación humana. El cambio social es un hecho incuestionable y las sociedades occidentales, en continuo movimiento, se encuentran atravesadas por nuevas formas de relación y comunicación favorecidas por el desarrollo de las TIC y de las redes sociales. Esta situación se vive en todos los niveles sociales, culturales, políticos y, por supuesto, educativos, trayendo en consecuencia una reflexión sobre otros modos de entrar en relación con las personas, de establecer otro tipo de vías de comunicación, puesto que lo analógico ha dado paso a lo digital. Esto obliga a pensar desde la formación inicial y continua cómo abordar de un modo crítico el uso de estos procedimientos en la comunicación con las personas. Es una cuestión pendiente que va más allá del aprendizaje instrumental sobre el uso de estos procedimientos, que nos conduce a repensar cómo incorporarlos con sentido en la vida profesional.

En relación a las políticas sociales

La Administración municipal ha respaldado claramente el PEC y ha sido prioritario su mantenimiento, lo cual ha permitido que en su largo recorrido el programa, lejos de languidecer se haya reforzado. Es esta, sin duda, una cuestión clave que se debe mantener para asegurar el impacto positivo que tiene en la población de Vitoria-Gasteiz y, por extrapolación, en cualquier otro espacio donde el PEC es un referente en la Educación de Calle. En este ámbito se proponen las siguientes recomendaciones:

- Proyectar la visibilización del PEC en modos, momentos y acciones. Para ello, puede ser necesario establecer un plan de comunicación externa de cara a potenciar la visibilidad del programa, hecho clave, más aún, en un programa en el que se observan dificultades para comunicar a la sociedad cuál es el valor añadido que aporta el mismo y, por tanto, generar de este modo además de conocimiento por parte de la población, un reconocimiento social a su labor.
- Potenciar el trabajo comunitario para consolidar las redes. La ubicación estratégica del programa PEC en cuanto a su cercanía a la comunidad es un valor que debe estar presente y se debe seguir impulsando. El PEC tiene la potencialidad de generar redes y de acercar los SSB a la comunidad, siendo este un aspecto diferenciador con respecto a otros servicios integrados en los SSB. En relación a esta propuesta resulta importante seguir potenciando el trabajo comunitario, consolidar las redes para que fluya la comunicación y el conocimiento profesional y, también, ir profundizando en la relación con los centros educativos y las asociaciones entre otros agentes.

- Transferir el modelo del PEC programa a otros territorios, dado su valor y efectos personales y comunitarios. Por tanto, sería interesante seguir profundizando en los modos de asegurar la transferencia del conocimiento que se va generando en los procesos de intervención socioeducativa.

En relación al PEC y a la acción socioeducativa

Tal y como ha ido apareciendo a lo largo de todo el informe, los efectos del programa en la población atendida son realmente exitosos. La intervención que se realiza tiene una carga educativa de valor, logra desde el vínculo y la confianza acompañar en los procesos más difíciles de la persona, de la persona y su entorno y de la persona y la comunidad, con el propósito de lograr su bienestar y desarrollo. Para continuar afianzando este camino algunas de las recomendaciones que se proponen son las siguientes:

- Fomentar la conexión con el proyecto del PEC. De cara a aunar criterios y compartir no sólo un modelo socioeducativo, sino un mínimo denominador común en lo relativo a la misión y a los valores del PEC, sería recomendable que todas las personas que componen el equipo global del PEC participaran en la elaboración, redacción y reformulación en su caso de ese "ideario". De esta forma se puede apoyar y fomentar la implicación de las personas y establecer un lenguaje común compartido que los y las profesionales puedan sentir como suyo propio. Para ello, no debe ser una cuestión que les viene dada, sino que ellas y ellos mismos han de participar en su conocimiento, debate, comprensión e interiorización. De este modo, resultará más fácil compartir un modelo socioeducativo común y fomentar a la vez un sentimiento de equipo global del PEC, saliendo de la zona asignada a cada profesional.
- Analizar las dinámicas comunicativas para mejorar su efectividad. Una de las cuestiones sobre las que seguir avanzando es conseguir que las reuniones sean operativas. Más allá de hacer recomendaciones sobre cómo asignar roles y tareas dentro de las reuniones estableciendo un orden del día, un acta y un tiempo de duración, sería interesante que el propio equipo hiciera un proceso de reflexión compartido para mejorar dicho aspecto, desde la implicación activa de todas y todos los profesionales en ese análisis. Este proceso podría organizarse de manera interna o contar con un agente externo que apoyara la iniciativa.
- Evaluar las herramientas que se utilizan para la recogida de datos sobre los sujetos y contextos en los que se realiza la labor socioeducativa, analizando cuáles son de mayor utilidad, y estableciendo una priorización en el uso de los mismos. Esto va a fomentar la eficiencia en su recogida y, por tanto, evitar una carga administrativa excesiva, que puede alejar de las tareas y responsabilidades que asumen los educadores y educadoras en relación a las personas a las que va dirigido el PEC.
- Poner en valor la evaluación cuantitativa y cualitativa. Trabajar en la línea de incorporar más coherentemente la evaluación macro cuantitativa en la labor cotidiana de los educadores y educadoras sociales y en la mejora de su acción profesional. Y, avanzar en la mejora de la

mirada evaluativa cualitativa, colaborando en la construcción de instrumentos de evaluación cualitativos que permitan recoger el impacto de la intervención realizada en el tiempo. Poner en valor la evaluación afinando aún más en los instrumentos y en los procesos contribuirá a la mejora y progreso del programa, en aras de destacar toda su potencialidad.

- Fortalecer las relaciones entre los equipos vinculados al PEC. Es importante fortalecer los lazos entre los equipos de las distintas zonas y el sentimiento de pertenencia al programa PEC en su globalidad. Por ello, resulta recomendable seguir fomentando proyectos interzonales que trasciendan a las acciones puntuales de las zonas, generando situaciones educativas más ricas para las personas que acceden al PEC.
- Reflexionar sobre el flujo de la información interprofesional. Los datos que hay que compartir con otros profesionales que intervienen en el mismo caso y los que no son siempre motivo de debate y de reflexión. Por ello, sería recomendable realizar un proceso reflexivo que tenga en cuenta las cuestiones éticas, de confidencialidad y de responsabilidad profesional de cara a establecer un protocolo compartido y clarificar la dimensión comunicativa.
- Priorizar el trabajo interdisciplinar e interprofesional. Buscar formas de mejora del trabajo interdisciplinar, quizás resituándose, clarificando funciones o delegando para poder ser más eficientes en el abordaje socioeducativo familiar y comunitario. Es necesario, igualmente, reflexionar sobre la sostenibilidad de la acción socioeducativa en general y, de modo fundamental, en la práctica educativa individual para conseguir no sólo un desarrollo saludable en los y las participantes, sino también en los y las profesionales.
- Mantener la conexión con las redes locales e internacionales e incluso ampliar esas sinergias. La estructura generada por el PEC para mantener las redes locales e internacionales no sólo se debe conservar, sino que se debe potenciar, ampliar y darle visibilidad, ya que es un elemento diferenciador respecto a otras actuaciones educativas que pone en valor el programa del PEC.

Quisiéramos terminar este documento aludiendo al coraje que exige la educación en general, pero más concretamente, la educación de calle porque requiere un gran nivel de responsabilidad por lo que, y apoyándonos en los pensamientos de Paulo Freire, es necesario luchar para que esa labor de humanización sea respetada y reconocida, porque genera situaciones para hacer hablar a esas múltiples voces silenciadas. Lo hemos podido comprobar en este proceso que nos ha conducido la mirada hacia atrás para, como diría el pedagogo brasileño, “ver mejor lo antes visto” puesto que estaba convencido de que mirar de nuevo nos permite acceder a otras dimensiones de comprensión, haciendo posible avanzar un poco más en la senda de la transformación social y educativa.



● REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación IRSE (2012). *Programa de Educación de Calle: Plan de Gestión*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Benito, A. & Cruz, A. (Coords.). (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2008). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Estudos e Pesquisas em Educação Superior*. Vol. 9, 68-94.
- Bowden, J. & Marton, F. (2011). *La universidad un espacio para el aprendizaje: más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.
- Chomsky, N. (1999). *Conversaciones con Noam Chomsky*. Barcelona: Gedisa.
- De Boevé, E., Toussaint, P.(2012). *El lugar de la acción colectiva en la educación de calle*. *Dynamo International Street Workers Network*. Recuperado de: <http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2013/04/Espa%C3%B1ol.pdf>
- Dynamo International Street Workers Network. (2014). *Historias de calle*. Recuperado de: <http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2014/05/Historias-de-calle-2014.pdf>
- Dynamo International.(2008). *Guía internacional sobre la metodología de la educación de calle en el mundo*. Recuperado de: <http://www.noticiaspsh.org/IMG/pdf/Guide2008ESP.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez González, A. & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 10. Nº 3.103-118.
- Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R., (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

- Guerau de Arellano, F. & Plaza, J. M. (1982). Pioneros. Una experiencia educativa. L'Hospitalet de Llobregat: Gráficos Reven
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (2), 62-78.
- Latorre, A., Gómez, A. & Engel, L. (2010). Metodología comunicativa crítica, transformació i inclusió social. *Temps d'educació*, Nº 38, 153-166
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales. BOPV, 246 de 24 de diciembre de 2008.
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. Boletín Oficial del País Vasco, 59, de 30 de marzo de 2005.
- Ley 5/1996, de 18 de octubre, de Servicios Sociales. Boletín Oficial del Estado, 218, de 12 de noviembre de 1996.
- Ley 6/1982, de 20 de mayo, de Servicios Sociales. Boletín Oficial del País Vasco, 71, de 2 de junio de 1982.
- Llena A. (2014). Educación Social en la Unión Europea. *RES, Revista de Educación Social* 19, 1-19
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide
- López, R., & Quetglas, B. (2014). Bolonia y los educadores y educadoras sociales. La vision del colectivo profesional. *RES, Revista de Educación Social*, 91, 1-19.
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. *REIS*, nº 55, 165-186.
- Pulido San Román, A. (2007). La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales En IX Foro ANECA. *La Universidad del Siglo XXI*. pp. 17-24. Madrid: Agencia Nacional de evaluación y acreditación.
- Quintanar, M., Blanco, L., & García J.C. (2010). Educación de calle. Una experiencia de socialización en medio abierto. *Educación y Futuro*, 22, (2010), 129-148.
- Redondo, E. Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (1996). *Marco Técnico del Programa de Educación de Calle*. Vitoria-Gasteiz, España.
- Redondo, E. Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (1998). *Marco Técnico del Programa de Educación de Calle*. Vitoria-Gasteiz, España.
- Rodicio, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de Didáctica*. Vol. 28: 23-43.
- Rué, J. (2009). El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*. Vol 20. Nº 2, 295-317.
- Servicio de Infancia, Juventud y Familia del Departamento Municipal de Bienestar Social del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (1992). *Marco Técnico del Programa de Educación de Calle*. Vitoria-Gasteiz, España. Autor.

Servicio de Acción Comunitaria del Departamento de Intervención Social del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (2006). *Marco Técnico del Programa de Educación de Calle e Intervención Socioeducativa en medio abierto*. Vitoria-Gasteiz, España. Autor.

Servicio de Acción Comunitaria del Departamento de Asuntos Sociales y de las Personas Mayores del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. (2012). *Marco Técnico del Programa de Educación de Calle e Intervención Socioeducativa en medio abierto*. Vitoria-Gasteiz, España. Autor .

Sordé, T. & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43 Número Especial Monográfico N° 2, 377-391

Tomás i Folch, M. (2007). *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós Ibérica

Zabalza, Miguel Angel. 2012. El estudio de las " buenas prácticas " docentes en la Enseñanza Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10. N° 1, 17-42.