

Revisando la educación de calle a través de las Prácticas Profesionales: A la búsqueda de elementos para mejorar la acción

Asun Llena-Berñe*

Universitat de Barcelona, Spain
Email: allena@ub.edu

Roberto Pescador

Universitat de Barcelona, Spain
Email: pescadorfr@ub.edu

Marta Fite

Barcelona City Council, Spain
Email: mfite@bcn.cat

Laura Porzio

Institut Metropolí, Spain
Email: laura.porzio@institutmetropoli.cat

Lidia Montero

El Prat de Llobregat City Council, Spain
Email: montero@elprat.cat

José Jimenez

Terrassa City Council, Spain
Email: Jose.Jimenez@terrassa.cat

Imma Izquierdo

Vacarisses City Council, Spain
Email: izquierdo@vacarisses.cat

Recibido / Received: 09/01/2025
Aceptado / Accepted: 05/02/2025

Resumen: Este artículo presenta resultados de una investigación colaborativa realizado entre académicos y profesionales, que analizan el quehacer de los profesionales en cuatro programas de educación de calle en distintos contextos y territorios. El estudio tiene como objetivo clarificar los elementos clave de la educación de calle y comprender su influencia en la vida de los jóvenes. Se propone una metodología cualitativa, basada en la observación directa y la reflexión que a través de métodos participativos facilita que diversos profesionales analicen sus propias prácticas, aportando tanto datos como reflexiones críticas. La muestra está compuesta por educadores de cuatro programas de educación de calle que operan en distintos entornos y que realizan un seguimiento longitudinal de ocho jóvenes y siete grupos de jóvenes. Se realiza un análisis detallado de la acción de los profesionales en los programas de educación de calle. La recogida de datos se realiza a partir de diarios de campo, entrevistas con profesionales, observaciones participativas y de seminarios reflexivos para recoger y analizar el proceso que se lleva a cabo con los participantes seleccionados. Las principales conclusiones indican que la educación de calle carece de definiciones conceptuales claras, lo que dificulta su implementación y evaluación. Los educadores desempeñan un papel fundamental en la creación de vínculos de confianza y el desarrollo de los jóvenes en sus contextos y desde su voluntad. Su influencia en la vida de los jóvenes se evalúa, mayoritariamente de forma intuitiva. El estudio subraya la necesidad de enfoques más sistemáticos para medir su efectividad, destacando la importancia de definir claramente los objetivos y desarrollar herramientas de evaluación adecuadas, que contribuyan a la mejora de la educación de calle y al rendimiento de cuentas de

su influencia en la vida de los jóvenes.

Palabras clave: Educación Social, Medio Abierto, Evaluación, Interrelaciones Personales, Interacción Social.

Abstract: This article presents the results of a collaborative research study conducted between academics and professionals, analyzing the work of professionals in four street education programs in different contexts and territories. The study aims to clarify the key elements of street education and understand its influence on the lives of young people. A qualitative methodology is proposed, based on direct observation and reflection, which, through participatory methods, enables various professionals to analyze their own practices, providing both data and critical reflections. The sample consists of educators from four street education programs operating in different settings, conducting a longitudinal follow-up of eight young individuals and seven youth groups. A detailed analysis of the professionals' actions within the street education programs is carried out. Data collection is conducted through field diaries, interviews with professionals, participatory observations, and reflective seminars to gather and analyze the process undertaken with the selected participants. The main conclusions indicate that street education lacks clear conceptual definitions, making its implementation and evaluation challenging. Educators play a fundamental role in creating bonds of trust and fostering the development of young people within their contexts and according to their own will. Their influence on young people's lives is mostly assessed intuitively. The study highlights the need for more systematic approaches to measure its effectiveness, emphasizing the importance of clearly defining objectives and developing appropriate evaluation tools. These improvements would contribute to enhancing street education and ensuring accountability for its impact on young people's lives.

Keywords: Social Education, Open Setting, Evaluation, Personal Interrelationships, Social Interaction.

1. Introducción

En los últimos años, a través de la colaboración entre académicos y profesionales dedicados al acompañamiento socioeducativo en entornos de medio abierto y/o en el ámbito de la educación de calle se ha despertado interés y evidenciado una serie de intereses compartidos, como lo demuestran las diez ediciones de las jornadas sobre acompañamiento socioeducativo en medio abierto con más de 200 participantes que fueron interrumpidas por la pandemia. En estos encuentros, ha sido recurrente la preocupación por la falta de espacios destinados a la reflexión sobre la temática y la falta de evaluación de las prácticas, de la influencia y del impacto que tiene en la vida de los jóvenes. Un punto de debate constante ha sido la identidad profesional de quienes se dedican a esta labor, que para destacar su especificidad se autodenominan educadores de calle, diferenciándose así de otros actores en el campo de la educación social, utilizando expresiones como educación de calle en medio abierto, educador especializado de calle, educador social de calle, cada uno con sus propias connotaciones y matices. Profesionales que independientemente de esos matices manifiestan la importancia de la educación de calle como intervención socioeducativa para brindar apoyo y acompañar, desde la proximidad de contextos y entornos, a adolescentes y jóvenes para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Remarcan la dificultad para evidenciar sistemáticamente los resultados y rendir cuentas sobre los procesos llevados a cabo en las relaciones de proximidad, especialmente en el medio abierto y/o en la educación de calle. Esto resalta la urgente necesidad de establecer mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento. Para lograrlo, es crucial no solo aclarar el marco conceptual, sino también comprender en profundidad las prácticas, sus objetivos y los procesos metodológicos utilizados para establecer formas y estrategias efectivas para su evaluación. Motivados por mejorar la calidad del trabajo realizado surge la presente investigación, en la que participan cuatro ayuntamientos (Barcelona, Terrassa, El Prat de Llobregat y Vacarisses), en colaboración con la Universidad de Barcelona. Nos interrogamos sobre: ¿Qué se entiende por educación de calle y cuáles son sus procesos? ¿Cómo contribuye la educación de calle al desarrollo de las capacidades y potencialidades de los jóvenes? ¿Existen evidencias de la influencia de las acciones llevadas a cabo por los

profesionales de la educación de calle en la vida de los jóvenes? ¿Es necesario redefinir y acotar el concepto de educación de calle?

Este estudio quiere servir de base para un trabajo posterior que facilite evaluar los procesos que se llevan a cabo y así mejorar la calidad del trabajo de los profesionales y se proponen los siguientes objetivos:

1. Proporcionar una definición y caracterización actualizada y consensuada de educación de calle, y en su caso, del trabajo en medio abierto, a partir de la participación de diversos actores involucrados en la práctica y en la academia.
2. Describir y comprender el proceso llevado a cabo por los educadores de calle para influir en la vida de los jóvenes y en sus entornos.

Se presentan los resultados generales del estudio sobre las percepciones de los profesionales en referencia a la educación de calle, su función profesional y como la llevan a cabo.

1.1. *State of arts*

La educación de calle es una práctica educativa ampliamente estudiada, aunque son múltiples las formas de entender que es, que objetivos persigue o su metodología. Estas divergencias dificultan su análisis, su comparación y su evaluación. A ello hay que añadir que los estudios suelen centrarse en un solo aspecto o describir y analizar experiencias concretas sin tener en cuenta o relacionar diferentes elementos que dada la complejidad del trabajo serían interesantes (concepto, objetivos, contextos, estrategias...). Aunque este trabajo se centra en el contexto español, vemos que ocurre lo mismo a nivel internacional. Algunos investigadores como Henningsen (2021) analiza la complejidad de este tipo de trabajo y recomienda una mayor integración entre investigación y teoría para mejorar la práctica. Otros, trabajos recientes como el de Rauwerdink-Nijland et al. (2024) evalúan el impacto del trabajo de calle (outreach work) en la conexión de personas marginadas con los servicios sociales, aunque sin profundizar en cómo la metodología y los objetivos influyen en estos resultados. Nuestro trabajo se ha desarrollado en el contexto español y así comprender mejor nuestra realidad.¹² La educación de calle surgió en España en los años 60, influenciada por Francia, como alternativa a la institucionalización de jóvenes en situación de riesgo o exclusión social. Así mismo desde el ámbito de justicia, se promovía la intervención en el medio abierto como estrategia para facilitar la reintegración social. Formas de intervención diferenciadas que se han diluido y confundido. Castillo (2007) señala la dificultad de sistematizar la educación de calle y el medio abierto, se usan como sinónimos o complementarios sin contemplarse los matices que comportan. Los estudios no suelen vincular conceptualización, metodología y evaluación de esta práctica algo fundamental para comprender su funcionamiento y así mejorar su impacto.

Desde 2009 cuando Dynamo Internacional publica una metodología del trabajo de calle donde se detallan los pasos a seguir se observa un aumento de autores que consideran la educación de calle como una metodología, Muchos toman este manual como referencia. Esta cuestión está vinculada también a las tensiones entre aquellos que plantean la educación de calle como una opción ideológica y los que proponen una opción técnico-

1. Este artículo ha utilizado como base partes del informe de investigación redactado en catalán y que han sido traducidas al castellano utilizando IA.

2. En el contexto europeo el trabajo de calle tiene diversidad de matices. Se denomina outreach work, detached youthwork social streetwork, etc autores como De Boevé, Blairon, Tiffany, Szeintuch etc se refieren a ellos.

metodológica (Salamanca García, 2017). Se trata de una metodología de educación no formal, heterodoxa y flexible, que se sitúa en un espacio fronterizo entre “las necesidades sociales” y el deseo de participación y de vínculo social, basada en valores democráticos (Echeverría Esquina, 2019). Se considera como una forma de trabajo en un espacio relacional que se denomina medio abierto/calle. Otros autores se refieren a la Educación de calle como un programa o proyecto específico muy vinculado a la complejidad de cada contexto y a las problemáticas que se producen en las interacciones de cada territorio (Fernández Solís y Castillo Sanz, 2010; Salamanca García, 2017). En la revisión de la literatura se identifican cinco características esenciales de la educación de calle: su enfoque alternativo a la intervención institucionalizada, su arraigo territorial, su actuación en espacios juveniles, su ejecución desde la voluntad de los jóvenes y el rol central del educador. En este sentido dos conocidos educadores Guerau de Arellano y Trescents hicieron aportes interesantes.³

La educación de calle se concibe como una intervención socioeducativa desarrollada en los espacios de socialización de la población destinataria, en los lugares donde disfrutan de su tiempo libre y se relacionan con sus pares, con el propósito de acompañar la función educadora de la sociedad, valorando lo comunitario en el proceso educativo. En este sentido, en ocasiones educación de calle y medio abierto se utilizan como sinónimos de intervención no formal: intervención en medio abierto, trabajo de calle o educación de calle (Quintanar Rioja, Blanco Laserna y García Fernández, 2010).

Fernández Solís y Castillo Sanz (2010) vinculan la educación de calle con la ciudad y sus crisis, destacando el papel y los condicionantes del espacio en la intervención. García Farrero (2012) lo concibe como un derecho ciudadano, mientras que Camallonga (2019) lo describe como un contenido de tipo cultural y social. En este contexto, la calle adquiere múltiples interpretaciones. Font (2012) señala que los jóvenes la usan como espacio de socialización y resistencia a normas preestablecidas. Por otro lado, Avià Faure, Viguer Seguí y Pescador Fernández de Larrea (2017) subrayan que el espacio no es un contenedor estático, sino un escenario dinámico donde se construyen identidades, se tejen relaciones sociales, se construyen identidades y se forjan significados. Es en las actividades de la vida cotidiana donde las personas, a partir de sus relaciones, interacciones, rutinas, encuentros y desencuentros, dan forma y contenido al espacio y lo dotan de significado. El valor del espacio en tanto que lugar físico, pero también un lugar significativo y de encuentro sirve de base a autores como Castillo (2004) y Llena Berñe y Parcerisa Aran (2008) para enfatizar la importancia del medio abierto como un espacio de encuentro y participación, donde se fomenta la autodeterminación y la autonomía de los jóvenes en situación de vulnerabilidad desvinculándolo del ámbito de justicia. Un espacio de posibilidades y multireferencias. Un entorno enriquecedor y facilitador del empoderamiento que resalta su relevancia por su valor simbólico y sus límites fluidos (Callén, 2017; Fernández Solís y Castillo Sanz, 2010). Un espacio de relación, regulación, posibilidad y circulación de sujetos, donde el grado de libertad de quienes lo transitan y las posibilidades de participación y toma de decisiones se configuran de diversas maneras (Llena y Parcerisa, 2001). Un espacio para una acción socioeducativa compleja.

Se enfatiza el valor dinámico del espacio; no es simplemente un contenedor estático, sino un escenario en constante evolución donde se entrelazan relaciones sociales, se construyen identidades y se otorgan significados. Las actividades cotidianas de las personas,

3. Dos obras que recogen los inicios de este trabajo en Barcelona Guerau de Arellano, F. i Plaza, J.M.: (1982). Pioneros. Una experiencia en libertad. L' Hospitalet. Barcelona. Guerau De Arellano, F.; Trescents, A. (1987) El educador de calle. Barcelona: Rosselló Impressions,

sus interacciones, rutinas, encuentros y desencuentros, moldean y enriquecen el espacio, dotándolo de significado. Los jóvenes pueden desarrollar un sentido de pertenencia en los espacios públicos, sintiéndose conectados con un entorno donde se sienten libres para establecer sus propias normas, aunque son conscientes del control social que puede ser ejercido sobre estos espacios. En la revisión de la literatura se evidencia la falta de una conceptualización clara y unificada sobre la educación de calle aunque estudiada desde diversos enfoques se centran en aspectos parciales que dificultan su comparación y evaluación. En el caso de España las influencias de diversos modelos internacionales como alternativa a la institucionalización y sus múltiples concreciones prácticas en diferentes territorios y contextos han dificultado consolidar un marco teórico sólido. A ello contribuyen algunas de sus características como su flexibilidad, su acción directa el entorno relacional, físico y simbólico donde los jóvenes construyen identidad y establecen relaciones. Las tensiones conceptuales en torno a la educación de calle, como el debate entre una perspectiva metodológica y una ideológica, reflejan la necesidad de profundizar en su estudio.

2. Metodología

La metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo, con el propósito de profundizar en los significados subyacentes a las acciones e interpretaciones de esta práctica profesional, así como de construir un sentido en torno a la misma. En concordancia con Taylor y Bogdan (1985), se ha elegido un diseño flexible y una perspectiva holística, permitiendo así que las personas participantes analicen, interpreten y comprendan sus contextos profesionales, sus procesos y experiencias.

Para comprender y explicar la naturaleza de la educación de calle y su influencia en la vida de los jóvenes, se ha optado por un diseño comprensivo y valorativo. Este enfoque reconoce la complejidad inherente a esta tarea, que implica integrar las perspectivas de los profesionales en su relación con los jóvenes. La fenomenología de Schutz (1972) recuerda la importancia de distinguir entre la percepción individual de las propias experiencias y la interpretación que hacemos de las experiencias de los demás. Además, se debe considerar que los significados son construidos y evolucionan con el tiempo, influenciados por interacciones y experiencias pasadas, como señala Bauman (2002). En este contexto, es fundamental recoger y valorar el conocimiento práctico de los profesionales, así como sus percepciones y valoraciones de las interacciones con los jóvenes, con el fin de construir un conocimiento significativo y útil para mejorar las prácticas educativas. El presente estudio se fundamenta en una estructura colaborativa en la que diversos agentes desempeñan roles diferenciados, pero complementarios se fomenta la participación (activa) de técnicos municipales, educadores de calle, y académicos. La metodología se articula en torno a tres ejes principales: el enfoque dialógico y participativo, la diversificación de fuentes de información y la implementación de un proceso iterativo de análisis. Estos pilares permiten garantizar la fiabilidad de los resultados y su aplicabilidad en distintos contextos socioeducativos.

La generación de conocimiento se concibe como un proceso colectivo en el que se intercambian saberes y experiencias desde una perspectiva horizontal. En segundo lugar, se emplea una diversidad de técnicas de recolección de datos, tales como la revisión documental, los seminarios deliberativos, los cuadernos de campo y las entrevistas semiestructuradas, lo que posibilita la triangulación metodológica y la contrastación de perspectivas. Finalmente, el análisis de la información se desarrolla de manera progresiva, permitiendo la reformulación de preguntas y la incorporación de nuevas dimensiones conforme avanza el estudio.

2.1. Fases del proceso de investigación

Iniciamos investigación formando un grupo promotor, compuesto por académicos y técnicos municipales, quienes establecen los objetivos del estudio y gestionan los recursos disponibles. Posteriormente, se constituye un grupo motor encargado de diseñar y coordinar la implementación metodológica, asegurando la coherencia y rigor del proceso. Se implementan diversas estrategias de recogida de información. La revisión documental permite contextualizar teóricamente el fenómeno investigado, identificando conceptos clave y antecedentes relevantes. Los seminarios deliberativos constituyen espacios de diálogo donde los educadores de calle comparten experiencias y reflexionan colectivamente sobre su praxis. A su vez, los cuadernos de campo registran observaciones detalladas sobre la dinámica de trabajo de los educadores con los jóvenes, proporcionando información cualitativa valiosa. Finalmente, las entrevistas semiestructuradas facilitan la profundización en las percepciones y vivencias de los participantes, permitiendo un análisis más enriquecido de la realidad social estudiada. Se propone trabajar 4 dimensiones remarcando algunos aspectos de cada una como orientación para realizar la observación participante y para entender la construcción de su narrativa. Elementos establecidos entre los participantes considerados claves tal como se detalla a continuación:

Identidad y reconocimiento profesional como Ed calle (yo) Definición y caracterización de la función y rol profesional, papel que juegan y vivencia	Definición de la función profesional
	Autopercepción del profesional
	Percepción de los y las jóvenes sobre el profesional
Metodología de trabajo Descripción y caracterización del proceso metodológico identificando los momentos, fases, estrategias y construcción de la relación educativa.	Acciones y procesos
	Estrategias que se utilizan (relacionales, comunicativas, de acción...)
	Establecimiento del primer contacto
	Establecimiento del vínculo
	Construcción de la relación educativa
	Momentos y fases del proceso
	Definición de objetivos
	Proceso para conseguir objetivos
	Evaluación del proceso
	Evaluación de resultados
	Implementación de los cambios
Cierre del proceso	
Espacio Identificar tipos de espacio donde se produce la acción educativa, cómo se significa y caracteriza el espacio el papel y valor que juega desde la perspectiva de profesionales y personas jóvenes.	Identificación de los espacios
	Caracterización de los espacios
	Configuración de la relación educativa en función del espacio
	Espacios de encuentro y trabajo
	Valoración de los espacios
	Rol que juegan los espacios
Valor e impacto de las acciones identificación del sentido y valor que tanto profesionales como jóvenes otorgan a las acciones. Identificación de elementos que sirven como indicadores del impacto que han tenido a partir del recuerdo y del valor otorgado	Uso del espacio (educadores, jóvenes, antes y después..)
	Sentido de las acciones
	Valor que otorgan a las acciones
	Impacto deseado
	Impacto detectado
	Recuerdo de la figura profesional
	Recuerdo de las acciones de los prof
Identificación de cambios	

2.2. Muestra del estudio

La selección de los participantes se llevó a cabo en base a criterios de heterogeneidad y representatividad. La muestra estuvo compuesta por tres grupos principales:

Un total de 11 profesionales de la educación de calle, de los cuáles 3 dejaron el proceso y se estabilizó un grupo de 8 participantes repartidos entre los territorios participantes.

6 técnicos municipales y 2 académicos de los programas donde se ubican los educadores de calle de los diferentes ayuntamientos.⁴ Responsables del diseño metodológico, análisis e interpretación de los datos, asegurando el rigor del estudio y la validación de los resultados.

Los educadores seleccionan las personas jóvenes: Ocho participantes individuales y siete grupos de jóvenes, Los criterios de selección se establecieron para garantizar una muestra diversa que reflejara distintas experiencias y perspectivas. Se priorizó la distribución equitativa en términos de género, edad (rango de 13 a 22 años), y territorio, la inclusión de jóvenes con diferentes niveles de relación con los programas de educación de calle y la incorporación de perfiles socioeconómicos variados. Asimismo, se valoró la disponibilidad y el interés de los participantes en formar parte del proceso investigativo, asegurando su compromiso con la construcción colectiva del conocimiento.

2.3. Análisis e interpretación de los datos

El análisis de la información recolectada se desarrolla en cuatro niveles interdependientes. En primer lugar, se analizan las narrativas individuales, explorando las percepciones que los educadores tienen sobre su rol y las estrategias metodológicas empleadas. Posteriormente, se realiza una abstracción grupal, identificando patrones y tendencias emergentes a partir de las observaciones recogidas. En una tercera instancia, se implementa un proceso de validación participativa, en el que los hallazgos preliminares se contrastan con los propios educadores y jóvenes involucrados. Finalmente, se recurre a la contrastación con expertos en el ámbito socioeducativo para asegurar la pertinencia y aplicabilidad de los resultados.

2.4. Criterios de rigor metodológico y principios éticos

Las estrategias metodológicas implementadas tienen como objetivo permitir una aproximación a los conceptos y recoger las narrativas y producciones de los participantes. Se han combinado diversas estrategias, como seminarios deliberativos, revisión documental, observación participante mediante diarios de campo y entrevistas en profundidad.

El análisis de contenido cualitativo se enfoca en los significados de las aportaciones, organizando los datos en categorías temáticas según los objetivos de la investigación. Este análisis se realiza en varias etapas. Se contrastan las interpretaciones de cada etapa con los participantes. Para garantizar la credibilidad, aplicabilidad, consistencia y

4. El grupo que acompaña y lleva a cabo el proceso de investigación lo componen dos académicos de la Universidad de Barcelona, Una persona técnica de cada uno de los cuatro ayuntamientos participantes, que en el caso del ayuntamiento de Barcelona son dos.

confirmabilidad de los resultados, siguiendo la propuesta de Guba y Lincoln (1985), se ha optado por la triangulación de datos, la documentación exhaustiva del proceso y la validación de los resultados con participantes y expertos.

Desde una perspectiva ética, el estudio se fundamenta en el respeto a los derechos de los participantes. Se han implementado medidas para proteger la privacidad y la confidencialidad de los datos, garantizando el consentimiento informado de todas las personas involucradas. Se ha promovido una participación voluntaria y consciente, asegurando que los participantes comprendan plenamente el propósito y las implicaciones del estudio.

3. Resultados y discusión

Se presentan los resultados a partir de la triangulación de los diferentes instrumentos a partir de las temáticas que se han establecido y que organizan las informaciones recogidas. Así mismo se incorporan las reflexiones de profesionales y académicos.

3.1. Educación de Calle: Concepto y evolución

La educación de calle, se inicia en los años 60, enraizada en la educación especializada, se distingue por ser una modalidad educativa desarrollada fuera de las estructuras institucionales Salamanca García (2018). A lo largo del tiempo, se observa una interconexión entre educación de calle y medio abierto, con matices y connotaciones distintas, a modo de ejemplo Mazo Arnáiz y Adán García (1989) “educador social especializado en medio abierto”. Esta falta de precisión terminológica ha generado confusión en el ámbito pedagógico y ha influido en la práctica profesional.

En ocasiones, se emplean indistintamente los términos medio abierto y educación de calle, mientras que en otros contextos son complementarios: la educación de calle se concibe como una metodología y el medio abierto como el espacio donde se desarrolla esta educación, con características específicas como la libre circulación, la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad. Los profesionales aluden a la confusión en el ámbito, a menudo se olvidan estas connotaciones y cualquier actividad realizada en espacios públicos se considera educación de calle o trabajo en medio abierto (Seminario deliberativo). Los profesionales del ámbito coinciden con García Farrero (2012), Arquero (1995) identificado las características en el medio abierto, las cuales se relacionan estrechamente con la educación de calle:

1. Flexibilidad y opcionalidad en las decisiones y acuerdos.
2. Diversos espacios más o menos privados y más o menos abiertos, determinados por los objetivos y las metodologías de trabajo.
3. Espacio de encuentro constituido por diversos elementos (personas, instituciones, valores, normas, etc.), flexible con posibilidad de autodeterminación y autoconstrucción.
4. Adaptación de itinerarios vitales.
5. Respeto por la libertad, la diversidad, etc.

Se identifican dos más: Voluntariedad de los participantes y Capacidad de decisión que apuntan a una responsabilidad compartida que puede darse tanto en la educación de calle como en el medio abierto, aunque se produce de formas diferentes.

Desde la aparición del título de educación social en 1991, términos como educadores

de calle, educadores especializados y educadores sociales, cada uno con matices distintos se combinan entre ellos. Algunos profesionales abogan por retomar el concepto de medio abierto como alternativa al medio institucionalizado, destacando su capacidad para adaptarse a la complejidad de las situaciones y experiencias de los individuos. Otros refieren que el concepto de medio abierto en educación social es frecuentemente ambiguo, o asume acepciones polivalentes en sus contenidos según la procedencia y los intereses de las diversas iniciativas y proyectos que lo utilizan. Llana Berñe y Parcerisa Aran (2008) proponen referirse al medio abierto como aquellos espacios que permiten la libre concurrencia, la autodeterminación y la adhesión voluntaria, donde se trabaja desde la proximidad, un espacio que responde a la complejidad de las situaciones, vivencias y momentos de los sujetos y de la acción socioeducativa.

La educación de calle ha sido definida a lo largo del tiempo desde perspectivas metodológicas e históricas, lo que ha llevado a considerarla, en muchos casos, como una metodología educativa en sí misma. Esta visión cobró fuerza a partir de 2009 con el documento elaborado por Dynamo, entidad internacional que consolidó esta concepción. Sin embargo, otra perspectiva la entiende como como un programa o proyecto (Echeverría Esquina, 2019) y otra como una opción ideológica, es decir, como una forma particular de concebir la educación y una postura adoptada por los profesionales que la ejercen en este enfoque se dos opciones la técnico-metodológica, y la sociocrítica, una da espacio al control social y la otra a la transformación como recogen Comas y Funes (2001) posturas que pueden complementarse, pero también generar tensiones.

Más allá de estas diferencias, la educación de calle se concibe como una intervención educativa arraigada en una tradición pedagógica que se desarrolla en el espacio público, donde el entorno condiciona su ejecución. (Luque Domínguez y Camacho-Herrera, 1999) (Mazo Arnáiz y Adán García, 1989; Quintanar Rioja et al., 2010). Esta intervención se encuentra fuertemente condicionada por el entorno.

Desde una mirada más amplia se entiende como un proceso educativo, ético y transformador, caracterizado por su naturaleza no lineal, preventiva y voluntaria. Los jóvenes deben estar motivados para participar, basándose en sus propios intereses y ritmos. *“es vincular con los y las jóvenes, establecer una relación educativa y poder acompañarles en su proceso vital” (E6)* comporta responder a los intereses y ritmos individuales, y se sustenta en la colaboración de la comunidad y otros profesionales.

Se lleva a cabo desde la proximidad, estableciendo relaciones con los jóvenes en los lugares donde se encuentran, fuera de las instituciones, promoviendo relaciones de horizontalidad y proximidad. *“El hecho de estar siempre disponibles, de movernos en los entornos donde ellos están (E8)”* es clave para generar vínculos significativos y efectivos.

A pesar de su evolución y las múltiples interpretaciones, la educación de calle mantiene características esenciales como son su arraigo territorial, su intervención en los lugares de encuentro de jóvenes, su capacidad relacional y la centralidad del educador. En este sentido, se busca preservar la autenticidad del proceso educativo, evitando que *“la mirada del joven se pierda por la mirada institucional o encargos concretos” (E1)*. La constante reformulación del concepto dificulta una definición única y coherente.

3.2. *Objetivos de la educación de calle*

Respecto a sus objetivos, encontramos diversidad de propuestas, posiblemente debido a dos factores principales. En primer lugar, la estrecha vinculación de la educación de calle

con contextos específicos y, en segundo lugar, por fomentar que la persona determine sus propios objetivos, ritmos y procesos. Aunque colocan a la persona en el centro de la formulación de los objetivos, no queda claro cómo se articula la voluntad del individuo, el encargo y el contexto en el que deben ubicarse las intervenciones socioeducativas.

Se percibe una mezcla de finalidades, metas y objetivos, clasificables en dos grandes categorías: aquellos dirigidos a acercar a las personas a la red social, donde se trabaja la vinculación, la construcción de puentes y las relaciones (integración-inclusión), una acción educativa individual que pretende transformar a los individuos en sujetos culturales ofreciéndoles las herramientas para construir su relación social (García Farrero, 2012).

Los objetivos están ligados a los individuos y a los grupos, pero también involucran a la comunidad en su conjunto. Algunos profesionales refieren *"les queremos conectar con equipamientos, tejer redes entre calle y servicios"* La comunidad vista como espacio al que se debe acceder y como objeto de intervención para facilitar el acceso de los individuos a sus recursos y servicios, para promover su inclusión en la misma.

Cabe destacar un objetivo común a todos los procesos: dotar de habilidades, herramientas y actitudes que posibiliten la mayor autonomía del sujeto para gestionar su vida. Con especial atención a las áreas más deficitarias: el ocio, las relaciones familiares, las relaciones entre iguales, la formación, el acceso al mundo laboral, elementos de salud e higiene, etc., como Quintanar Rioja et al. (2010)

Como plantea Edmonds (2019), estos procesos deben ser situados en función de los contextos socioculturales y las realidades concretas en las que las infancias viven. Esto exige el diseño de estrategias pedagógicas integrales que no solo aborden el aprendizaje teórico, sino que también propicien experiencias prácticas, vivenciales y comunitarias, adaptadas a su entorno. Dichas estrategias deben fomentar el ejercicio activo de la ciudadanía, conectando las actividades educativas con problemas y desafíos reales, para que la participación de las infancias sea verdaderamente significativa y transformadora

En ocasiones los objetivos tienen más que ver con el proceso educativo que con la educación de calle propiamente más en línea con la propuesta de que la educación de calle es una metodología y una intervención/actuación educativa, pero con algunas características específicas en referencia a la metodología y al contexto concreto donde se desarrollan. (Callén, 2017; García Farrero, 2012) los profesionales refieren *"queremos establecer un vínculo profesional luego se va viendo según sus intereses"* *"queremos entrar en el territorio del otro pidiendo permiso"*

De la revisión tanto bibliográfica como de los instrumentos de recogida de información se observa cierta confusión en la formulación de los objetivos, ya que a veces no se expresan de manera explícita como tales, sino que hacen referencia a las acciones metodológicas que deben llevar a cabo los profesionales para alcanzarlos, esto se refleja en las discusiones con profesionales en el seminario deliberativo y en lo que recogen los programas en los que trabajan estos profesionales y también se refleja en los diarios de campo. Esta ambigüedad dificulta la comprensión de lo que se pretende y la evaluación de si se logra su cumplimiento.

3.3. Población con la que se trabaja

Al abordar la población destinataria de los programas de educación de calle, se constata un amplio consenso en la dirección primordial hacia individuos situados en contextos de vulnerabilidad o exclusión social, particularmente, aquellos en las etapas

de infancia, adolescencia y juventud. Especialmente población que acumula más opresiones que privilegios y que tienen en común factores como experiencias vitales migratoria, o dificultades socioeconómicas graves, contextos familiares inestables, fracaso escolar, abuso de sustancias, entre otros factores. Lo que algunos académicos califican de población “oprimida” o “marginada” o “excluida” a la que se atribuyen ciertas característica o ciertos riesgos.

A su vez, se aborda específicamente los adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social o en situaciones de dificultad social, haciendo hincapié en sus entornos vitales y problemáticas inherentes, como son la gestión del tiempo libre, la precariedad económica, la migración, la explotación sexual y la falta de vivienda (Arquero, 1995; De Oña Cots, 2011; Salamanca García, 2018).

Algunos estudiosos y profesionales coinciden en que la intervención se concentre en comunidades con marcadas disparidades socioeconómicas, reconociendo el rol crucial del contexto en la configuración de las situaciones de riesgo que enfrentan estos individuos: Los profesionales insisten en que hay que trabajar con el contexto. enfatizan la importancia de abordar y comprender dichas desigualdades estructurales, coincidiendo así con autores como Fernández Solís y Castillo Sanz (2010).

Adicionalmente, se plantea la idea de que los programas de educación de calle no deben dirigirse únicamente a los jóvenes en riesgo, sino que también pueden beneficiar a toda la comunidad, incluida la población considerada más “normalizada”, la cual puede aportar recursos valiosos. En este sentido, se promueve la idea de un servicio público dirigido a toda la ciudadanía, con un enfoque especial en aquellos individuos en situación o riesgo de exclusión social.

Respecto a la edad de los participantes en estos programas, existe consenso en que generalmente se inician entre los 10 y 12 años, aunque pueden variar. Cabe destacar que algunos profesionales de la educación de calle también trabajan con adultos, como personas sin hogar o ex-reclusos, aunque esto es menos común en el contexto español.

En conclusión, los programas de educación de calle tienen como objetivo intervenir de manera contextualizada y adaptada a las necesidades específicas de los individuos con los que trabajan, priorizando la atención a sus contextos particulares. Los educadores de calle juegan un papel crucial al ofrecer apoyo, orientación y acompañamiento a estas personas, sirviendo como modelos y facilitadores en su proceso de concienciación y empoderamiento personal.

3.4. Funciones del profesional

En el contexto de los educadores de calle, la identidad de estos profesionales se construye a partir de funciones y responsabilidades relacionadas con la idiosincrasia del espacio donde desarrollan su actividad y el entorno social y cultural de los jóvenes a los que acompañan. Los educadores de calle, comúnmente asociados con las profesiones de educador social y educador especializado, cuya tarea principal es intervenir en el contexto cotidiano de los jóvenes. Su enfoque destaca por su proximidad, flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias particulares de cada joven. Se resalta el valor del profesional en sí mismo, su forma de ser, hacer y estar, así como su compromiso con las personas a las que acompañan. Se mencionan, sin que exista consenso en la terminología utilizada, una serie de características, habilidades, competencias, funciones y requisitos para los educadores de calle lo que conlleva una diversidad de etiquetas

y confusión entre ellos (Arquero, 1995; Guerau de Arellano y Plaza, 1982; Guerau de Arellano y Trescents, 1987; Mazo Arnáiz y Adán García, 1989).

Una de las funciones clave que define la identidad de estos profesionales y que repiten siempre los profesionales es la creación de relaciones auténticas con los jóvenes. Cuando se pide a los profesionales que expliquen esta función se refieren a la forma de ser u estar. Se presentan como figuras cercanas, disponibles y accesibles. Es esa presencia constante la que les permite interactuar de manera directa y sin filtros con los jóvenes, atendiendo a sus intereses, necesidades y realidades cotidianas. Aunque su trabajo pueda parecer improvisado, facilitan transiciones, construyen redes de seguridad y oportunidades para el aprendizaje, y establecen vínculos con la comunidad. Implica flexibilidad y capacidad de adaptación. Los profesionales se dedican a establecer conexiones personales significativas con los jóvenes, buscan convertirse en modelos a seguir y figuras de confianza para ellos. Además, actúan como referentes dentro de la comunidad en la que operan. Diversos autores refuerzan esta perspectiva (Llena y Parcerisa, 2001) (Arquero, 1995; García Farrero, 2012; Quintanar Rioja et al., 2010).

Esta cercanía no solo facilita la intervención educativa, sino que también les permite actuar como mediadores en la construcción de un espacio de confianza, necesario para que los jóvenes se sientan cómodos al compartir sus problemas y experiencias. La importancia de la accesibilidad, la paciencia y el diálogo como herramientas de trabajo es fundamental, pues permite que los educadores se presenten como modelos a seguir y figuras de confianza, a pesar de la complejidad y la diversidad de contextos en los que operan.

Esa diversidad de espacios y contextos requiere un trabajo en coordinación con otros profesionales y entidades del territorio. Los educadores no actúan de manera aislada, sino que se insertan en equipos multidisciplinarios, trabajando de forma conjunta con otros actores del ámbito social y educativo lo que favorece un enfoque integral

Según Comas y Funes (2001), las funciones de los educadores de calle varían según las concepciones educativas, los objetivos y los encargos que reciben. Algunos enfoques enfatizan el control social, integrando a los jóvenes en la red comunitaria, y la intervención socioeducativa técnico-metodológica, donde los educadores actúan como agentes de cambio, analizando y cuestionando las condiciones de vida de los jóvenes para fomentar su integración y participación social. Otra función clave es la sociocrítica que fortalece su identidad profesional, posicionándolos como “voz de los que no tienen voz” (E1). No solo reaccionan ante los problemas de los jóvenes, sino que también cuestionan las estructuras sociales y proponen alternativas, contribuyendo a la visibilización de sus problemáticas, de los contextos donde se encuentran y de las comunidades de las que forman parte.

Podríamos decir que las funciones que determinan su quehacer cotidiano y su compromiso social son: la construcción de relaciones de confianza, la proximidad, construir puentes, mediar, el trabajo en equipo con otros profesionales, el control social, la intervención socioeducativa, la mediación, y la función sociocrítica, son los elementos que les otorgan una identidad profesional sólida y “auténtica”.

3.5. Autopercepción de los profesionales y cómo creen que les perciben los jóvenes

La especificidad de su labor y de los contextos donde la desarrollan condiciona enormemente su autopercepción. Otorgan gran valor a la formación de vínculos y

relaciones educativas que difieren notablemente de las de otros profesionales del ámbito socioeducativo esto se debe a la cercanía con los jóvenes y sus entornos que puede provocar emociones complejas en ambas partes, cuya gestión no siempre resulta sencilla. Se les plantean tres desafíos uno encontrar un equilibrio entre los encargos institucionales, los protocolos establecidos y las necesidades individuales de las personas. Otro gestionar la vulnerabilidad a la que se exponen como resultado de la proximidad con los jóvenes y sus comunidades que, en ocasiones, requiere contar con apoyos y acompañamiento. Por último, el sentimiento de desvinculación con la institución que puede producirse al encontrarse en contextos donde todo es negociable.

Los educadores de calle significan las exigencias específicas de su labor, que incluyen estar disponibles, ser accesibles, actuar como mediadores con el entorno, adoptar un enfoque analítico y crítico, y mostrar flexibilidad y capacidad de adaptación constante. Esto demanda disposición personal y habilidades que trascienden incluso la formación académica, reflejando una forma particular de ser y actuar. Sin embargo, la inestabilidad laboral, los cambios frecuentes, la sobrecarga de trabajo y la falta de reconocimiento son obstáculos que dificultan su desempeño como modelos a seguir y referentes para los jóvenes.

Según los educadores, los jóvenes los perciben como referentes a quienes acudir en busca de ayuda o apoyo también como figuras de control. Capaces de abstenerse de prejuicios y juicios, accesibles y con autoridad moral lo que les permite establecer relaciones de confianza que facilitan la acción educativa. Aunque son agentes de influencia -reafirman su rol educativo- reconocen la complejidad de mantener límites claros en las relaciones y evitar que los jóvenes los perciban como amigos o pares.

3.6. Valor de los espacios

Los espacios son contextos líquidos, cuya plasticidad es definida por los usos y significados que tanto educadores como educandos les atribuyen. En las entrevistas y los diarios de campo se ha explorado la naturaleza de estos espacios identificados por los profesionales. Se identifican varios tipos de equipamiento (cultural, escolar, deportivo, social), así como espacios públicos, privados de uso público y virtuales, además de espacios relacionales como eventos efímeros y áreas de transición. Sin embargo, lo más relevante es que independientemente de sus características y de su naturaleza física o virtual su singularidad radica en el tipo de interacción que facilitan y cómo se personalizan y dotan de contenido. Los educadores plantean que estos espacios deben fomentar una relación libre, basada en la confianza y la seguridad, donde el joven se sienta cómodo.

3.7. Proceso metodológico

Profundizamos en esta cuestión analizando las reflexiones de profesionales tanto de las entrevistas como de los diarios de campo, así como de la literatura existente. Se identifican distintos momentos o fases del proceso, y diversas estrategias metodológicas. Hay que destacar que los relatos y conceptos empleados reflejan perspectivas y explicaciones de la práctica muy heterogéneas. En este artículo nos centramos en la presentación de los elementos más relevantes.

El proceso metodológico según la percepción de los profesionales involucrados, se articula en acciones, momentos y estrategias que se desarrollan a lo largo de una

serie de fases que, si bien no siguen una secuencia lineal estricta, muestran una cierta ordenación y se interconectan entre sí coincidiendo con autores como Llena y Parcerisa (2001) Llena Berñe y Parcerisa Aran (2008) que hablan de secuencia en contextos de trabajo de medio abierto en el que ubican la educación de calle.

3.8. Conocimiento del contexto y del individuo joven: Acercamiento y primeros contactos

En esta fase, el objetivo es familiarizarse con el entorno y las personas que lo ocupan o transitan, especialmente con los jóvenes. Aunque no se identifican explícitamente los elementos considerados, se hace referencia a la observación, escucha y diálogo con aquellos que ocupan el espacio, así como con otros profesionales. Durante este proceso de conocimiento mutuo, también se busca establecer los primeros contactos y una relación de confianza. Para lograrlo, es crucial estar presentes en los lugares y espacios donde se desenvuelven los jóvenes, recopilando información sin emitir juicios. Este conocimiento ayuda a determinar cómo establecer relaciones efectivas

“Debo estar presente todos los días y me ven para que me conozcan, al final acaban viniendo donde estás tú.” (E4a 17)

“en medio abierto gestionas mucha información, debes filtrarla muy bien, de lo contrario estarías activando protocolos tal vez innecesarios.” (E11 9)

“A partir de lo que nos cuentan las personas, nosotros vamos creando nuestras propias imágenes, realidades, concepciones de lo que está sucediendo, comentamos, vemos cuáles son los puntos y luego, más allá del trabajo que hacemos de descubrir lo que hay del propio contacto, los jóvenes terminan confiándonos muchas cosas” (E8 3)

Durante los contactos iniciales, se exploran intereses comunes, se brinda información y se recopilan detalles importantes, permitiendo demostrar interés. Es esencial dedicar tiempo y encontrarse con ellos en sus espacios habituales, adaptándose a sus formas de expresión, ofreciendo información, realizando actividades y manteniendo una presencia respetuosa. Este acercamiento se aplica tanto a los jóvenes en general como a grupos específicos.

“El hecho de desplazarse y recorrer la ciudad tú mismo, no esperar que venga el joven. Tener una agenda clara de acción. Más cercanía. Tengo curiosidad y miedo frente a los nuevos contactos. Tú vas al espacio y el enfoque es diferente. Mi nivel de exposición está en nivel 1, no hay paredes ni espacio cerrado. Me siento muy expuesta.” (E4a 12)

3.9. Construcción del Vínculo

Esta etapa implica una inversión significativa de tiempo y se inicia con el conocimiento mutuo. La presencia constante, la comunicación clara y transparente, mostrar un interés genuino y dedicar tiempo favorecen el establecimiento de relaciones positivas y fortalece la confianza. Se reformulan los encuentros desde una perspectiva consciente del poder inherente del profesional en la relación siendo consciente de que el vínculo es delicado y requiere un constante ajuste. A medida que se desarrolla la confianza y el respeto mutuo se intensifican las interacciones positivas. La disponibilidad del profesional juega un papel crucial en esta fase. El acompañamiento al joven en momentos críticos y la participación en actividades compartidas son componentes clave para su desarrollo.

“Se busca acudir a todos los espacios donde se encuentran los jóvenes y se

relacionan. ¿Qué hago? Me desplazo a sus entornos y trabajo desde la confianza y el conocimiento, mostrándome disponible para lo que necesiten con la intención de acompañar sus procesos de vida. Los adolescentes atraviesan momentos de crisis o se sienten perdidos, y estoy ahí para apoyarlos.” (E4a I3)

3.10. Establecimiento y Desarrollo de la Relación Educativa

Esta fase implica varios momentos, incluyendo una evaluación inicial de la situación para que tanto el profesional como el joven pueda comprender de forma integral la situación de las motivaciones y de los intereses para establecer objetivos claros y compartidos y un plan de trabajo. Se plantea un proceso caracterizado por la presencia constante, la flexibilidad y la escucha activa del profesional, considerando las necesidades, potencialidades, motivaciones e intereses del joven desde una perspectiva de posibilidades y potencialidades.

Enfatizan la importancia de que la persona joven encuentre sus propios objetivos vitales y se le acompañe en su consecución. Se diseñan procesos a largo plazo, con seguimiento y revisión constante y coordinación con otros profesionales. La intensidad y presencia del acompañamiento son variables y es necesario ser flexible. Habitualmente el acompañamiento se intensifica a medida que avanza el proceso, siendo fundamental la voluntad del joven y el apoyo de la red.

3.11. Evaluación

La evaluación se aborda de forma breve sin detalles sobre su aplicación. Se hace hincapié en evaluar el contexto, destacando la importancia de la intuición, la observación y la escucha activa, llevada a cabo mediante recorridos en el territorio y conversaciones con las personas para recopilar información.

Se considera crucial la evaluación inicial para establecer un diagnóstico sobre la situación del joven, determinando la intervención necesaria y utilizando indicadores socioeconómicos para discriminar la población con la que se trabaja. Se alude a la evaluación del proceso, aunque algunos cuestionan su realización. Se señala que los resultados se perciben a través de cambios en el comportamiento del joven, logro de objetivos o percepción diferente por parte de la comunidad, aunque reconocen la dificultad de identificar estos cambios y no se recogen de forma sistemática.

“Sí que vemos ciertos cambios, especialmente, por ejemplo, a nivel educativo y escolar cuando vemos que están alcanzando metas; que se han inscrito en un grado medio o se dan otra oportunidad repitiendo o comienzan a vincularse contigo en las salas de estudio y hacemos un seguimiento más concreto porque es todas las semanas y el chico se está sacando algo..... Y... bueno, creo que aquí podemos ver que hemos hecho algo.” (E2a)

3.12. Cierre del Proceso (no de la relación)

Aunque se ha indagado específicamente sobre el cierre, no se obtiene mucha información al respecto. Se identifican las razones que pueden llevar al cierre de un proceso, pero no de la relación educativa en sí. Este cierre puede ocurrir cuando se alcanzan los objetivos, se necesita una pausa, el joven no desea continuar o ha evolucionado madurativamente y ya no requiere el acompañamiento. A veces, el cierre se da porque

el joven desaparece. Se reconoce la dificultad de cerrar debido al vínculo establecido, lo que mantiene el interés hacia el joven. Los cierres no son necesariamente definitivos implican una revisión de lo sucedido desde el inicio hasta el cierre. En la fase de cierre, se concluye la relación educativa pero no el vínculo. Este último permite reconectar en algún momento y es algo que escapa a un control absoluto.

“No sé si se cierra o se transforma... He cerrado procesos porque he cambiado de territorio o de trabajo, o por agotamiento para dejar descansar al joven. O también cuando se cumplen los objetivos. (E5 4)

“La verdad, a mí no me gusta decir cerrar y decir adiós y ya no nos volvemos a ver... no me gusta, porque este chaval puede volver cuando le pueda pasar otra cosa. Pero yo creo que cuando se cumplen los objetivos que nos hemos propuesto, se cierra, pero esto no quiere decir que desaparezca de tu vida.” (E7a)

En cuanto al retorno, se destaca que las fases no siguen una línea recta, se avanza, se retrocede, se reinician son fases líquidas, sujetas a fluctuaciones. Los tiempos y ritmos son cambiantes, y las circunstancias se mueven y reajustan constantemente.

La multiplicidad de denominaciones otorgadas a estas etapas refleja la importancia concedida a comprender el contexto, tanto en sus dimensiones territoriales como sociales y relacionales, como fundamento para establecer los objetivos del programa. Esta apreciación contextual se presenta como un proceso continuo y activo, en virtud de la necesidad expresada por los profesionales de mantenerse actualizados y participar en el entorno.

Emerge de nuevo como elemento esencial para una implementación efectiva de la intervención la construcción de una relación educativa, basada en la confianza y el vínculo imprescindible para la mediación, la construcción de conexiones con la comunidad y la monitorización de la intervención. Las acciones propuestas se centran en el acercamiento y en la interacción con a los jóvenes en espacios cercanos y relevantes, donde los jóvenes participan en la toma de decisiones.

Sin embargo, la formulación de objetivos a menudo se ve más asociada a las acciones metodológicas que deben llevar a cabo los profesionales para alcanzarlos, lo que dificulta la comprensión de los objetivos reales y la evaluación de su consecución. Además, se advierte una cierta ambigüedad en la articulación del encargo y la perspectiva profesional con los derechos y necesidades de los jóvenes.

A lo largo del proceso, se subraya la importancia de la presencia constante de los profesionales en el territorio, el reconocimiento de los jóvenes y la construcción de un entorno de seguridad y confianza. No obstante, a pesar de aludir al trabajo en red y la coordinación, se percibe a menudo una falta de claridad sobre cómo se materializa esta labor.

La evaluación se menciona como un proceso continuo, poco estructurado, que se lleva a cabo en diferentes momentos y niveles. Destacan la importancia de la evaluación del contexto y de los jóvenes, aunque aportan escasa información sobre su implementación práctica.

En síntesis, el proceso metodológico en la educación de calle implica una comprensión profunda del contexto, el establecimiento de relaciones sólidas con los jóvenes y la comunidad, y una evaluación constante y reflexiva de la intervención, aunque se identifican desafíos en la formulación y seguimiento de los objetivos, así como en la coordinación del trabajo en red.

3.13. Efectos, influencia e Impacto

Los profesionales involucrados en el seminario deliberativo y entrevistados han proporcionado una cantidad limitada de información acerca de cómo evalúan el impacto de su labor, así como de su percepción respecto a los cambios que acontecen en el transcurso de su proceso de intervención. Tampoco emergen datos sobre cómo evalúan su trabajo en sus diarios de campo. La ausencia de una explicación detallada al respecto sugiere que las decisiones que adoptan podrían basarse en la intuición. A pesar de que se sugiere que realizan evaluaciones de manera constante, no se refleja esta información de manera clara en los registros documentales ni en las entrevistas realizadas.

En las propuestas planteadas por los profesionales se vislumbra la búsqueda de influenciar aspectos concretos en la vida de los jóvenes que van desde la promoción de la toma de conciencia respecto a su situación particular hasta la facilitación de procesos de transformación y cambio. Siempre a partir de la voluntad y participación de los propios sujetos.

Se abren interrogantes sobre la efectividad y el alcance real de las intervenciones por la falta de una metodología explícita para evaluar y monitorear estos impactos. Sería relevante que los profesionales documentaran de manera sistemática tanto los procesos como los resultados de sus acciones, a fin de ofrecer una base empírica para evaluar su eficacia y mejorar continuamente las prácticas de educación de calle. La construcción de indicadores específicos y metodologías de evaluación adaptadas a este tipo de intervención podría contribuir a una mayor precisión en la valoración de sus efectos.

3.14. Limitaciones del estudio

A pesar de los aportes de este estudio en la comprensión de la educación de calle, se identifican ciertas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. El tamaño de la muestra -cuatro programas, ocho jóvenes y siete grupos- permite obtener una visión representativa de la práctica profesional en diferentes contextos, pero no es suficiente para generalizar los hallazgos a nivel amplio. Sería recomendable ampliar la muestra en futuras investigaciones para incluir una mayor diversidad de territorios y enfoques metodológicos.

Asimismo, la investigación se basa en gran medida en la percepción y reflexión de los profesionales de la educación de calle, lo que introduce un posible sesgo interpretativo. Aunque la triangulación de datos busca mitigar esta limitación, la incorporación de más testimonios directos de los jóvenes participantes permitiría enriquecer la comprensión del impacto de estas intervenciones.

4. Conclusiones

Constatamos la confusión en el uso de la terminología, el uso indiscriminado de conceptos como “educación de calle” y “medio abierto” reflejan una falta de reflexión sistematizada sobre su significado e implicaciones. Sería útil clarificar estos términos en relación con la práctica real. Se identifican características específicas de la educación de calle, como que es una alternativa a la intervención institucionalizada, su arraigo a un territorio concreto, su adaptabilidad a los espacios donde transitan los jóvenes y la voluntariedad de.

El profesional de educación de calle ocupa una posición ambigua entre la estructura institucional y la libertad del espacio, lo que genera tensión entre su rol como agente de transformación social y su función de mediador e impulsor de la inclusión. Se reconocen como una identidad profesional específica, aunque también se identifican con otros profesionales. Sus funciones abarcan desde el análisis de necesidades hasta la construcción de vínculos de confianza y el acompañamiento en procesos de cambio. Garantizar una intervención sólida requiere establecer criterios claros que no dependan solo de la experiencia, sino de marcos teóricos y metodológicos bien definidos.

La intervención socioeducativa se lleva a cabo en espacios de encuentro y libre circulación, donde las personas interactúan en condiciones de igualdad. Se valora especialmente el trabajo de proximidad y la construcción de relaciones de confianza en la vida cotidiana. La falta de sistematización en la metodología de trabajo, la imprecisión en la formulación de objetivos y la escasa estructura organizativa dificultan la evaluación de resultados. Se reconoce la necesidad de diseñar herramientas específicas que permitan medir con mayor precisión los cambios generados en los jóvenes y sus comunidades.

Finalmente, la diversidad de enfoques, la ausencia de referentes claros para el seguimiento de los procesos y la falta de sistematización de la información dificultan tanto la comprensión de los resultados como la mejora continua de la práctica. Sería relevante profundizar en la percepción de los jóvenes a largo plazo y en aquello que recuerdan de su experiencia para diseñar procesos significativos e indicadores de evaluación para avanzar en la consolidación de la educación de calle.

Fuentes documentales

- Arquero, M. (1995). *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Editorial Popular. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=444491>
- Avià Faure, S., Viguer Seguí, P. y Pescador Fernández de Larrea, R. (2017). El model de l'acompanyament extensiu dels adolescents: més enllà de l'educació en medi obert. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (66), pp. 106-122. doi: <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn66id313800>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura económica. Recuperado de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071626318/F>
- Callén, P. (2017). Educación de calle a través de proyectos de creación cultural. *RES Revista de Educación Social*, 24, pp. 766-771. Recuperado de <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/1007.pdf>
- Camallonga, S. (2019). Jóvenes, espacio urbano y Derecho a la Ciudad: Aportaciones a la educación social. *Foro de Educación*, 17(26), pp. 95–114. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.609>
- Castillo, M. (2004). Medi obert com a espai i com a intervenció socioeducativa amb infància i adolescència en situació de risc social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (27), pp. 145-160. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165463>
- Castillo, M. (2007). Programas socioeducativos en medio abierto y dinamización comunitaria. *RES Revista de Educación Social*, 7. Recuperado de <https://eduso.net/res/revista/7/enfoques/programas-socioeducativos-en-medio-abierto-y-dinamizacion-comunitaria>

- Comas, M. y Funes, J. (2001). *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnometodològica*. Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/v/o/g/a/k/y/i/s/4/325.pdf>
- De Oña Cots, J. M. (2011). Efectos y resultados de un proyecto de educación de calle con jóvenes en riesgo de exclusión social. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, 160, pp. 233-262. Recuperado de <https://www.uma.es/educas/noticias/efectos-y-resultados-de-un-proyecto-de-educacion-de-calle-con-jovenes-en-riesgo-de-exclusion-social>
- Echeverría Esquina, J. (2019). *#KaleanCalle: Atención socioeducativa a la infancia y adolescencia. Balance y propuestas para un programa de educación de calle en Navarra*. Asociación Navarra Nuevo Futuro - Laboratorio de innovación socioeducativa Huarte-Uharte 2019. Recuperado de <https://laboeduca.org/wp-content/uploads/2019/10/KaleanCalle2019-ANNF.pdf>
- Edmonds, R. (2019). Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9(3), pp. 200-211. doi: <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Fernández Solís, J. D. y Castillo Sanz, A. G. (2010). *La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Desclée de Brouwer.
- Font, J. (2012). Salt city: el barri com a refugi i amenaça. Apropiacions de l'espai públic i resistències dels joves de Salt davant l'exclusió i l'estigma. *Pedagogia i Treball Social*, 2(2), pp. 3-24. doi: https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v2i2.1531
- García Farrero, J. (2012). Educació i carrer: Mirades des de l'antropologia i des de la literatura. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 4, pp. 47-66. doi: https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v2i2.1533
- Guba, G. y Lincoln, S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications. Recuperado de <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/naturalistic-inquiry/book842>
- Guerau de Arellano, F. y Plaza, J. M. (1982). *Pioneros. Una experiencia en libertad*. Gràfiques Reven.
- Guerau de Arellano, F. y Trescents, A. (1987). *El educador de calle*. Barcelona: Rosselló Impressions.
- Henningsen, E. (2021). The Romantic Ethic in Outreach Work. *Social Work and Society*, 19(2), pp. 1-15. Recuperado de <https://journals.openedition.org/sejed/6615>
- Llana, A. y i Parcerisa, A. (2001). *Acció socioeducativa en el medi obert: recerca d'elements de qualitat* En Recuperado de https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/11/19_A_Llana.pdf
- Llana Berñe, M. A. y Parcerisa Aran, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Graó. Recuperado de <https://www.grao.com/libros/la-accion-socioeducativa-en-medio-abierto-40>
- Luque Domínguez, P. A. y Camacho-Herrera, A. (1999). *La acción educativa en medio abierto: el educador de calle y los programas comunitarios*. A J. Ortega Pedagogía Social Especializada.
- Mazo Arnáiz, J. L. y Adán García, J. (1989). Educador de calle ¿Edu... Qué? *Zerbitzuan*:

- Revista de Servicios Sociales*, 9, pp. 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2699981.pdf>
- Quintanar Rioja, M., Blanco Laserna, L. y García Fernández, J. C. (2010). Educación de calle. Una experiencia de socialización en medio abierto. *Educación y Futuro*, 22, pp. 129-148. Recuperado de https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYF_22.pdf
- Rauwerdink-Nijland, E., van den Dries, L., Metz, J., Verhoeff, A. y Wolf, J. (2024). The working relationship between people in marginalised situations and street outreach workers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(2), pp. e2778. doi: <https://doi.org/10.1002/casp.2778>
- Salamanca García, L. A. (2017). La educación de calle en la ciudad de Zamora. *RES Revista de Educación Social*, 24, pp. 916-921. Recuperado de <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/documentos/931.pdf>
- Salamanca García, L. A. (2018). Estudio comparado de la educación de calle en Francia y en España. *Revista Española de Educación Comparada*, (31), pp. 194-222. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21331>
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1985). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significado*. Paidós.