



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL**

IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE LA FIGURA DEL EDUCADOR DE CALLE COMO PROMOTOR DEL CAMBIO EN LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

AUTOR: Nerea Rodríguez García

TUTOR: José Luis Hernández Huerta

Palencia, Junio de 2020



RESUMEN

La desigualdad social vivida a lo largo de la mitad del siglo XX en España genera una situación preocupante de exclusión y desborde en las nuevas generaciones y sus contextos mediante las cuales la sociedad juzga y culpabiliza a estos jóvenes sin proporcionarles una respuesta a sus demandas en las instituciones. El siguiente Trabajo de Fin de Grado surge de la necesidad del reconocimiento del educador de calle como profesional que subsane las necesidades reales de estos jóvenes en su medio de vida, la calle. Tomando el sentido común y el aprendizaje del ensayo-error como base de su acción, esta figura está capacitada para implementar una intervención socioeducativa especializada que respeta la diversidad y propicia el desarrollo individual de los menores y su integración en la comunidad. Las experiencias de grandes referentes como Enrique Martínez Reguera y Enrique de Castro entre otros, proporcionan la información necesaria para detallar en qué consiste y qué beneficios aporta esta gran alternativa.

ABSTRACT

The social inequality experienced in the mid-20th century in Spain creates a worrying situation of exclusion and overflows in the new generations and their contexts through which society judges and blames these young people without providing them with an answer to their demands in institutions. This final degree project arises from the need for the street educator to be recognized as a professional to remedy the real need of these young people in their livelihood, which is the street. Taking common sense and trial-error learning as the basis of his action, this figure is trained to implement a specialized socio-educational intervention that respects diversity and promotes the individual development of minors and their integration into the community. The experiences of great references such as Enrique Martínez Reguera and Enrique de Castro, among others, provide us with the necessary information and its benefits from this great alternative.

Palabras clave: Educación, Educación de Calle, Educación Social, Exclusión social, Instituciones, Alternativa socioeducativa, Jóvenes.

Key words: Education, Street Education, Social Education, Social exclusion, Institutions, Socio-educational alternative, Youth.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Objetivos.....	5
1.2. Justificación.....	5
1.3. Metodología.....	6
2. DESIGUALDAD SOCIAL EN ESPAÑA.....	7
3. LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN.....	15
4. INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL ACTUAL.....	23
5. ALTERNATIVAS SOCIOEDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN DE CALLE.....	28
6. CONCLUSIONES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA.....	40

1.INTRODUCCIÓN

A mitad del siglo XX, la sociedad española presentaba una gran desigualdad social en cuanto a la repartición de bienes y recursos, basada en ideales consumistas y clasistas que se mantiene con el paso del tiempo, lo que genera un sistema de jerarquización que remarca la división de capas sociales consideradas superiores o inferiores, dominantes u oprimidas, sufriendo estas últimas situaciones de vulnerabilidad y exclusión como cúmulo de diversas problemáticas de carácter político, cultural, social, personal y, sobre todo, económicas.

A causa de la interiorización de sentimientos de frustración y decepción en el sector social más vulnerable (los jóvenes), el sistema define su camino hacia el fracaso al utilizar calificativos como inadaptados, delincuentes y peligrosos, al forzarles a presentar unas condiciones de “normalidad” para las cuales no tienen posibilidades y al optar por el aislamiento en centros de menores como recurso para su resocialización en una comunidad que ya los ha expulsado previamente. ¿Estos muchachos son tan culpables como nos hacen creer? ¿Se les presenta la atención que necesitan? ¿Hay otra forma de entender su comportamiento centrándose en las causas y no tanto en los efectos? ¿Hay una buena comunicación entre oprimido y opresor para acabar con la marginalidad?

Para construir una intervención “utópica” que incluya a todos los chavales en exclusión, la educación de calle entendida como una peculiar vertiente de la educación social, se convierte en la mejor alternativa posible, ya que considera que el cambio no solo radica en el menor, sino también en el entorno que lo rodea. Al especializarse en ambientes no formalizados y plantear la acción de forma lineal, no presenta una estructuración obligatoria que limita su actuación y al dejarse llevar por la preparación pedagógica que dicta el sentido común de la vivencia cotidiana, implementa una acción educativa especializada que respeta la diversidad y propicia el pleno desarrollo individual de los menores y su correspondiente integración en el entramado social.

Su visión posee un carácter especial e innato que le permite obtener resultados que van más allá de lo que las instituciones plantean. Si España cuenta con este tipo de alternativas y existe una alta necesidad de llevar a cabo una pedagogía de la emergencia con esos chavales, ¿por qué no se empieza a reconocer la figura del educador de calle como promotor del cambio de los jóvenes en riesgo de exclusión?

1.1 OBJETIVOS

Objetivo General

- ❖ Dar a conocer la figura del educador de calle como alternativa educativa para los jóvenes marginales.

Objetivos Específicos

- ❖ Conocer la situación de desigualdad de la sociedad española.
- ❖ Abordar el perfil de los jóvenes marginales desde una perspectiva pedagógica para entender sus comportamientos.
- ❖ Examinar la intervención institucional con la finalidad de establecer una alternativa educativa distinta.
- ❖ Analizar los conceptos educativos de diversos autores relevantes en esta temática.
- ❖ Comprender la figura del educador de calle y sus funciones, partiendo de la educación social como base.
- ❖ Estudiar proyectos de educación de calle para reafirmar dicho ámbito de intervención.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La elección de esta temática radica, al margen de mi interés personal sobre los más jóvenes, en la falta de información en España actualmente acerca de la educación social y con ella, de la educación de calle, ya no solo en los estudiantes del propio grado, si no en la sociedad en general. Este desconocimiento abarca el perfil del educador y todo lo que su profesión conlleva como, por ejemplo, los contextos, las metodologías y los objetivos. A esto se le suma la confusión con otro tipo de trabajos por presentar nombres similares como trabajador social o asistente social y a causa de los prejuicios sociales que se ligan a éstos últimos, los educadores sociales acaban siendo sustituidos.

A pesar de que la educación social trabaja con toda la sociedad en su conjunto, presenta unos ámbitos más específicos de actuación como la infancia y familia, la adolescencia y juventud, las personas adultas, las personas mayores, las drogodependencias, la discapacidad, la salud mental, la intervención socioeducativa, la animación y desarrollo comunitario y los Servicios Sociales (Colegio profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León., s.f.), con lo que se puede establecer una división más coloquial de la población en función de sus carencias (ciudadanía en general, ciudadanía en riesgo de exclusión social y ciudadanía en situación de desadaptación social relacionadas con problemáticas más agravadas). Dentro de las posibilidades

de la educación social y dado que ya existen otro tipo de profesionales que se encarguen de la parte más institucional, la fuerza de su labor en relación a estos dos últimos grupos recae en las alternativas, en la educación de calle.

La falta de reconocimiento laboral del educador de calle da paso al olvido de los ciudadanos, de los jóvenes que necesitan una intervención específica para remediar sus problemáticas la cual solo proporciona este profesional mediante una acción socioeducativa individualizada. La educación de calle debería estar plenamente formalizada, dado que a muchos chavales que “pasan por sus manos” se les puede considerar “libres” por ser dueños de sus vidas y salir de la marginalidad, tal y como indican las competencias específicas del grado de Educación Social al especificar que este tipo de intervención permite:

- Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
- Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.
- Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.

1.3 METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, tras abordar una panorámica de la desigualdad social de España y sus desencadenantes mediante aportaciones de Robert Castel, he trabajado el perfil de la población diana del educador de calle (los jóvenes marginales) mediante el punto de vista de varios autores de especial relevancia en esta temática como son Enrique Martínez Reguera y Enrique de Castro conocido como “el cura rojo de Vallecas”, comprendiendo así la raíz de las problemáticas con una visión más cercana y alejada de estereotipos.

La contextualización de la intervención institucional con estos chavales, me dio paso a investigar sobre alternativas pedagógicas promovidas por el análisis socio-político y cultural de Paulo Freire, tratando con ello el ámbito de la educación de calle en cuanto a sus objetivos, características, principios y metodología. Obras como “*Cachorros de nadie*” de Reguera, “*Manual del educador de calle*” de Juan Soto Rodríguez, junto a conferencias y artículos explicativos sobre las ideas de José Antonio Montull y César Manzanos Bilbao, han sido fundamentales para la realización de este documento.

2.DESIGUALDAD SOCIAL EN ESPAÑA

La desigualdad social es un concepto general que refleja las diferentes oportunidades existentes en la sociedad en cuanto al acceso, posesión, control y disfrute de recursos o bienes (trabajo y economía, cultura, educación, desarrollo intelectual y psicológico, salud...) y de poder, consideradas esenciales para el desarrollo de la convivencia ciudadana y para evitar desequilibrios peligrosos. Este término es considerado meramente relacional y comparativo, ya que solo se puede establecer cuando existe una división social, es decir, la existencia un sistema de jerarquización que remarca la división de sectores o capas sociales consideradas inferiores o superiores, poseyendo estos últimos privilegios sobre las garantías de las libertades y los derechos civiles, políticos y sociales. Las tres desigualdades más conocidas y de gran magnitud giran en torno al sexo, a las etnias y a las situaciones socioeconómicas, pero no hay que olvidar la edad, las ideologías tanto culturales como religiosas, y las opciones sexuales (Antón, 2013).

Streck, Redin y Zitkoski afirman que, según el pensamiento de Paulo Freire, esta idea de capas o clases sociales es una forma reduccionista de clasificar a los grupos de población según su posición en el proceso de opresión (oprimidos y opresores), un proceso que surge por la alienación de las personas definidas como “inferiores” que las domestica y subordina, disminuyendo su capacidad de ser sujetos. Esta apropiación cultural no solo se refiere a la conciencia (ideas, creencias, sentimientos, valores, identificaciones...), sino que también influye a la conducta social (costumbres, hábitos, estilos de vida...). Partiendo de la idea que Freire tiene sobre la necesidad de relación con otros para la creación del “yo”, estos autores establecen que el hecho de que los opresores prohíban ser a los oprimidos, en verdad, solo genera la negación de su propio desarrollo (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

Como conceptos más específicos que ayudan a profundizar en los sectores sociales más afectados por esa desigualdad y su consecuente división en nuestra comunidad, se encuentran la vulnerabilidad y la exclusión, apoyadas por las aportaciones del sociólogo francés Robert Castel y trabajadas por el autor Arteaga Botello. Para empezar, toda situación de riesgo comienza por la presencia de una problemática, siendo ésta un conjunto de condiciones con características comunes que surgen en momentos determinados, sobre todo tras procesos de crisis. Su origen radica en prácticas discursivas y no discursivas de instituciones y administraciones que, mediante normativas, programas y/o estrategias del gobierno, perjudican a la población, en especial a los más vulnerables (Arteaga Botello, 2008). Cuando existe una persistencia en dichas condiciones, aparece la denominada “vulnerabilidad”, la cual equivale a la susceptibilidad y/o posibilidad de ser afectado o herido por alguna circunstancia determinada, unida al debilitamiento de los mecanismos de distintos ámbitos para afrontar riesgos (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez,

2013). Según García Serrano, Malo y Rodríguez Cabrero, Castel estipula que la vulnerabilidad no es un proceso, sino un estado temporal, estableciendo varias zonas de tránsito de la población en esta problematización.

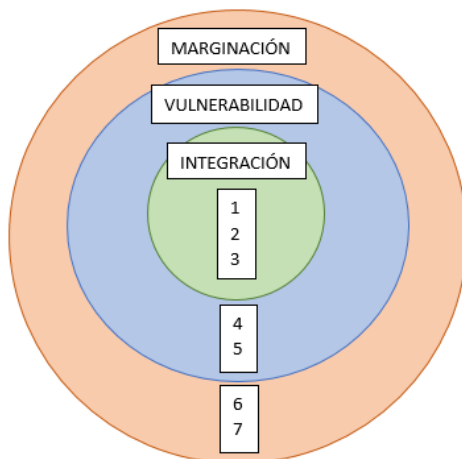


Figura 1: Zonas de tránsito de la población. Fuente García Serrano, Malo y Rodríguez Cabrero, 2010.

La zona de integración cuenta con tres etapas. La 1 es la integración total del individuo, la 2 es el comienzo de la erosión de las redes sociales y la 3, la pobreza integrada, pero manteniendo el estado de integración social. La zona de vulnerabilidad indica el inicio de un trabajo precario o inestable y la transformación de unas relaciones sociales de adecuadas a frágiles, contando con dos etapas. La etapa 4 hace referencia a la pobreza económica en la que pueden aparecer problemas con la vivienda y las relaciones sociales, aunque con la familia la relación perdura. En cambio, la etapa 5 empieza a introducir la exclusión social mediante los claros problemas de residencia, en las redes sociales, familiares y en el trabajo, siendo este precario y no continuo (más comúnmente entendido como “chapuzas”). Por último, en la zona de exclusión y/o marginación, la etapa 6 indica una exclusión severa con una economía sumergida y la aparición de problemas como la delincuencia y la etapa 7 de marginación, indica una exclusión total en todos los ámbitos (García Serrano, Malo y Rodríguez Cabrero, 2010).

Estos autores reflejan la percepción que tiene Castel al determinar la vulnerabilidad como una zona inestable donde se produce una situación de debilidad en cuanto a la forma de vida, sobre todo al trabajo y a las relaciones sociales. El individuo depende de unos espacios institucionales que delimitan su personalidad y posibilidad de desarrollarse e interactuar; depende del orden social (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). Quienes no cuentan con esos soportes, se encuentran excluidos en determinados espacios de vulnerabilidad (Arteaga Botello, 2008).

La vulnerabilidad acoge múltiples dimensiones que interactúan entre sí (Arteaga Botello, 2008). Por un lado, encontramos la vulnerabilidad residencial, las dificultades en el acceso a una vivienda y las deficientes condiciones de habitabilidad de muchos de los edificios, pero no solo hace referencia a la estructura de la vida privada, sino también al entorno en el que sucede gran parte de la vida social (el barrio). La infravivienda se puede considerar su máxima expresión ya que las malas condiciones de residencia no permiten un desarrollo satisfactorio de la vida cotidiana de las personas y estos alojamientos no suelen reunir condiciones dignas de habitabilidad (mal estado de los edificios, espacio reducido en cuanto al número de residentes, falta de instalaciones básicas...). Por otro lado, encontramos la vulnerabilidad socio-económica que hace referencia a la capacidad de cada grupo familiar y/o residencial de producir el bienestar material propicio para alcanzar unas condiciones de vida estables. El desempleo, la precariedad laboral y los niveles formativos son los motivos más usuales (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013), pero precisan de otros elementos para llegar a alcanzar esa problemática de vulnerabilidad al completo.

Según Botello, para Castel existe una fuerte relación entre la posición que ocupan los individuos en la división social del trabajo y su participación en las redes de sociabilidad, con los sistemas de protección (Arteaga Botello, 2008), ya que el trabajo no es un mero método de producción, sino un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social que protege u oprime; la inserción sólida en redes laborales que proporcionan una seguridad en términos salariales y de salud, implica la ubicación del individuo en una zona de integración, mientras que su inserción en redes laborales débiles genera un proceso de vulnerabilidad social (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013).

A causa de la preocupante situación económica de nuestro país marcada por un periodo de crisis el año 2007, España ha sufrido un profundo proceso de cambio político, económico y demográfico. Esto se exterioriza con unas elevadas tasas de desempleo en un mercado laboral incapaz de incorporar a la población activa en su totalidad y una gran modificación en la estructura social, lo que fomenta las diferencias entre clases sociales y aumenta el porcentaje de población vulnerable y pobre. Aunque antes de la crisis existía un porcentaje de población muy amplio con rentas ligeramente superiores al umbral de pobreza, en la primera mitad del siglo XXI, España fue uno de los países donde las diferencias de renta entre los hogares eran mayores y, por tanto, existió un grave problema de desigualdad estructural (Benach y Amable, 2004) que perdura con el paso de los años.

En el caso de mantener un puesto de trabajo, las condiciones conllevan una precariedad laboral, por lo que sigue existiendo una imposibilidad a la hora de cubrir las necesidades básicas de cada hogar, de cada individuo. Los bajos niveles formativos de las clases trabajadoras afectadas por el

abundante fracaso y abandono escolar, permiten acceder a un mercado laboral mucho más limitado que retroalimenta la dificultad en cuanto a la movilidad social ascendente en el sistema de jerarquización sin proporcionar facilidades a la hora de que la población vulnerable mejore (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). La capacidad de acceso a los recursos sociosanitarios y sus consecuentes condiciones de salud, apoyan situaciones y riesgos de desvinculación, desconexión y rechazo social muy claros, al igual que la falta de participación social y política (Subiarts, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos y Rapoport, 2004). Es decir, la unión de los factores residenciales y laborales da paso a otros elementos perjudiciales también excluyentes de carácter político, cultural, social y personal.

La vulnerabilidad socio-demográfica varía según la época a tratar (en este periodo resalta el envejecimiento de la población y el crecimiento de la inmigración extranjera) e indica la aparición de nuevos sectores sociales que presentan distintas necesidades. Cuando éstos no reciben una adecuada y adaptada intervención social, aumenta la situación de vulnerabilidad social en el país (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). Aquí también se pueden incluir otros ejemplos de desigualdad ya mencionados como las mujeres, los menores, las personas con disfunciones tanto físicas como mentales, y/o combinaciones de varios (Subiarts, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos y Rapoport, 2004), ya que algunos de los valores racistas, patriarcales y clasistas que predominan en la sociedad, las sumergen más a estas personas en el pozo de la vulnerabilidad.

Estos elementos más “físicos” u objetivos afectan también a la parte más emocional de las personas, ya que se generan etiquetas negativas que degradan los lazos familiares y comunitarios y a su vez, afectan a la percepción que los propios ciudadanos tienen de sus territorios y de ellos mismos, independientemente de si son o no protagonistas de los sucesos que se atribuyen. Esta visión dañada se denomina “vulnerabilidad subjetiva” y generalmente, deriva en un malestar urbano, tanto de la población afectada como del exterior, ya que indirectamente se aumenta el rechazo de dicha zona y sus habitantes (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). Con todo esto, se empieza a crear un círculo vicioso del cual es difícil salir, se acepta la idea de un “nosotros” y un “ellos” que la sociedad tanto recalca y que indica la necesidad de intervenir desde el “exterior”.

Cuando la vulnerabilidad se localiza en una dimensión geográfica específica, pasa a denominarse “vulnerabilidad urbana” y si ésta concentra diversos grupos sociales con características similares que les aísla del sistema urbano “normalizado”, se comienza a desarrollar cierto sentimiento de reconocimiento y pertenencia con la zona, que es lo que se denomina “segregación espacial” (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). En el centro de las ciudades se instalan las clases

dominantes y se da una mayor inversión económica, una alta calidad urbanística, comunicación vial y dotación de servicios. En cambio, en la periferia se instalan las clases populares y se da una baja inversión económica, una baja calidad urbanística, precaria comunicación vial y escasez de servicios. La falta de identidad cultural mencionada anteriormente, se da sobre todo en las áreas suburbanas donde se encuentra la población inmigrante, hábitat donde manan los conflictos y discusiones y, por tanto, la delincuencia juvenil. Para paliar los altercados de estas zonas, se implementan diversos controles formales como la policía, las subvenciones o proyectos meramente políticos, pero la raíz de la problemática sigue permaneciendo entre sus habitantes (Soto Rodríguez, 2001).

La participación ciudadana es muy escasa e incluso a veces inexistente en lo que a la periferia (sobre todo, la marginal) se refiere, pero dentro de la participación existente de los centros de las ciudades, las reivindicaciones más comunes de las organizaciones vecinales se centran en la infraestructura urbanística, calidad de las viviendas, educación, transporte, espacios verdes, consumo de drogas y la delincuencia, todo alejado de la erradicación de la desigualdad y de la integración social como tal, al igual que sucede con la programación de las asociaciones (Soto Rodríguez, 2001), reforzando la perspectiva clasista. Con el paso del tiempo, algunos barrios más desfavorecidos comienzan a estar dotados de equipamientos educativos (centros socioculturales, deportivos, de tiempo libre, etc...) e iniciativas educativas interesantes, pero existe una gran descoordinación afectada por la carencia de un profesional que pueda ofrecer el proyecto educativo adaptado a las necesidades reales del entorno, el educador de calle.

Con este agravamiento de la situación de vulnerabilidad, se alcanza la “exclusión social”. Es decir, se pasa de la zona de vulnerabilidad a la zona de exclusión, en términos de la visión de Castel según Botello (Arteaga Botello, 2008). A partir del último cuarto del siglo XX, el término exclusión social comenzó a ser muy demandado en la literatura social y como está presente en todas las ciencias sociales, cuesta ser definido por ser empleado por casi todo el mundo para designar a casi todo el mundo de forma desmedida (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

Al explicar Botello que Castel diferencia tres tipos de prácticas excluyentes como son la separación completa de la comunidad (por deportación, destierro, matanzas criminales...), la construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad (cárceles, reformatorios, centros de educación especial...) y el impedimento a personas o colectivos de derechos básicos y de su participación en la sociedad, comprende que este autor realiza una crítica al término de “exclusión social” y sugiere la utilización del concepto de "desafiliación" entendido como un proceso mediante el cual los individuos se encuentran disociados de las redes sociales.

Esto se debe a que, al ser la exclusión un término tan estigmatizado, contamina nuestra percepción de la desigualdad porque indirectamente encubren los verdaderos procesos que generan los estados de privación y en cambio, el concepto “desafiliación” visualiza más el recorrido hacia la zona de vulnerabilidad. Además, la exclusión refleja más aún la realidad social que nos engloba, ya que nos recalca que nuestra sociedad está marcada por una división de poder vertical (Arteaga Botello, 2008). Se puede considerar que la exclusión social no conduce hacia la transformación revolucionaria de la sociedad que persigue Freire según Streck, Redin y Zitkoski, sino a la inclusión en ese sistema que genera el estado de desconexión en los marginados, recordando más a la sumisión que a la liberación (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

A pesar de que la exclusión o desafiliación social no tiene un desencadenante específico y, por tanto, no existen dos procesos de exclusión idénticos, podemos detectar un factor cuya presencia genera más posibilidades de sufrirla por ser un elemento común. Es el caso de la ya tratada carencia económica que, al combinarse con las carencias afectivo-familiares, la presión de la ideología cultural dominante, la influencia de las compañías... puede acabar derivando en violencia y rechazo (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013).

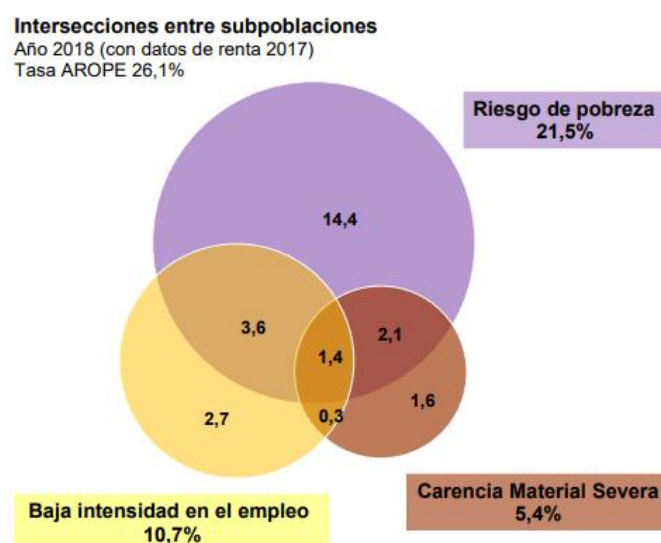


Figura 2: Intersecciones entre subpoblaciones. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2019.

Según la tasa AROPE que mide el riesgo de pobreza, las carencias materiales y/o la baja intensidad en el empleo, en el año 2018 la tasa de pobreza o exclusión social se situó en el 26,1% de la población residente en España, siendo el 21,5% el porcentaje de riesgo de pobreza, el 10,7% la baja intensidad en el empleo, y el 5,4% la carencia material severa. Clasificando este porcentaje de población en exclusión por grupos de edad, los menores de 16 años correspondían a los datos más altos, seguidos de la población de 16 a 64 años y, finalmente, las personas de 65 años en

adelante. Estos datos fueron variando desde la ya mencionada crisis económica del año 2007, pero se puede considerar que más o menos siguen un patrón similar (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Al igual que la situación de vulnerabilidad, la exclusión social no es algo estático e inamovible, sino que es temporal (Subiarts, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos y Rapoport, 2004) y es muy importante resaltar que, en ambas situaciones, la pérdida de referentes familiares, lazos vecinales y/o sociales...son factores de un elevado riesgo porque al ser seres relacionales que vivimos y nos desarrollamos gracias al contacto con el resto según Freire, si lo relacional perdura, aunque exista mucha pérdida material, es mucho más fácil superar esta adversidad. No hay que olvidar otros enfoques a la hora de determinar la exclusión, como son la sociología y el nacimiento. Aunque ambos están relacionados entre sí, bajo el prisma de las normas de comportamiento y valores (formas de entender la vida y su correspondiente proceso de socialización), se iguala la marginalidad con el concepto de inadaptación social, tachando de marginal todo lo que presente características diferentes a los grupos normativos que siguen un patrón específico que determina la sociedad (Soto Rodríguez, 2001).

Nuestra sociedad es la culpable de originar estas divisiones, ya que es considerada una sociedad consumista que se centra en la satisfacción de necesidades no reales, olvidando las necesidades básicas y abandonando los valores solidarios e igualitarios promotores de una equidad y bienestar social, al ser generar personas consumistas su objetivo clave (González y Sánchez, 2014). A su vez, también se la define como clasista, ya que los valores de desigualdad que presenta se basan en la dominación del modelo de producción capitalista y, por tanto, del sector favorecido llamado “burguesía” (Subiarts, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos y Rapoport, 2004). Si según Botello, Castel cree que el individuo necesita ocupar un cierto espacio en la sociedad para desarrollarse como persona (Arteaga Botello, 2008) y se entiende como integración social el hecho de poseer unas condiciones laborales precarias, ¿dónde se establece realmente el límite de la marginalidad? ¿no somos todos algo marginales por no tener una alta capacidad para constituir estrategias de acción con lo poco que se nos concede?

Lo primero que le viene a la mente a cualquier lector al preguntar “¿quiénes son los excluidos?” es “gitanos, mendigos, viejos, sin hogar, discapacitados, negros, pobres, inmigrantes, jóvenes callejeros...”, posiblemente calificados como enfermos mentales, delincuentes, alcohólicos, drogadictos, homosexuales, parados, inmigrantes... Pero, en verdad, excluidos son todas aquellas personas que se sienten desamparadas, olvidadas y marginadas porque se les niega protagonismo independientemente de sus contribuciones permanentes, de su lucha, de sus ganas por formar y

ser parte activa de la sociedad; los grupos excluidos son prácticamente “los de siempre” pero con alguna novedad en base al avance de los años (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

De una forma u otra, la sociedad moldea y silencia el comportamiento y pensamiento de su población, tal y como afirma Freire al razonar que los oprimidos presentan un comportamiento prescrito en base a las pautas de los opresores. Es decir, actúan desde la pasividad de una cultura del silencio donde no pueden participar en la transformación su propia realidad, llegándose a sentir “casi cosas” (Freire, 1970 citado en R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015), ya que, en sus realidades, las ideas sociales, de funcionamiento estatal y de justicia, desaparecen.

Cuando estas personas ya son “excluidas”, los factores de vulnerabilidad que al inicio no conllevan una estigmatización determinada y que surgen a causa del cúmulo de circunstancias, se convierten en las consecuencias habituales por el hecho de ser marginales (Alguacil Gómez y Camacho Gutiérrez, 2013). Es decir, no son vulnerables porque tengan problemáticas para acceder, por ejemplo, a la participación social o política, sino que, por ser excluidos, directamente se les niega participar; se les priva la posibilidad de acceder a los espacios básicos de presencia, protagonismo, participación, derechos y bienestar, aquello a lo que tienen derecho y que debería darles la dignidad de sentirse un ser humano cuidado por el orden social que los engloba.

Según interpreta la Asociación Cultural La Kalle, para Paulo Freire estas las ideas dominantes apoyadas en mitos, estereotipos y falsas imágenes impiden que los pueblos, los colectivos y las personas se den cuenta de las situaciones de desequilibrio, desigualdad e injusticia que limitan su desarrollo tanto social como individual (Asociación Cultural La Kalle, 1998). Como conclusión, el sistema ha conseguido normalizar e interiorizar esa idea de inferioridad, decepción y frustración en los colectivos marginales, pero sobre todo en los más vulnerables, en las nuevas generaciones que no han tenido oportunidad de conocer otra realidad (los jóvenes); independientemente de la palabra con la que se denomine a estas personas (oprimidos, marginados, excluidos...), el “camino hacia el fracaso” es la característica principal con la cual la sociedad les define.

3.LOS JÓVENES EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN

Los menores marginales protagonistas de este trabajo presentan edades comprendidas entre 15 y 19 años. Partiendo de la idea de que la existencia humana se conforma por una sucesión de etapas, estas edades corresponden a las etapas conocidas como adolescencia y primera juventud (Gamo Medina y Pazos Pezzi, 2009). La adolescencia significa crecer y desarrollarse, lo que conlleva cambios biológicos más conocidos como “pubertad” y procesos psicológicos y sociales pertenecientes también a la denominada juventud, la cual alude a los procesos formativos y de incorporación al mundo laboral a partir de la pubertad. Los jóvenes quinceañeros son individuos adultos en su aspecto más biológico, pero no en lo psicológico y social, ya que no solo se da una cuestión de maduración, si no de construcción de la personalidad. Por tanto, en esta etapa viven un proceso contradictorio de cambio que se inclina hacia la madurez en ciertos aspectos y hacia la inmadurez en otros. Esta perspectiva facilita el entendimiento de fenómenos típicos en estas edades como, por ejemplo, los embarazos indeseados, los conflictos con la autoridad, el consumo de drogas legales o ilegales...pero es importante destacar que esta idea de maduración es relativa, ya que cada individuo presenta una variabilidad y duración específica en el proceso (Serrano y Rangel Gascó, s.f.).

Tomando como referencia la idea de que la sociedad no quiere asumir responsabilidades frente aquello que le resulta incómodo y no le afecta al sector más privilegiado y poderoso de nuestra jerarquización social (Subiarts, Riba, Giménez, Obradors, Giménez, Queralt, Bottos y Rapoport, 2004), para tranquilizar a la población y mejorar la seguridad ciudadana, centra el foco de atención en otros aspectos más fáciles de remediar y que a ojos de la población, alteran el orden social como es, por ejemplo, la delincuencia juvenil. Es decir, concentra esa supuesta preocupación y frustración de cara al bien estar social en un sector social muy vulnerable, en aquellos chavales calificados como inadaptados, difíciles, delincuentes, arrogantes, impotentes, violentos, trasgresores, peligrosos, mentirosos, malos, locos, delincuentes natos, salvajes y con bajo nivel intelectual (Martínez Reguera, 2007) a los que hay mantener controlados y separados de la convivencia y actividad social habitual.

Claramente, con el paso del tiempo la situación de los menores ha mejorado y está mucho más protegida y cuidada gracias a los descubrimientos de las ciencias sociales, el interés científico y los avances legislativos (Soto Rodríguez, 2001) y con ello, ha cambiado positivamente el concepto de adolescencia en los casos más normalizados, pero no para todos, ya que la idea marginal no ha desaparecido e incluso puede decirse que todos los atributos negativos juveniles se

unifican en lo marginal. Esto se debe a las ideas clasistas tan interiorizadas que, a causa de la forma tan reduccionista con la que los trata, solo genera una separación entre “ellos” y “nosotros” que retroalimenta el estigma negativo del concepto “exclusión” (rechazo por miedo, asco e incluso, pena) y sirve como una excusa perfecta para no tener que dar una solución al verdadero origen de las desigualdades sociales (Martínez Reguera, 2007).

En los años 70, Enrique de Castro tras abandonar el mensaje religioso al que estaba acostumbrado y empezar a interpretar el evangelio de una nueva forma (dedicación plena a los “desheredados” para intentar eliminar las injusticias sociales, el miedo y la sumisión social mediante el amor, la lucha, la solidaridad y la fe entendida como esperanza), abrió las puertas de su parroquia y empezó a convivir con la población marginal que lo necesitaba. Esto le hizo observar que existían seres humanos que sobrevivían sin poseer las mínimas necesidades materiales cubiertas y que se rodeaban de aterradoras situaciones familiares. Los que más sufrían las consecuencias de las injusticias sociales eran los jóvenes marginales (Martín González, 2004). Todos aquellos con los que iba conviviendo a lo largo de su vida, se caracterizaban por las graves carencias económicas, socioeducativas y afectivas que los rodeaban y como habían sido privados desde su infancia de amor y cariño familiar, en su etapa más adolescente comenzaban a agruparse y protegerse entre ellos para sentir un mínimo de seguridad en sus vidas, centrándose únicamente en el presente y tomando la calle como lugar de encuentro y la violencia como instrumento de defensa y de obtención de poder.

Es muy habitual culpar a estos chavales de su comportamiento ya que “cada acto tiene sus consecuencias, da igual la edad que tengan” y “siempre han sido así, ahora no van a cambiar”, pero ¿realmente nos hemos parado a observar el porqué de este comportamiento para poder entenderlo? Con el paso del tiempo, la sensibilización e implicación hacia estos muchachos aumenta y gracias a las aportaciones de autores como Enrique Martínez Reguera, se puede comprender mejor esta problemática de cara a la búsqueda de una solución. Para empezar, Reguera se niega a hablar de jóvenes inadaptados, difíciles o delincuentes y solo lo hace de chavales explotados (niños descalificados y a la defensiva), ya que considera que simplemente son personas que, por sus condiciones de vida, adoptan formas y comportamientos socialmente inaceptables (Martínez Reguera, 2007); actúan según las formas de conducta que les inculcan y a su vez, son castigados por ellas. De forma previa al aprendizaje de sus realidades, hay un largo período de confusión, vacío, imitación, conciencia de incapacidad y desvalorización propia. Al atribuirles características negativas desde muy pequeños, se les vigila y reprocha mucho antes de analizar si el problema realmente procede de ellos mismos o de sus contextos, lo cual unido a la etapa de desarrollo y adaptación a la que pertenecen, genera la alta posibilidad de que el ambiente

los identifique. Si la sociedad los cataloga como indeseables, acabarán siéndolo (pasan de ser simples adjetivos a sustantivos relevantes que definen sus vidas) dando paso a la marginación y autodestrucción.

A día de hoy, siguen existiendo profesionales que enfocan dicho comportamiento juvenil a perspectivas genéticas y psicológicas, y aquí es donde hay que recordar que lo psicológico y lo social van relacionado con lo económico y lo político, arrastrando problemas de carácter somático. *“Los menores explotados no necesitan atención porque son indisciplinados o roban, sino que roban y son indisciplinados porque necesitan atención. Su conducta se origina en base a la privación y confusión desde su infancia”* (Martínez Reguera, 2007).

Reguera entiende la explotación como cualquier forma de ignorar las inevitables necesidades básicas de estos menores que generan en ellos una forma completamente distinta de ver el mundo y, por tanto, de actuar, destrozando su propia identidad y sociabilidad para sobrevivir; el mero hecho de exigir el mismo rendimiento a quién se le ha privado de unos mínimos de calidad de vida es un claro ejemplo de abuso y explotación (Martínez Reguera, 2007). Más concretamente, esos mínimos de calidad de vida se refieren a la negligencia social que radica en sus contextos, es decir, en el paro laboral, en la desorganización familiar, en la desvalorización en la escuela, en el distanciamiento en la aplicación de la justicia, en los inapropiados métodos reeducativos...todo lo que genera en ellos un caos interior, una inseguridad y una depresión junto a graves problemas de identidad, ya que en la mayoría de los muchachos se rastrea la maldición de la cuna (García Madrid, 2002). Todo esto lo exteriorizan en un constate comportamiento defensivo que suele derivar en una cultura de la inmediatez, en una arrogancia constante y en la trasgresión de la norma con mentiras, agresividad y violencia (Martínez Reguera, 2007).

Como se puede observar, no existe una gran diferencia entre los menores marginales de los años 70 y los pertenecientes a una sociedad más acercada a la actualidad. Esto se debe, principalmente, a que la exclusión infantil va ligada a la exclusión de los adultos por el hecho de que este fenómeno tiende a perpetuarse y reproducirse de generación en generación. Es decir, donde hay padres marginados hay jóvenes marginados independientemente de la época, y si los núcleos familiares presentan ciertas carencias ya mencionadas, es lógico que los menores sigan un mismo camino si no reciben ningún tipo de ayuda para combatirlo. A pesar de seguir un patrón similar, en estos chavales siempre han existido diferentes grados en cuanto a las variables afectadas de sus vidas (familiar, personal, social, etc...) y su intensidad, por lo que no se puede establecer un perfil exacto de menor marginal, pero la sociedad con su necesidad de controlar, definir y

encasillar todo lo que le rodea, estableció una nueva clasificación para ellos (población de riesgo y de riesgo alto) la cual no es estática (Asociación Cultural La Kalle, 1998).

Los jóvenes de riesgo, aunque pueden darse casos de familias normalizadas, generalmente presentan grandes rasgos de desestructuración, por ejemplo, negligencia en las demandas físicas y sociales. En cuanto al sistema educativo, su abandono deriva en absentismo, fracaso escolar y desmotivación y aunque tienen dificultades en su forma de participar, sí responden a una educación compensatoria o talleres pre laborales y dinámicas asociativas y de promoción. Al haber interiorizado los valores y actitudes marginales de los barrios a los que pertenecen, no tienen ninguna expectativa de integrarse y su intervención en cuanto a los cambios de conducta, se convierte en algo prioritario (Asociación Cultural La Kalle, 1998).

Por otro lado, los jóvenes de alto riesgo lidian con una clara situación de marginalidad mucho más exagerada que la anterior, dado que existe un alto deterioro e inadaptación del núcleo familiar donde suele darse la conducta delictiva y/o el consumo de drogas en alguno de los miembros. Es frecuente el abandono afectivo y material desde edades muy tempranas, lo que hace que tengan mucho tiempo libre que invierten en la calle. Lo viven de forma pasiva y aburrida, desvalorizando nuevas alternativas y apareciendo el binomio droga-diversión porque no presentan ningún esquema de organización de su tiempo ni de sus expectativas de futuro. La relación con la escuela es nefasta hasta el punto de sufrir un bajo desarrollo intelectual a causa del fracaso escolar, la desmotivación y el inmediatismo. En ambos casos, la interiorización de unas pautas de comportamiento, actitudes y valores marginales dan paso a un alto grado de conflictividad personal y social, pero en el caso de los jóvenes de alto riesgo está más agravado, llegando a presentar conductas asociales o disociales (Asociación Cultural La Kalle, 1998).

En la sociedad existen una serie de personas, grupos e instituciones que orientan nuestras vidas, actitudes, pensamientos, emociones y comportamientos. Muchos serán quienes ejerzan dicha influencia, pero hay que destacar la familia y la escuela, sobretodo en relación al desarrollo de los más jóvenes. La familia como primer agente de socialización del menor, actúa como elemento imprescindible y favorecedor de las relaciones, la educación y el desarrollo físico y afectivo, ya que el individuo crece y se forma y educa mediante la seguridad, la compañía y el afecto y el apego. Este proceso de crecimiento es difícil si la familia está deteriorada, no existe, es sustituida por una institución, existen riesgos sociales de accidente infantil...como sucede en las vidas de muchos muchachos de esta índole (Soto Rodríguez, 2001). Las familias explotadas encarnan la injusticia social, la contradicción entre obligaciones y posibilidades y entre derechos y deberes, sin olvidar todas estas condiciones de explotación y falta de calidad de vida que dan paso a un elevado desequilibrio entre la satisfacción y la frustración (Martínez Reguera, 2007).

En la escuela se transmiten los valores sociales al igual que en la familia, pero a causa del elevado grado de exigencia hacia los estudiantes, se acaba generando una sensación de fracaso, inferioridad y frustración en aquellos chavales que no son capaces de alcanzar las metas marcadas (Soto Rodríguez, 2001). Todos los muchachos que no tienen facilidades tanto ambientales como cognitivas a la hora de pasar por ese molde del sistema educativo, son definidos y tratados como incapaces (Asociación Cultural La Kalle, 1998). Por tanto, se puede decir que inculcar a los jóvenes la tolerancia a dichas contradicciones por parte del sistema social, acaba derivando en un conformismo y una pasividad que limita su crecimiento.

Esta idea de la invasión cultural, la domesticación y la opresión, es lo que Freire denomina “alienación” según Streck, Redin y Zitkoski, donde las capacidades del individuo o en este caso del joven, son disminuidas por las posiciones de explotación que sufren sin darse cuenta (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015). Dentro de esta alienación se incluyen todos y cada uno de los estigmas con los que la sociedad los califica, pero al ir destapando el origen social de estas problemáticas, estos calificativos empiezan a perder validez. Por ejemplo, se considera que estos jóvenes tienen un bajo nivel intelectual, pero en verdad, sólo es el claro reflejo de una educación limitada o falta de ella a causa del condicionamiento laboral de sus familias; estos muchachos se sienten desbordados por las situaciones que viven en sus casas y el sistema decide rebajar su educación a una que cual menos nivel en vez de analizar la verdadera raíz de sus problemas y proporcionar una educación adaptada su nivel (Reguera, 2007).

No hay olvidar que, a pesar de relacionar de forma inconsciente las problemáticas del ambiente familiar de los jóvenes con el ámbito económico, otro factor que influye en el correcto desarrollo de los menores y no se tiene lo suficientemente en cuenta, es el hecho de que los progenitores ejerzan dicho papel, es decir, la existencia de un apego seguro entre progenitor y menor, independientemente de la supuesta buena posición, clase social, económica, psicológica... que posea la familia. En el caso de los muchachos explotados, los miembros que integran a sus familias no suelen ofrecer un modelo muy seductor para ser imitado y el vínculo está muy deteriorado, lo que da paso al abandono del hogar a temprana edad y con ello, la visión de la soledad como su peculiar modo de entender la existencia. Estos chavales salen de casa porque encuentran mejores condiciones que dentro del hogar donde las vivencias positivas apenas existen y esto, genera en ellos la falta de responsabilidades y metas que propulsa casi todos sus excesos (Martínez Reguera, 2007) como ya se ha mencionado.

Ellos se identifican con la libertad y consideran la calle como su espacio vital, ya que la casa familiar solamente les sirve para dormir y no siempre. En cambio, la calle equivale al universo de sus vivencias y lo único que persiguen es subsistencia, diversión y vivir intensamente cada

momento. Dado que en sí mismos no encuentran seguridad porque nunca fueron valorados, en la calle encuentran a los iguales con los que empiezan a crear una relación de necesidad y defensa entre ellos que acaba derivando en la creación de grupos. Aquí es donde empiezan los estigmas negativos de “bandas”, pero la realidad es muy distinta porque solamente intentan crear el ambiente de protección que nunca tuvieron. Los grupos son indefinidos y se modelan en función de las necesidades inmediatas y momentáneas, haciendo de sus encuentros su afirmación como personas (García Madrid, 2002).

Otros elementos que les proporcionan seguridad son el dinero, las armas y la fuerza. Al no depender de sus familias, el dinero comienza a convertirse en algo fundamental en sus vidas y a causa de sus abundantes limitaciones, optan por los robos y la prostitución callejera como método de obtención. Como los más débiles recurren a los más fuertes para protegerse, éstos a cambio los utilizan, por ejemplo, en los robos; roban juntos, pero es el menor quien se auto acusa ante la policía para que el mayor quede excusado y ganar ambos beneficios. Esta norma callejera se une con la denominada informalmente “ley del silencio” donde el enemigo principal de los grupos es el chivato que no resiste, no colabora y acaba delatando, lo que refleja que estos jóvenes reproducen las normas represivas que el sistema utiliza contra ellos. A pesar de recurrir a la calle como alternativa a las malas condiciones del hogar, en los barrios también viven palizas en las detenciones legales o ilegales, persecución a tiros con alguna muerte incluida, torturas en las comisarías, acoso, hostigamiento... (García Madrid, 2002), lo que nos hace comprobar que, en la mayoría de los casos, no tienen un refugio seguro donde sentirse acogidos.

En el caso de la inmediatez e impulsividad que desarrollan, muchas veces lo expresan de forma destructiva y violenta, ya que se sienten incapaces y desorganizados a la hora de actuar. Esto se debe a que han presenciado o sufrido violencia como forma de afrontar sus problemas a lo largo de sus vidas y su forma de entender el tiempo, es muy diferente. De ahí que no sean capaces de aplazar sus deseos inmediatos o anticiparse al futuro, al igual que con el uso de las mentiras. Cuanto más inseguros se sientan, más tenderán a refugiarse en las mentiras y como estos chavales perciben todo lo que les rodea como una amenaza, el sentimiento de precaución e inseguridad (lo que Reguera denomina “hipertrofia del instinto de conservación”) se vuelve constante y les hace actuar siempre a la defensiva y no aceptar posibles culpas. Su inmadurez les hace desarrollar un mecanismo de respuesta que se centra en encubrir sus problemas con otros a causa de no saber afrontar la realidad de otra forma. Al entender el mundo como algo intolerable, diferencian de forma radical lo que verdaderamente les importa a ellos y lo que les importa a los adultos, presentando una inclinación al desorden; cuanto más desorden les rodea, más camuflados se sienten, ya que consideran que pasan desapercibidos ante el intento de dominación hacia ellos por parte del sistema (Martínez Reguera, 2007).

Por otro lado, son muy comprensivos con los límites que les impone la vida, pero lo que la sociedad entiende como común, razonable o cotidiano (por ejemplo: ir al colegio o hacer algún recado), a ellos les supone demasiado esfuerzo y lo consideran como una agresión. En el caso de las relaciones sociales pasa algo similar, ya que nadie les ha ofrecido nunca garantías de supervivencia o expectativas de futuro y, por tanto, sienten que no pueden confiar en el resto y acaban ejerciendo el rol de dominante o el de dominado en cualquier interacción. Se puede decir que no saben mantener relaciones equitativas y eso, influye en el correcto desarrollo de la identidad que les hace ser inseguros, arrogantes, impotentes... Independientemente del grado de riesgo con el que la sociedad los clasifique, la mayoría de estos menores presentan un retraso en su desarrollo corporal y psicológicamente, temen llegar a ser mayores y asumir responsabilidades en una situación de desequilibrio, desvalorización y gran caos interior, por lo que crecen tarde y de golpe solamente cuando descubren posibilidades de supervivencia para hacerlo (Martínez Reguera, 2007).

No bastante con la vulnerabilidad propia de ser menor marginal, esta situación se agrava si pertenecen a minorías étnicas y/o si son del sexo femenino. En muchas ocasiones, las menores que tratan de integrarse en un mundo patriarcal y peligroso donde predomina la ley del más fuerte, se ven forzadas a responder a modelos afectivos de dependencia como novias o compañeras sin autonomía propia y tienen que cargar con responsabilidades excesivas en relación al hogar y a los cuidados; es muy habitual que sufran una dualidad entre madre, ama de casa y adolescente (Asociación Cultural La Kalle, 1998). Tal y como afirma Reguera, estos chavales son capaces de adaptarse a cualquier entorno, ya que están acostumbrados a vivir de forma reiterada en ambientes y con personas diferentes, intentando crear cada vez una figura de referencia y apego nueva, pero dado que carecen de estabilidad y la sociedad les obliga a volver a cambiar de situación, tienen que renunciar a lo poco que poseen para volver a empezar (Martínez Reguera, 2007).

Solo se resalta lo negativo de ellos, pero hay que replantearse otra forma de entender su comportamiento de modo que se refleje las causas y no tanto los efectos. Se les determina como intolerantes a la frustración y como locos, pero en verdad, tienen una gran capacidad para asimilar el dolor en silencio y son superdotados en adaptación. Son personas muy dependientes, muy frágiles y necesitadas de cariño que idealizan lo que no tienen porque necesitan buenos recuerdos en su memoria para encontrar un cobijo tolerable. Se les piden unas condiciones de “normalidad” para las cuales no tienen posibilidades, por lo que realmente, se les está forzando a improvisar recursos de supervivencia con los que a su vez son juzgados (lo hacen de la única manera que saben, de la única manera que le han enseñado directa e indirectamente a lo largo de sus vidas),

pero no presentan ninguna ayuda para solucionarlo y aprender a cómo enfrentarse a sus vidas (Martínez Reguera, 2007).

Dado que no son relevantes en la sociedad y sienten al mundo como enemigo porque en vez de prestarles atención, les persiguen, muchas veces actúan con conductas peligrosas para llamar la atención y por eso, prefieren ser malos a no significar nada para nadie (Martínez Reguera, 2007). No encontrando otros puntos de referencia a los que les aporta el propio sistema, estos jóvenes reproducen inconscientemente los mismos modelos causantes de su situación, sin olvidar que el propio sistema les utiliza para intereses económicos, políticos e ideológicos (García Madrid, A., 2002).

Bajo la idea de que estos muchachos piden ayuda de una forma peculiar y poco efectiva y que la sociedad no lo sabe interpretar, no se les debe etiquetar como culpables, ya que sus vidas son solo el reflejo de un sometimiento a sistemas de relaciones anormales y deteriorantes, de una supuesta protección que queda insatisfecha, de la violencia como forma de vida en sus desordenados hogares... Es decir, de un abundante desborde de sus contextos (Martínez Reguera, 2007).

4.INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

ACTUAL

Dentro de la actuación con estos jóvenes, lo más habitual es encontrar una intervención meramente institucional. Si la sociedad no ha mostrado a lo largo de la historia preocupación alguna en el por qué estos se comportan de una manera tan transgresiva ni en las imposiciones de patrones sociales y/o morales tan represivas que sufren, todos los procedimientos del sistema no podían ser menos y siguen un camino similar alejado de una metodología favorable para ellos (Coy y Torrente, 1997). Aquí es donde intervienen los servicios sociales, aquellos organismos enmarcados en una política general de Bienestar Social que tienen la finalidad de aportar ayuda y asistencia para promover la integración social. La adolescencia y primera juventud son grupos de población a los que van dirigidas sus actuaciones y para contribuir a su pleno desarrollo, emplean dos niveles de atención (atención primaria y a atención especializada) mediante determinadas herramientas como centros sociales, centros de día, centros ocupacionales, centros de acogida, centros de atención diurna, viviendas tuteladas y pisos protegidos (Soto Rodríguez, 2001).

Más concretamente, los Centros de Día son recursos preventivos y educativos dirigidos a niños y adolescentes que conviven en sus domicilios con sus familias y, por tanto, surgen como respuesta a las crisis que sufren en diferentes planos del desarrollo y en los distintos momentos de sus vidas. Su actuación pedagógica abandona el asistencialismo y/o paternalismo y gira en torno a la integración y vinculación con el contexto, la resolución de conflictos, el desarrollo de habilidades... Estimula a sus usuarios la capacidad de tomar la iniciativa mediante la participación en las decisiones que se les competan considerándolos protagonistas de la construcción y gestión de su futuro. Lo mismo sucede con los Centros Abiertos y Centros de Acogida, ya que sus objetivos, principios, metodologías, modos de gestión...coinciden plenamente (Sánchez Ramos, 2011), a pesar de ser estos últimos espacios destinados a la residencia completa.

El trabajador capacitado para la realización de este tipo de labores es el educador social, un profesional especializado en la dinamización socioeducativa no formal de personas, grupos y colectivos en cualquier sector de población. Su finalidad principal es llevar a cabo procesos de desarrollo social, personal y cultural, es decir, incluir a los sujetos de la educación en la diversidad de las redes sociales y promover cultural y socialmente nuevas posibilidades en lo que a la adquisición de bienes que amplíen sus perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social, se refiere; tomando como referencia el derecho a la ciudadanía, este profesional genera contextos educativos que responden a necesidades y demandas sociales mediante una actuación específica que va más allá del sistema educativo formal y de la escolarización básica (Colegio

profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León., s.f.). A pesar de perseguir objetivos similares, la metodología pedagógica que lleva a cabo el educador social no encaja del todo con la desarrollada en el ámbito institucional, ya que la adaptación individual del trabajo y la creación de alternativas que busca, no tienen cabida en lo institucional y, por tanto, el educador trabaja en el límite de la permisión institucional.

En relación a los chavales infractores, nos topamos con la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, la ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores más conocida como LORPM. Esta Ley dirigida por un magistrado especializado (el Juez de Menores), se aplica para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho que han cometido delitos o faltas en el Código Penal, siendo la ejecución de las medidas se llevada a cabo bajo la responsabilidad de la respectiva Comunidad Autónoma (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, 2012).

Dentro de las condenas más habituales ya sea como medida cautelar o como sentencia, se encuentra el internamiento, pudiendo ser de varios tipos (ordinario y terapéutico) y en diferentes regímenes (cerrado, semiabierto o abierto). Otras posibilidades son el tratamiento ambulatorio, la libertad vigilada (con asistencia educativa o seguimiento intensivo), la custodia de un familiar o grupo educativo, las prestaciones en beneficio de la comunidad, la amonestación y las tareas socio-educativas. Sin olvidar las basadas en prohibiciones, como la aproximación y comunicación con las personas que determine el Juez, la privación del permiso de licencias y la inhabilitación absoluta (Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, 2012).

Profundizando en la medida del internamiento la cual es designada por la entidad pública competente, siempre debe establecerse en instituciones cercanas al lugar de residencia del joven según sus circunstancias sociales y personales y debe ser realizada manteniendo una distancia con otros miembros de posibles bandas u organizaciones, a no ser que el Juez dictamine lo contrario (de la Cuesta y Blanco, 2006). Dichas instituciones denominadas “centros de menores” o también “correccional” y “reformatorio”, según los informes institucionales, son establecimientos que recluye a los menores de edad que hayan cometido algún delito y que emplea un programa educativo como medida principal de tratamiento para obtener la reeducación y resocialización de dichos chavales infractores (Cámara Arroyo, 2010); básicamente consiste en el encarcelamiento con fines de transformación de conducta mediante la llamada “corrección” a través de la educación y privación de la libertad.

Para convertir la intervención de este tipo de sistema en una metodología más reeducativa y resocializadora, se ha incluido un equipo técnico integrado por diversos profesionales (psicólogo, pedagogo y trabajador social), el cual se encarga de mediar entre la ley y el menor y, por tanto,

asesorar al Fiscal y al Juez sobre los aspectos más psicológicos, pedagógicos y la situación familiar del chaval y su entorno para tomar una decisión en base al superior interés de éste (de la Cuesta y Blanco, 2006). Antes se establecían proyectos educativos generales como eje de la intervención mientras que, en la actualidad, se determinan de forma individual en función de las características del joven para lograr su estabilidad, trabajando las carencias psicosociales generadoras de sus delitos, recuperando sus hábitos sociales y alcanzando las habilidades sociales necesarias para su convivencia en el medio social (Cámara Arroyo, 2010). A mayores, por ley, se exige que la vida en el interior del centro se organice de manera similar a la del mundo exterior para intentar reducir los efectos negativos del internamiento mediante el mantenimiento de contactos familiares y relaciones sociales. También se establece que los menores “peligrosos” o los que representen un riesgo son separados para evitar cualquier tipo de altercado (de la Cuesta y Blanco, 2006).

Como se puede comprobar, el proceso penal de menores infractores es un proceso judicial demasiado similar al de los adultos, lo que lleva a un régimen y a una estructura puramente penitenciaria en los centros de internamiento de menores. Los jóvenes no son iguales que los adultos y, por tanto, los centros de internamiento deberían ser forzosamente distintos a los centros penitenciarios, a diferencia de cómo se plantea en la actualidad (Cámara Arroyo, 2010). De esta forma, hay que preguntarse si verdaderamente estas medidas son beneficiosas y cómo afectan en realidad a los chavales.

Partiendo de la información que nos otorgaban los autores Reguera y Castro en apartados anteriores sobre la falta de vínculos positivos de los jóvenes en sus entornos e incluso la ausencia de ellos, la idea de mantener las relaciones sociales y familiares del exterior de los jóvenes (Martínez Reguera, 2007), ¿es algo positivo para ellos? Si se plantea su intervención desde la culpabilización de sus actos y privación de toda su realidad y libertad, ¿es esta actuación institucional la intervención que verdaderamente necesitan? Una de las necesidades de los seres humanos y más en el caso de los más pequeños, es relacionarse para tener la oportunidad de experimentar situaciones y sentimientos que les den sentidos a sus vidas, pero para eso necesitan que les concedan unas condiciones determinadas que en estas instituciones no se otorgan. Tal y como afirma Freire según Streck, Redin y Zitkoski, al negar la dignidad del otro, el propio yo se niega a sí mismo, es decir, el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015). Si estas instituciones no respetan el derecho a la palabra y no les escuchan dentro de las limitadas formas de expresión que poseen, ¿les están considerando ciudadanos con sus correspondientes derechos y deberes? Si los separan y catalogan en función de la peligrosidad o cualquier otro tipo de subdivisión, nunca se van a obtener beneficios ni progresos en sus comportamientos, ya no solo porque ellos mismos carezcan de motivación o de

confianza en la institución, sino porque los propios trabajadores nunca van a proporcionar el trato que estos chavales se merecen a causa de los elevados estigmas que se poseen; ¿en qué momento hay jóvenes “peligrosos”?

Reguera está en contra de estos correccionales de menores y los asemeja con sistemas carcelarios, ya que al desidentificar a los chavales para poder manejarlos más fácilmente, no solo se consigue un deterioro en los propios niños, sino también en los educadores por recurrir a un mero vehículo de empresa y eliminar cualquier vinculación personal entre educador y educando; el educador acaba degradando y desvalorizando a los chavales (Martínez Reguera, 2007), aspecto inviable en cualquier proceso de cambio. El vínculo verdaderamente personal entre un educador y un educando ya es algo educativo de por sí, tal y como también afirma Freire, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 1996, p. 25, citado en R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

Esta idea de semejanza entre la cárcel y los centros de menores es igualmente trabajada por el sociólogo César Manzano quien plantea que, si el objetivo es la modificación de conducta y resocialización, pero la verdadera intervención se realiza antes o después del proceso carcelario y nunca dentro, ¿qué sentido tiene que los menores se queden internos? Todo esto sin olvidar la fuerte la presión mental y emocional que conllevan estos sistemas (El falso recurso del castigo, 2013, 50m29s). Partiendo de la idea de que nuestra sociedad funciona en base a un sistema de recompensas-castigos en muchos ámbitos (escolar, familiar...), la cárcel es una mera representación simbólica de esa idea, apoyada por la construcción de una sociedad del miedo. En verdad, ¿qué tiene que ver la cárcel y los centros de menores con la delincuencia? Nada, ya que solamente es una forma de encubrir todo lo que hay detrás de lo que la sociedad percibe y el Estado maneja. Dado que la gente vive con miedo al otro (miedo al supuesto delincuente, al gitano, al moro... miedo a la convivencia y a todo aquello que plantee una nueva forma de construir la realidad), se demanda un concepto de seguridad construido por un complejo industrial que tacha de delincuentes a una fracción determinada de la sociedad y reproduce los estereotipos ya mencionados (El falso recurso del castigo, 2013, 50m29s).

Reguera también critica la excesiva privación de la libertad que se ejerce en estos centros con, por ejemplo, las rejas, las cuales no poseen ninguna aplicabilidad pedagógica. A pesar de ser creadas para evitar la fuga, el mero hecho de colocarlas equivale a una incitación a ella que activa el alto y común sistema defensivo de estos chavales, ya que sólo retroalimenta los efectos negativos de la explotación, cuando la pedagogía empleada no debería negar la realidad sino transformarla. Cuando los menores comenten delitos no hay que considerarles culpables, sino víctimas de lo que su inmadurez y desorientación les provoca y si por el contrario se les castiga

privándoles de las condiciones necesarias para madurar, solo se consigue aumentar la problemática existente (Martínez Reguera, 2007). Es decir, el aislamiento e internamiento no actúan como técnicas positivas en la transformación de estos chavales, solo dan paso a la repetición de sus formas de vida en el exterior y de sus comportamientos trasgresores que se ven potenciados por la situación de los centros.

Partiendo de los datos sobre la infancia en situación de exclusión social existentes en el año 2018, se detecta un 23% del total de la población de menores («Exclusión social, infancia y familia», 2019) lo cual, trasladado a números, equivale a que 1.837.642 menores han vivido esa situación. Todo esto teniendo en cuenta que el número de menores (independientemente del sexo y la procedencia) con edades comprendidas entre 5 y 19 años ese mismo año fue de 7.169.311 aproximadamente; 2.355.494 menores de 5 a 9 años, 2.491.371 de 10 a 14 años y 2.322.446 de 15 a 19 años («Principales series de población desde 1998», 2019). Cuando también se refleja que 13.664 es la cantidad de menores infractores («Estadística de Condenados: Menores. Año 2018», 2019), se puede observar que, con este tipo de intervención institucional que solo trabaja con la población infractora, quedan desatendidos muchos jóvenes en exclusión que también requieren una atención urgente.

5.ALTERNATIVAS SOCIOEDUCATIVAS Y LA EDUCACIÓN DE CALLE

Bajo el paradigma pedagógico de Paulo Freire el cual está presente en los procesos políticos y culturales e indica que nuestra sociedad se rige por una cultura de dominación/opresión que busca homogenizar y alienar el pensamiento y la conciencia de su población, el desafío de su educación progresista consiste en abandonar los discursos del mercado y construir nuevas alternativas a partir del diálogo y de la crítica a las diferentes formas de control por parte de los sistemas de información como camino para modificar la realidad del oprimido y con ella, la de opresor. Se puede considerar que este pensamiento pedagógico que intenta afirmar una nueva cultura liberadora que jamás reproduzca la opresión, es un foco de inspiración para la mayoría de las personas que intervienen en el área de la educación porque una lectura crítica y humanizante de la sociedad ayuda a clarificar la utopía a alcanzar en una nueva sociedad en la que sea menos difícil ser feliz (R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015). En los últimos cuarenta años, han ido existiendo alternativas que parten de la crítica de diversos autores como las ya reflejadas en apartados anteriores y a pesar de no empear éstos el método de alfabetización que sí realiza Freire, su idea de análisis socio-político y cultural es básico en la creación de nuevas dinámicas y alternativas de intervención.

Muchas entidades actuales que se plantean dicho discurso de crear alternativas, lo realizan mediante acciones complementarias que no eliminan el recurso del encierro, sino que sólo lo legitiman. Esta idea de César Manzanos de entender las alternativas como una sustitución y no como un complemento para así generar espacios de movilización y acción colectiva al margen del encierro (El falso recurso del castigo, 2013, 50m29s), es la que se utilizan la mayoría de los autores, ya que el objetivo principal es construir otra forma de entender lo que llamamos “educación” para no vivir de la situación de estas personas, sino hacer que dejen de ser “presos” del sistema.

Uno de estos autores es Reguera. Se puede establecer que está en contra de las instituciones de la administración en general porque considera que el interés y el trato de la sociedad hacia los diferentes ámbitos y grupos sociales son desiguales, es decir, los desampara. Un claro ejemplo es la inversión económica de nuestro país, la cual es mayor en las fuerzas armadas que en la escolarización. Cuando Reguera habla de erradicar el comportamiento de los menores explotados, no solo hace referencia a la familia, al entorno o a los profesionales, sino que lo hace a algo mucho más global cómo es el gobierno, el sistema. Con esto, teme que dicho sistema se aproveche de la situación de marginación para vivir por la cantidad de población analfabeta y pobre que existe,

entre ellos los jóvenes con sus limitadas posibilidades de vida (Martínez Reguera, 2007). Aquí es cuando Castro apoya esta idea y considera que se ha tomado como excusa las diferentes formas de exclusión (laboral, escolar, económica...) para criminalizar al sector marginado a lo largo del tiempo (Educación ficción, 2010, 13m30s).

Al margen de las posibles problemáticas del primer agente socializador (la familia), la raíz de la cara más social de este tipo de criminalización comienza en la escuela. La prohibición de la actuación por parte de los maestros frente a la incomodidad o rebelión de determinados alumnos en clase acaba derivando en las comisiones de servicios sociales de los ayuntamientos y con ella, a los centros tutelares de cada comunidad (Educación ficción, 2010, 13m30s). Es decir, la pobreza que entendemos desde la crisis del 2007 es objeto de consumo de una sociedad capitalista la cual estima que, al no poder controlar la conducta de esta población, es necesario intervenir con metodologías como estas, viviendo muchas entidades a costa de toda esta explotación de la pobreza. En el caso de los jóvenes, el sistema busca cualquier excusa para perseguir la conducta estigmatizada como “peligrosa” de aquellos considerados “intratables” con la finalidad de llevarlos a los correccionales o reformatorios y obtener otro factor de criminalización con los que juzgarles y seguir su proceso de interés (Educación ficción, 2010, 13m30s). Se estipula que la función principal de los centros de menores es la resocialización de los jóvenes, pero no se ha llegado a plantear dónde se pretende esa socialización, ya que tal y como se ha mencionado según la visión de Enrique de Castro, la sociedad y con ella el sistema que la engloba, ya les han expulsado a pesar de pedir ayuda de forma reiterada.

Todo esto explica el hecho de que Reguera considere un error caer en la generalización y en las interpretaciones simplistas a la hora de establecer una intervención y, por tanto, vea apropiado centrarse en una actuación específica e individualizada que se base en la observación de lo personal y realice el trabajo dónde se manifiesta la marginación realmente, a pie de calle (Martínez Reguera, 2007) y no en un laboratorio o, mejor dicho, en las instituciones. Según Streck, Redin y Zitkoski, Freire también refuerza esta idea, dado que la liberación debe ser elaborada con el oprimido en su medio real y no para él; el oprimido debe desarrollar una conciencia crítica de su realidad para poder emprender la lucha por la liberación de situaciones sociales y políticas opresivas. “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?” (Freire, 1970 citado en R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

Para comprender mejor este razonamiento de trabajo adaptado e individualizado, Reguera emplea la familia como método de comparación, ya que en las familias por mucho que los padres traten de igual forma a todos sus hijos, no con todos se obtienen los mismos resultados por las diferencias existentes entre ellos y con esto, se matiza la necesidad de no sólo trabajar con los propios menores, sino conocer el entorno donde suele encajar la figura familiar para poder detectar carencias externas e influyentes y actuar en consecuencia. Al rechazar este autor el aislamiento y la violencia a la hora de intervenir con las problemáticas de estos chicos, en su metodología pedagógica destaca la importancia de la reconstrucción interior por considerar que, al organizar el mundo exterior de un niño se organiza su mundo íntimo (Martínez Reguera, 2007).

Según María Martín González, Castro se posiciona de forma similar, ya que para él es de vital importancia proporcionarles de manera incondicional el amor que nunca han tenido para que recuperen la fuerza y la autoestima necesaria con la que luchar por sus derechos con paciencia, confianza y apoyo. Estos chavales están sometidos no solo al control, a la represión y a las torturas propias de los tratamientos con psicofármacos para calmar sus conductas en las instituciones, sino que también sufren otro tipo de control más general por parte de dos armas de gran poder al servicio del estado (las drogas y los medios de comunicación) con las que se consigue silenciar más aún la voz del pueblo y se consigue que la población permanezca sumisa y obediente ante las acciones que el poder ejecuta (Martín González, 2004). *“Necesitan ayuda, sí, pero no paternalismos hipócritas y mucho menos que les rehabiliten socialmente o se les reinserte. ¿A dónde? ¿A qué tipo de sociedad?”* (Enrique de Castro citado en García Madrid, 2002). Con esto, Castro rechaza la idea de introducir a estos jóvenes en una sociedad que ya se ha encargado previamente de rechazarles cuando solo buscaban alternativas de vida que les fue imposible encontrar y aquí, es cuando Streck, Redin y Zitkoski recalcan el planteamiento de Freire en cuanto a la verdadera solución a tomar. Tras asumir la condición de marginalizados, la solución que todo el mundo ve apropiada radica en integrarlos e incorporarlos en la sociedad, pero en verdad, jamás estuvieron fuera, ya que siempre han sido y son parte del sistema de opresión que los transforma en “seres para otro” y, por tanto, hay que transformar la realidad para que puedan hacerse “seres para sí” (Freire, 2002, p. 61, citado en R. Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

Este tipo de alternativa refleja una iniciativa individual como motor de cualquier cambio que va creciendo hasta generar movimientos sociales en el entorno. Por ejemplo, Castro abrió las puertas de su parroquia para atender problemas sociales como la marginación política, laboral, social, familiar... de cualquier persona, solamente acogiendo, escuchando sin juzgar y otorgando tiempo a aquel que lo necesitase; hizo que la parroquia se convirtiera en el punto de encuentro y en la casa de muchos jóvenes marginales (García Madrid, 2002). Reguera en cambio, abrió las puertas

de su casa y, a pesar de trabajar mucho el concepto de barrio o calle, su verdadera labor se centraba en el acogimiento de estos chavales en su casa para intervenir con ellos (Martínez Reguera, 2007). El educador puede adentrarse en temas más personales que permiten conocer lo que realmente necesitan a nivel individual y grupal al problematizar un espacio que no estaba planeado y con ello, dar voz al barrio y no aceptar las políticas sociales por parte del sistema que solo persiguen un interés propio, ya que de esta forma puede llevar las ideas de los no escuchados a los poderes más altos para que sean atendidos.

Aun sabiendo que cada intervención depende del profesional y autor a tratar, se pueden comprobar como existe un punto en común en cuanto a la construcción de una intervención “utópica” alejada de lo institucional que incluye a todos y cada uno de los jóvenes en exclusión, la educación de calle como alternativa.

La educación de calle es una manera específica y singular de hacer educación que tiene por objetivo poner en movimiento los medios pertinentes que aseguren la plena formación y el desarrollo del individuo en sus facultades físicas, sociales, intelectuales y éticas para alcanzar su autonomía y su integración en el entramado social que le rodea de forma crítica y normalizada (Soto Rodríguez, 2001). A pesar de encontrarse inmersa dentro del ámbito de la educación, se especializa en ambientes no formalizados educativamente, en lo concebido como medio abierto, ya que utiliza momentos tanto formales como informales para la intervención, considerando todo espacio y oportunidad como algo educativo. Al mediar entre dos mundos tan enfrentados, trabaja por igual los tres focos de acción (individual, grupal y comunitario) y recurre a una comunicación y cooperación constante con otras entidades sabiendo que el uso de recursos de forma asilada no sirve, solo agota tanto al recurso y a los profesionales como a los participantes sin conseguir ningún resultado favorable (Asociación Cultural La Kalle, 1998).

La figura del educador de calle surgió en Europa después de la II Guerra Mundial dada la necesidad de paliar la delincuencia juvenil e infantil y los casos de orfandad y abandono como consecuencias de la crisis social de la época. En esta misma línea y para remediar la ocupación de las calles por grupos de jóvenes con conductas amónicas y/o consumo de drogas, surgió un Centro de Educadores especializados en el año 1969 en Barcelona, por lo que puede considerarse que se comenzó a visualizar este ámbito de trabajo. Teniendo en cuenta que los años 80 la Administración Local a través de los Servicios Sociales empezó a interesarse por los menores bajo otro punto de vista, el concepto de educador de calle se volvió más usual, por ejemplo, en el Programa de Reinserción de los Servicios Sociales de 1986 creado para apoyar el Plan Municipal de Drogas (Asociación Cultural La Kalle, 1998). A pesar de esa definición, la figura del educador de calle a día de hoy no está bien definida, sobre todo en relación a su acción educativa, lo que da

paso a una sustitución laboral por otros profesionales o la asignación de tareas fuera de su marco de intervención que emborrona los objetivos y recursos necesarios para mejorar las problemáticas con las que trabaja.

Para estos jóvenes en exclusión, el educador de calle actúa como figura de referencia alternativa a los modelos de su entorno y es un recurso educativo en sí mismo que realiza un recorrido pedagógico desde la práctica cotidiana a la teoría mediante herramientas y técnicas relacionadas con la psicología, la pedagogía y la animación para guiarlos en un proceso socioeducativo individualizado y específico con el que debe comprometerse. Partiendo de un análisis crítico del contexto (adquisición de información sobre los fenómenos sociales y relacionales, los mecanismos de respuesta y los recursos humanos, materiales y sociales) junto a una base teórica sólida que le permite comprender la complejidad de la realidad en la que se adentra y no caer en el asistencialismo, el educador de calle establece una actuación específica adaptada a cada menor, por lo que los principios de integración, normalización, atención individualizada, interés superior del menor, educación integral, prevención, participación, etc... son fundamentales en el intento de erradicar marginalidad (Soto Rodríguez, 2001).

Dada su gran capacidad de adaptación, improvisación y flexibilidad que lo caracteriza, esta profesión no demanda una obligatoriedad en lo que a la estructuración de la acción se refiere, aunque la reflexión y evaluación constante le permite detectar nuevas necesidades y problemáticas con el paso del tiempo. Se puede establecer que su metodología está basada en la investigación-acción persistente, aunque también debe dejarse llevar por el instante inmediato, actuando según la preparación pedagógica que dicta el sentido común y la vivencia cotidiana con ellos; *“vivir con ellos, aprendiendo a cada instante, y después ya se irá viendo”* (Enrique de Castro citado en García Madrid, 2002). Dicha actuación lleva consigo no solo la solución a problemas existentes, si no que incluye la prevención a dichos problemas (primaria, secundaria o terciaria) mediante la cual intenta evitar situaciones que favorezcan dicho proceso de inadaptación y/o marginalidad en diversos ámbitos como la familia, la educación formal, los medios de comunicación, el ocio y tiempo libre, el hábitat... (Soto Rodríguez, 2001).

Estas capacidades se pueden verificar con el proyecto educativo que creó el cura José Antonio Montull para los muchachos marginados de uno de los barrios más pobres del norte de Barcelona junto con un equipo de educadores durante la década de 1980. A causa de las abundantes secuelas de la crisis de los años 70, los muchachos se vieron obligados a buscarse la vida de cualquier forma y como la escuela no supo dar respuesta a esta situación, este grupo de educadores empleó un Centro Juvenil para realizar diversas actividades orientadas a la obtención del título de Graduado Escolar que les posibilitase una oportunidad en cuanto a una vida digna (Hernández

Huerta, 2004). Montull no elaboró ninguna intervención pedagógica con la que remediar la situación, sino que, basándose en las realidades de estos chavales, construyó un método de educación guiado por el sentido común.

Otra cualidad que conlleva ser educador de calle es tener una actitud consoladora, comprensiva, de orden, de consejo y de apoyo alejada de todo lo que tiene que ver con la valoración, la persuasión y la interpretación. La presencia de una alta autoestima se considera de vital importancia, ya que, para poder ser potenciador de autoestima en los jóvenes, es necesario que el educador posea una buena autoestima de forma previa. De esta forma, manifiesta una serie de características que propician el proceso de intervención como, por ejemplo, tranquilidad y relajación a pesar de la dificultad de las situaciones, energía, motivación, expresividad (sin dificultades a la hora de comunicarse tanto verbal como no verbal y en la escucha), seguridad, autonomía, responsabilidad, criticidad... Como lo que estos muchachos copian son las conductas, el educador debe predicar con el ejemplo (Soto Rodríguez, 2001).

También debe salir a buscar a los jóvenes y, tras conocerlos y aceptarlos tal y como son sin condiciones ni calificativos, debe crear una relación de confianza, entrando poco a poco en sus vidas y metiéndose en sus pellejos para conocer de lleno los conflictos y el desorden que viven día a día, ya que tal y como afirma Castro *“es prácticamente imposible, sin haberlo vivido, descubrir el total desamparo de los jóvenes de nuestros barrios”* (Enrique de Castro citado en García Madrid, 2002). Al interesarse por sus vidas de una forma más íntima y menos superficial que el resto de la sociedad, apostando por ellos y dejándoles crecer a su tiempo, los chavales empiezan a creer que sus posibilidades son reales (Hernández Huerta, 2004) y, por tanto, el desarrollo de una actitud crítica y responsable (interiorización de valores como la solidaridad, respeto y la igualdad, superación de dificultades de forma independiente, proyección de objetivos futuros, empleo de la comunicación en cuanto a las emociones y sentimientos...) se ve muy favorecido.

Es importante destacar que este profesional no impone sus propios criterios, sino que acompaña en dicho proceso de transformación, ya que, al orientar mediante un contacto directo y constante con la finalidad de poder fomentar la autonomía ya mencionada, puede observar las reacciones de los jóvenes para educarlas. Al respetar los ritmos y las decisiones de cada chaval en vez de dirigirlos, consigue que se conozcan a sí mismos, aprovechando al máximo el tiempo que les ha sido arrebatado (Hernández Huerta, 2004).

Ante el carácter defensivo que presentan estos jóvenes, el educador debe establecer algunas actitudes fijas y límites razonables con autoridad, sin ceder y encontrando un equilibrio entre actitudes y valores contrapuestos (libertad y límites, tolerancia y firmeza, y cercanía y respeto), pero sin olvidar que toda relación entre ambos debe basarse en una amistad noble educativa y desinteresada. Con el tiempo, esto les proporcionará a los chavales seguridad y confianza en sí mismos, ya que el educador muestra la firmeza que necesitan frente a su inestabilidad permanente (Hernández Huerta, 2004). Un ejemplo de esto es el hecho de llevar objetos robados, drogas, armas... a casa. El educador no debe aceptar nada en el hogar que pueda contribuir a su ruina y en base a eso, tampoco debe permitir que nadie ajeno y enemigo como la policía o los servicios sociales, lo hagan. Este hecho de defenderlos ante la burocracia y la confianza plena que deposita en ellos, da paso a que aumente su confianza, desvelando sus partes más íntimas, sensibles y cariñosas; *“hay quienes hemos tenido la desgracia de conocer su miedo a dormir solos, su llanto impotente porque no se sienten queridos, su desamparo”* (Enrique de Castro citado en García Madrid, 2002).

Muchas veces, desde lo institucional se olvidan los mencionados patrones de supervivencia de la calle y se erradica, por ejemplo, cualquier indicio de violencia tanto física como psicológica, pero el verdadero educador de calle debe saber lidiar con este tipo de factores implícitos en su trabajo, buscando la forma de sustituirlos por otros más favorecedores y adecuados en vez de castigarlos. Un ejemplo muy visual son las vivencias de Castro que Antonio García Madrid narra sobre sus años de convivencia con los menores donde ha sido amenazado de forma reiterada, pero siempre se ha centrado en enseñarles a manejar los elementos negativos que sus contextos les hace desarrollar en vez de eliminar la violencia como tal (García Madrid, 2002). Algo similar sucede con la tan estigmatizada delincuencia ante lo cual, el educador de calle debe centrarse en proporcionar nuevas herramientas para comunicarse, para ganar dinero, para vivir de forma autónoma y para abandonar las técnicas ilegales que frecuentan, enseñándoles las responsabilidades de sus actos y otorgándoles el tiempo necesario para que ellos mismos decidan qué hacer.

El sistema solo se pregunta “¿tienen cura esos chicos?”. En cambio, la visión del educador de calle se centra en los pequeños progresos que hacen a estos chavales ser libres y dueños de sus propias vidas, con o sin resultados visibles (Hernández Huerta, 2004). Al margen del comportamiento que propicia la actuación, el educador debe tener un carácter personal especial que no puede ser programado ni adquirido, sino puramente innato como es la vocación, la creatividad, la cercanía, la comprensión, la paciencia, la empatía, la simpatía y la autenticidad (Soto Rodríguez, 2001).

Por muy idílico que parezca este tipo de intervención, no es algo muy alejado de la realidad, ya que desde los años 70 con la participación de Enrique de Castro entre otros, se pueden contemplar movimientos de este estilo como, por ejemplo, la asociación de Traperos de Emaús.

Al margen de preparar a los jóvenes para vivir una realidad de una forma totalmente distinta a la que estaban acostumbrados y dada la dificultad de los chavales para adentrarse en el mundo laboral, Castro también se ocupó de la creación de empleos para fomentar su autonomía, autogestión, conciencia de grupo y experimentación mediante un local de la parroquia, un bar en el puente de Vallecas, una frutería en Villaverde, un taller de costura, una granja en un pueblo de La Rioja, motos y furgonetas... Entre todas estas actividades, destaca la ya mencionada asociación de Traperos de Emaús con sede en el Pozo del Tío Raimundo, la cual sigue perdurando en la actualidad a pesar de haber sido impulsada alrededor de los años 80 (García Madrid, 2002). En la misma línea, Castro también fundó una asamblea denominada “Madres contra la droga” en la Iglesia Roja de Entrevías, ya no por la posición en contra de las drogas que tenía este autor al considerarlas arma del estado (García Madrid, 2002), sino por la necesidad de muchas mujeres de la zona de San Carlos Borromeo que no comprendían la situación que pasaban sus hijos en relación al consumo (S. Barbarroja, 2015). No hay que olvidar su colaboración en la organización “Coordinadora de Barrios” la cual se constituyó hace más de 25 años con el fin de implicarse en una lucha permanente por la transformación social de la exclusión sin ninguna vinculación política, religiosa o ideológica, solamente implicación personal (Coordinadora de barrios, s.f.). Con todo esto, se refleja que la educación de calle no sigue un patrón fijo, sino que surgen y se adaptan en función de las necesidades de cada momento.

Por otro lado, más centrado en el año 1984 se encuentra la creación de la Asociación Cultural La Kalle, una asociación promovida por un grupo de personas de Vallecas relacionadas con la educación que mostraron interés por la problemática infantil y juvenil que sufrían los menores de dicho barrio de Madrid (desescolarización, fracaso escolar, absentismo, desestructuración familiar, aislamiento social, falta de expectativas de futuro, consumo de drogas, embarazos no deseados...). El objetivo principal era la puesta en marcha de un Programa de Educación Compensatoria, pero la relación que establecieron con los jóvenes con el paso del tiempo junto al contacto cercano en la calle y el conocimiento directo del barrio, les fue dando pistas de la necesidad de realizar una intervención educativa que fuera dando respuestas a otro tipo de demandas. Desde el marco de la prevención y de la inserción, esta asociación comenzó a posibilitar y promover estilos de vida alternativos favorecedores su crecimiento personal tanto en lo individual como en lo colectivo mediante la denominada educación de calle (Asociación Cultural La Kalle, 1998).

Más cerca de la actualidad española, existen alternativas de esta índole con proyectos que unifican los intereses de los chavales y los objetivos educativos en su marco más pedagógico a pesar de tener condiciones materiales precarias, por ejemplo “Barrios”, un proyecto de Hip-Hop y fotografía creado para desestigmatizar dos barrios de la periferia más deprimida y excluida del sur de Madrid (Las Torres y Orcasur) el cual comenzó en el año 2007 con la realización de diversas “block parties” en las calles, dando a los jóvenes una oportunidad para compartir su arte con el resto de vecinos junto a algunos artistas de renombre. Estas fiestas consiguieron generar un punto de encuentro para los menores donde aprendieron a comunicarse y con ello, expresar lo que querían para su barrio. Gracias a diversos talleres musicales, llegaron a componer su propia “playlist” con su consecuente videoclip el cual estuvo formado por veintiuna cámaras desechables que fueron repartidas entre los jóvenes y, de esta forma, se proporcionaron varias herramientas a los chavales para contar la auténtica historia de los barrios desde los ojos de los niños y niñas que viven allí para poder empoderar a los barrios más estigmatizados (Márquez, 2019).

También es el caso del proyecto “Hortaleza Boxing Crew” en el barrio de Hortaleza de Madrid. Este proyecto nació alrededor del año 2008 gracias al educador social Julio Rubio Gómez, quien vivía en ese mismo barrio y, a causa de detectar ciertas necesidades en los chavales con los que convivía, decidió intervenir. Para ello, uniendo sus habilidades de boxeo con el interés de los jóvenes por esa temática, puso en marcha el gimnasio “HK de Hovik Keuchkerian” donde comenzó a dar clases con un grupo de monitores considerados “gente de calle” también pertenecientes al barrio (formaron parte del proyecto primero como participantes y después como guías). En sus inicios eran diez monitores, pero con el paso del tiempo se redujeron a cuatro o cinco (Alcalde Castro, 2016-2017).

Tienen un total de unos veinte participantes y la mayoría son de la zona, pero al mezclar chavales de diversas edades (mínimo 12 años) sin un perfil determinado, se consigue desarrollar un buen clima basado en el cuidado y el respeto entre todos los miembros a pesar de las diferencias. Con la finalidad de subsanar las necesidades y demandas de los jóvenes y afrontar con ellos las diversas complicaciones con las que se puedan topar a durante sus vidas, utilizan el boxeo para estrechar una relación individual y grupal y, así, ayudarles a poner solución a sus problemas; el objetivo final no es tanto conseguir boxeadores profesionales, sino crear un “lugar” (aunque no físico) de apoyo y encuentro donde los chavales puedan recurrir y sentirse acogidos. Tras entrenar una hora cada martes y jueves, aprovechan ese espacio para poder hablar o guantear de forma más informal y relajada. También realizan otro tipo de actividades que van surgiendo espontáneamente y fomentan el buen clima entre los monitores y los muchachos como, por ejemplo, salidas a la montaña o al campo, quedadas, partidos de fútbol con otras asociaciones del barrio, batallas de boxeo con otros clubs... (Alcalde Castro, 2016-2017).

Se considera que muchos de estos jóvenes son rechazados y aislados de los centros educativos u otros sistemas, por lo que, independientemente de los problemas a los que se enfrenten, nunca se expulsa a nadie del proyecto. A esto se le une la visión que el educador Julio tiene frente a carreras como “Educación Social”, ya que considera que proporcionan una visión demasiado estricta en cuanto a la planificación y eso, no tiene que ver con la realidad de los muchachos (Alcalde Castro, 2016-2017).

Es un proyecto de autogestión sin subvenciones públicas porque no mantienen relación con grandes instituciones como los Servicios Sociales o el Sistema Educativo al considerar no benefician a los jóvenes por “hablar lenguajes distintos”. A día de hoy, el proyecto está comenzando a desestabilizarse, ya que, a pesar de los beneficios que tiene en los chavales y, por tanto, en el barrio, están siendo obligados a cambiar de local y a pagar unas rentas muy elevadas (Alcalde Castro, 2016-2017). Con esto último, se demuestra cómo las ideas para intervenir desde una perspectiva educativa y pedagógica existen, pero falta la formalización de las metodologías por parte del sistema y, por tanto, el reconocimiento de un profesional cualificado que lo lleve a cabo.

Esta explicación del educador de calle está basada en el supuesto de que un profesional de la educación social lo ejerza, pero tal y como se ha mencionado, cuando el educador social plantea intervenciones socializadoras en las instituciones, éstas no son válidas según el discurso del sistema. De ahí la necesidad de plantear y formalizar una figura profesional independiente que no presente secuelas de otras ramas ni su intervención esté limitada por ellas, como es el educador de calle en su pura esencia. Al regirse esta profesión por el desarrollo natural de la vida, abarca una forma distinta de entender el mundo en relación a los habituales proyectos estrictamente pedagógicos y educativos y, por tanto, está preparada para abordar alternativas no institucionales. La cualificación que requiere no se enseña en los planes de estudio, sino que es la profunda responsabilidad personal y social de lo que se quiere y se hace, el motor de cualquier práctica. Las personas que más han marcado nuestra percepción y, por tanto, han transformado la realidad en múltiples ocasiones (Paulo Freire, Enrique de Castro, Enrique Martínez Reguera, José Antonio Montull...), no han necesitado ningún tipo de estudio pedagógico para llegar a ser alguien en la educación y solamente definen su pedagogía como “sentido común” apoyado del aprendizaje procedente del ensayo-error a lo largo de sus vidas (García Madrid, 2002).

Si existe un profesional a mediada para esta intervención y destacamos la abundante necesidad actual de una pedagogía de la emergencia con esos chavales, ¿por qué no se empieza a reconocer la figura del educador de calle como promotor del cambio en los jóvenes en riesgo de exclusión social?

6. CONCLUSIONES

Comenzando por la definición de la sociedad que nos forma, una sociedad consumista y clasista que promueve un sistema de jerarquización entre superiores e inferiores, considero que es una mera estrategia para reducir a las personas en simples objetos a los cuales se recurre de forma habitual con el término “colectivos” para poder mantener el control de todos nosotros y generar una espiral de intereses económicos donde siempre salga beneficiada la misma parte. Esta idea tan individualista y egocentrista, consigue que vivamos de forma aislada y con rencor, competitividad y miedo, impidiéndonos aprender en comunidad y llevar a cabo una necesidad humana tan fundamental en el desarrollo como es la relación entre seres que se quieren, se respetan y se ayudan. Dada la abundante y preocupante situación de desigualdad social actual, creo que solo compartimos un espacio físico en vez de convivir juntos.

A causa de esta presión capitalista y consumista que nubla los verdaderos intereses de supervivencia del individuo, la economía se ha convertido en un factor fundamental de vulnerabilidad y de exclusión. En relación a la determinación de quién es excluido y quién no, considero que todos somos marginados según el criterio que se tome como referencia, al igual que con la idea de “normalidad”. La sociedad siempre ha inculcado que la marginalidad presenta una carencia visual determinada (persona sucia que vive en la calle, pide para comer, consume drogas, delinque y es peligrosa) ante la cual se desarrolla cierto miedo, desconfianza y culpabilidad. Como la población no se siente identificada con esa idea, rechaza todo lo que tenga que ver con ella, reflejando el comportamiento y pensamiento individualista y egocentrista anteriormente mencionado porque piensa que no la afecta, aunque en verdad, sí. ¿Dónde reside la justicia, la sensibilidad y la empatía social? Es curioso y triste cómo los prejuicios procedentes de este pensamiento dan paso a que las vidas de ciertos grupos sociales posean cargas negativas que las definen por “pertenecer a” y “ser como” aunque no sean culpables. Más concretamente, esto es lo que sucede con los jóvenes marginales quienes simplemente son el reflejo de un abundante desborde de sus contextos permitido e ignorado por el sistema a pesar de sus retirados gritos de auxilio.

Un aspecto a destacar es el porqué de llamarlos “menores”, un término muy usado por todos salvo por el educador de calle. Esto se debe al hecho de ser una mera categoría jurídica y no sociológica que se usa para unirlos y tratarlos como un grupo estigmatizado (colectivo) que rechaza la diversidad, aspecto del cual es muy consciente el educador de calle y por el cual lucha en todas y cada una de sus intervenciones. A lo largo del trabajo, he intentado aportar nuevos adjetivos como “chavales”, “muchachos” y “jóvenes” que, a pesar de referirse a los mismos, considero que son conceptos más limpios y menos cargados de prejuicios y connotaciones.

El aspecto más notorio que no funciona en la intervención de las medidas institucionales actuales radica en las metodologías, ya que, en sí, son recursos que podrían cambiar positivamente la vida de estos chavales si no fuera por los intereses que hay detrás de toda entidad, los intereses del sistema. Según están planteadas no acaban de posibilitar el conocimiento de un nuevo modelo de vida para evitar que, al salir, se reproduzca de nuevo el comportamiento trasgresor que se potencia con el aislamiento; el hecho de encubrir las problemáticas de forma general para todos por igual quiere decir que se estén solucionando las causas que las origina y, por tanto, es probable que sigan apareciendo nuevas dificultades que se irán acumulando con el paso del tiempo hasta generar una situación más grave. Lo que estos muchachos demandan y de lo que la sociedad no se percata es la parte más emocional, dedicarles tiempo, mostrarles que no están solos y luchar por ellos, siendo conscientes de que, en el fondo, siguen siendo niños que se sienten solos y perdidos en un mundo que les queda grande porque nunca nadie les ha ofrecido una mejor vida.

El educador de calle es el personal perfecto para, no solo darles una mejor vida, sino ayudarles a que ellos mismos se la construyan, proporcionándoles herramientas tanto físicas, psicológicas como emocionales para ello, aspecto que considero mucho más enriquecedor y con mejores resultados que cualquier otro tipo de intervención.

A causa de haberme introducido en el mundo de la educación social, he desarrollado una visión muy crítica respecto al sistema, pero al conocer más detalladamente este tipo de educador y su actuación a pie de calle, esa visión ha aumentado. Pensaba que la educación social abandonaba, en cierto modo, el marco que el sistema establece en cuanto a la organización y la planificación, pero la educación de calle va más allá, ya que mira por el bienestar de la gente con la que trabaja de una forma lineal y abandona la posición de “profesionalidad” que tanto inculcan en las carreras para centrarse en el trato cercano de tú a tú, como quien ayuda a un amigo, pero siendo consciente de sus capacidades, experiencias y conocimientos como promotor del cambio.

No hace falta explicar qué hace un médico, un abogado o un profesor y por qué la población necesita su trabajo, en cambio con la educación social, sí. Considero que se debe al hecho de no centrarse en una sola disciplina y abarcar una visión más global e interdisciplinar, pero es necesario acabar con el desconocimiento frente a esta rama, ya que todos y cada uno de los miembros de la sociedad necesitamos educación social para vivir, para aprender a convivir y romper con las limitaciones que el sistema nos impone. Comprender, visualizar y aceptar la educación social en nuestro día a día es el primer paso para formalizar la educación de calle por ser elemental para llevar a cabo cualquier acción socioeducativa que pueda llegar a tener cabida en la calle. En base a la situación actual de pandemia mundial y su futura crisis económica, la sociedad española tiene la posibilidad de evitar que la espiral de la exclusión se haga más grande en el futuro poniendo en marcha la labor de este tipo de profesional.

Como se ha reflejado, las carencias de los menores perduran en el tiempo y a pesar de las supuestas soluciones que se han ido aportando con el paso de los años, no se han conseguido erradicar. El educador de calle puede considerarse su trampolín, ya que, a pesar de necesitar unos pasos previos para el lanzamiento, es el peso muerto quien realmente salta. En otras palabras, el menor salta y el educador es la colchoneta que amortigua sus golpes, a diferencia de las instituciones que los empuja; el educador aplaude para levantar y no solo para premiar. Estos menores necesitan una mano próxima que les ayude y el mundo necesita desarrollar más personas que tiendan sus manos para acabar con la exclusión y preguntarse por qué ocurre lo que ocurre sin usar la culpa como respuesta. Es decir, el mundo necesita que la educación de calle sea reconocida como una profesión, ya que, si toda la vida se institucionaliza, quedará muy poco espacio para la libertad.

7.BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde Castro, N. (2016-2017). *Hortaleza Boxing Crew*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Alguacil Gómez, J. & Camacho Gutiérrez, J. (2013, 05 de octubre). La vulnerabilidad urbana en España. Identificación y evolución de los barrios vulnerables. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (27), pp. 73-94.
- Antón, A. (Diciembre, 2013). La desigualdad social. *X Jornadas de Pensamiento Crítico*. Universidad Carlos III, Leganés, Madrid.
- Arteaga Botello, N. (2008, 09 de julio). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociología (México)*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732008000300006
- Asociación Cultural La Kalle. (1998). *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editorial popular, s.a.
- Benach, J. & Amable, M. (2004, mayo). Las clases sociales y la pobreza. *Gaceta Sanitaria*. 18(S1), pp. 16-23.
- Cámara Arroyo, S. (2010). *La finalidad educativa de los centros de internamiento de menores: el hospicio como antecedente*. Universidad de Alcalá.

- Colegio profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León. (s.f.). *Dossier informativo*. Recuperado de <https://www.ceescyl.com/documentacion-del-ceescyl/zona-publica/varios/1290-dossier-ceescyl-generico-con-jg-actualizado/file.html>
- Coordinadora de barrios. (s.f.). Recuperado de <http://www.coordinadoradebarrios.org/index.php>
- Coy, E. & Torrente, G. (1997, 23 de julio). Intervención con menores infractores: Su evolución en España. *Anales de Psicología*, 13(1), pp. 39-49.
- de la Cuesta, J. L., & Blanco, I. (2006). *El enjuiciamiento de menores y jóvenes infractores en España* (A-03: 1). Recuperado del sitio de internet de <http://www.penal.org/sites/default/files/files/MenoresJLCIB.pdf>
- Educación ficción. (23 de marzo de 2010). *Enrique de Castro: criminalización de la pobreza* [Archivo de Vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/10390855>
- El falso recurso del castigo. (19 de octubre de 2013). *César Manzanos, Cárcel; ¿Para qué y para quién?* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=k7bD3m50D2A>
- España. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Boletín Oficial del Estado, 28 de diciembre de 2012, núm. 11.
- Estadística de Condenados: Menores. Año 2018. (2019). Recuperado 19 de mayo de 2020, de INE website: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206
- Exclusión social, infancia y familia. (2019). Recuperado 19 de mayo de 2020, de FOESSA website: <https://www.foessa.es/encuestas-sobre-integracion/otras-miradas/exclusion-social-infancia-y-familia/>
- Gamo Medina, E., & Pazos Pezzi, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. *Revista de la Asociación Española de neuropsiquiatría*. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352009000200011
- García Madrid, A. (2002). Adversum Paedagogos. La condición artesanal del pedagogo y la formación de los mismos. *Papeles Salmantinos de Educación*. (1), p. 275-286.
- García Madrid, A. (2002). Enrique de Castro: El cura del infierno del sur. *Papeles Salmantinos de Educación*. (1), pp. 217-245.

- García Serrano, C., Malo, M. A. & Rodríguez Cabrero, G. (2010). *Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social*. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC).
- Gerardo Meza, C. L. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*. Recuperado de <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/matematica/article/view/1975/1799>
- González, J. M. & Sánchez, A. (2014, 20 de junio). ¿Cuándo es positiva la demora de lo positivo? When is it positive the postponement of the positive?. *Revista y educación y futuro digital*. (9), pp. 29-37.
- Hernández Huerta, J. L. (2004). José Antonio Montull: Un educador de calle con sentido. *Foro de Educación*. (3), p. 3-12.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV). Año 2018*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/ecv_2018.pdf
- Martín González, M. (2004). «Enrique de Castro. El cura de los pobres de Madrid» *Foro de educación*. (4), p. 57-63.
- Martínez Reguera, E. (2007). *Cachorros de nadie: Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Márquez, A. (2019). 'Hip-Hop' y fotografía para desestigmatizar el sur de Madrid. Recuperado 24 de mayo de 2020, de vozpopuli website: https://www.vozpopuli.com/altavoz/cultura/Hip-Hop-fotografía-desestigmatizar-sur-Madrid_0_1257174667.html
- Principales series de población desde 1998. (2019). Recuperado 19 de mayo de 2020, de INE website: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/&file=02002.px&L=0>
- R. Streck, D., Redín, E. & Zitkoski, J. J. (2015) *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Sánchez Ramos, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Universidad de Granada, España.
- Serrano, J. E. A., & Rangel Gascó, E. (s.f.). *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (SAP001) Tema 1. La transición adolescente y la educación*. Academia. Recuperado de https://www.academia.edu/7556603/Aprendizaje_y_Developmento_de_la_Personalidad_SA_P001_Tema_1._LA_TRANSICI%C3%93N_ADOLESCENTE_Y_LA_EDUCACI%C3%93N
- Soto Rodríguez, J. (2001). *Manual del educador de calle*. Vigo: ASETIL. Educación de calle, s.l.

Subiarts, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P. & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

S. Barbarroja, C. (2015, 30 de junio). *Enrique de castro, el cura de los obreros y marginados*. Público. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/enrique-castro-cura-obreros-y.html>