



Universidad
Zaragoza

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA CALLE

TRABAJO FIN DE MASTER

AUTOR: LUIS ALBERTO ESCUDERO BEJAR

DIRECTORA: MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ ORDOVÁS

MASTER EN SOCIOLOGÍA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SOCIALES

FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA, DICIEMBRE DE 2013

Resumen:

Este trabajo está dedicado a estudiar la situación de los proyectos de educación de calle implantados en la actualidad en la ciudad de Zaragoza, destinados a la intervención con menores de edad en situación de riesgo de exclusión social. Se exploran los aspectos teóricos y el método de intervención en los que se basa la labor de la educación de calle, el ámbito normativo y de la Administración bajo el que se desarrollan los programas concretos en el municipio y su aportación para la resolución de las problemáticas que afectan a la población infantil y juvenil.

Palabras clave: educación de calle, menores, jóvenes, exclusión social, intervención socioeducativa, educación en medio abierto.

Abstract:

This paper studies the current situation of the street education projects implemented in Zaragoza, which are intended for underage children at risk of social exclusion. It also explores the theorist features, the intervention method in which street education is based on, the regulatory scope of the Administration under which these programs are developed and their contribution to solving the problems that affect child and youth population.

Keywords: Street education, children, young, social exclusion, socio-educational intervention, education in open environment.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del estudio	1
1.2. Objetivos del estudio	2
1.3. Metodología del estudio.....	2
MARCO CONCEPTUAL	5
2.1. Fundamentos teóricos de la educación de calle	5
2.2. La educación de calle.....	15
2.3. Pobreza y exclusión en menores de edad.....	21
MARCO NORMATIVO	27
ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS	33
4.1. Aspectos contractuales y de formación de los equipos de calle	33
4.2. Características de los menores objeto de la intervención	36
4.3. Objetivos de los equipos de educación de calle.....	39
4.4. Fases de la intervención	41
CONCLUSIONES Y VALORACIONES PARA LA MEJORA	49
REFERENCIAS.....	53
ANEXO	I

INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del estudio

El presente trabajo pretende indagar acerca de la situación actual de los proyectos de educación de calle desarrollados en la ciudad de Zaragoza que tienen como objetivo la intervención con los grupos de menores de edad (de 6 a 16 años) que se encuentran en riesgo de exclusión social .

Existen diferentes motivaciones que alientan a la realización del estudio.

Una primera, parte de observar la existencia de una escasa información facilitada por las administraciones públicas que gestionan este tipo de programas, accesible para el conjunto de la población del municipio. Se intentará por ello, aclarar cuáles son los entes públicos competentes en el ámbito y las particularidades del proceso seguido en la implementación.

Al mismo tiempo, existe interés en aumentar el conocimiento acerca de las características distintivas del trabajo de educación de calle y de su relevancia para la resolución de las problemáticas que afectan a los grupos objeto de su intervención. Al tratarse de una actividad de un relativamente corto recorrido histórico y cuya formación no es impartida de manera concreta dentro del ámbito de la educación formal, este trabajo propone un acercamiento a su metodología de actuación y a los resultados obtenidos a partir de ella.

Una tercera razón, se fundamenta en la voluntad de realizar una valoración objetiva de los proyectos de educación de calle puestos en marcha, que permita plantear alternativas o ideas para su mejora en el futuro.

Para todo ello el conjunto del escrito se divide en tres partes diferenciadas.

Su primer segmento, se destina a la indagación sobre los aspectos teóricos en los que se fundamenta el trabajo de educación de calle en general, al marco normativo y competencial bajo el que se desarrollan los programas concretos en la ciudad de Zaragoza y a un breve estudio sobre la situación de pobreza y exclusión social en los grupos menores de edad destinatarios de estas medidas.

En segundo término, se introduce un análisis de los aspectos más relevantes de los discursos expresados por trabajadores vinculados a los proyectos de educación de calle en Zaragoza, recogidos mediante la realización de entrevistas personales.

Por último, se dedican las últimas líneas a sintetizar las conclusiones alcanzadas en el estudio y algunas valoraciones que puedan servir para la mejora en la implementación de los proyectos, así como para el afianzamiento de la profesión de educador de calle.

1.2. Objetivos del estudio

El objetivo general propuesto para la investigación es estudiar los proyectos de educación de calle implantados actualmente en la ciudad de Zaragoza, destinados a la intervención con menores de edad en situación de riesgo de exclusión social.

Éste se desglosa en un conjunto de objetivos más específicos:

- A) Indagar acerca de las bases teóricas sobre las que se fundamenta la educación de calle y conocer la metodología de trabajo seguida por los profesionales en su intervención, así como su coordinación con el resto de profesionales dedicados al ámbito de infancia y adolescencia.
- B) Conocer el marco normativo y de distribución competencial en el que se encuadran los proyectos de educación de calle de Zaragoza
- C) Investigar los efectos que la labor de los educadores de calle puede ejercer sobre aspectos relacionados con la prevención y la resolución de las problemáticas que afectan a los menores en riesgo de exclusión social.
- D) Realizar aportaciones que sirvan para ayudar a la consolidación de la profesión de educador de calle y para la mejora de los proyectos implantados en la ciudad.

1.3. Metodología del estudio

Para abordar el objeto de estudio se contemplan dos etapas: una primera centrada en la exploración y selección de bibliografía que sirva de soporte en la elaboración del marco teórico sobre la educación de calle; la segunda se basa en la realización de entrevistas en profundidad a profesionales vinculados a los proyectos de educación de calle.

Revisión bibliográfica y marco teórico

Existen cuatro aspectos en los que se divide esta fase de la investigación.

En primer lugar, a partir del propósito de profundizar en la exploración de las bases teóricas en las que se asienta la educación de calle, se recurre a la búsqueda, contraste empírico y selección de fuentes secundarias, centradas prioritariamente, en el conjunto de disciplinas que tratan: la vinculación del hecho educativo con el medio urbano, la educación en contextos de exclusión social y el desarrollo social comunitario. Entre estas destacan: la pedagogía social, la educación social, el trabajo social y la sociología.

En segundo término, se observa el material existente enfocado, específicamente, a la explicación de la intervención socioeducativa desarrollada por los educadores de calle. Esta recogida facilita, además del avance en el conocimiento teórico de la cuestión, la realización del guion para las entrevistas.

Una tercera cuestión necesaria, resulta el conocer la incidencia en actual de los fenómenos de pobreza y exclusión social entre la población menor de edad. Se consultan, con este objetivo, los informes realizados por entidades de investigación social o instituciones dedicadas a la infancia (por ejemplo Unicef). Para presentar los datos más recientes posibles se acude a las publicaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Instituto Aragonés de Estadística (INAEST).

Por último, interesa averiguar el marco normativo y la distribución competencial en el que se desarrollan los proyectos de educación de calle en la ciudad de Zaragoza. Para ello se examinan los documentos elaborados por el Gobierno de Aragón y por el Ayuntamiento de Zaragoza, vinculados al ámbito: leyes, planes, diagnósticos, pliegos de condiciones, etc.

Entrevistas a profesionales del ámbito

En esta segunda parte de la investigación el interés se centra en recoger información primaria acerca de los proyectos de educación de calle mediante la realización de entrevistas en profundidad a los profesionales que los desarrollan en la ciudad de Zaragoza. Se escoge esta técnica cualitativa porque permite obtener un conocimiento, amplio y cercano a la realidad, de múltiples aspectos concretos relacionados con la intervención socioeducativa.

La prioridad es establecer contacto con educadores de calle que estén en la actualidad en ejercicio en alguno de los barrios de la ciudad (la previsión es acceder a 4 educadores de calle). Al tratarse habitualmente de un trabajo realizado en equipo se considera preferible realizar las entrevistas de forma grupal, en la medida de lo posible, ya que resulta interesante recoger las opiniones conjuntamente y que las explicaciones puedan ser enriquecidas con las aportaciones de cada uno de los miembros durante la reunión.

Sumado a lo anterior, también se realizan entrevistas a los coordinadores de los proyectos. Al estar los educadores de calle integrados dentro de los Centros Municipales de Servicios Sociales al mismo tiempo que trabajan para las entidades que han recibido la adjudicación, se establece contacto con los responsables de ambas áreas.

Las sesiones, en todos los casos, tienen una duración aproximada de entre 40 y 60 minutos y se realizan en los despachos de los profesionales, recogándose las conversaciones mediante grabadora. Las preguntas se realizan a partir de un guion semi-estructurado, que contiene aquellos elementos más interesantes relacionados con los objetivos, pero que también permite un espacio suficiente para que se introduzcan nuevos temas durante el diálogo, ni contemplados en el diseño de la investigación.

Una vez realizadas las entrevistas comienza la fase de análisis de los discursos. En primer lugar, se procede a la transcripción de las conversaciones de manera detallada. Con posterioridad se procede a la apertura del texto mediante el proceso de codificación y categorización, seleccionando para la explicación aquellos fragmentos constitutivos más relevantes y significativos.

MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo se encuentra distribuido en tres apartados. En el primero, se sintetizan aquellos conceptos más interesantes presentes en diversas materias que sirven, tanto para comprender las funciones que adopta la educación de calle en el campo de la intervención socioeducativa, como para configurar una base a partir de la cual consolidar su armazón teórico. El siguiente punto, se centra en la revisión de los elementos más concretos de la profesión, partiendo de un resumen de sus orígenes y evolución, pasando por las características propias del ámbito específico en el que se desarrolla y terminando por recoger las definiciones acerca del perfil del experto. El último, se dedica a introducir los datos actuales referentes al impacto de la pobreza y la exclusión social entre la población menor de edad española y aragonesa.

2.1. Fundamentos teóricos de la educación de calle

En esta sección se intenta situar el ámbito teórico de la educación de calle a partir de la indagación de diferentes disciplinas con las que mantiene una clara vinculación. Se comienza a partir de la perspectiva de la pedagogía clásica y posteriormente se introducen las de la pedagogía urbana y el desarrollo social comunitario. Más adelante se define el tipo de profesional en el que se incluye generalmente al educador de calle, el educador social.

2.2.1. La educación de calle desde la pedagogía clásica

Desde la perspectiva de pedagogía clásica, en el intento de encuadrar conceptualmente las disciplinas de la pedagogía social y la educación social (y en concreto la educación de calle), por lo general se han identificado los ámbitos de intervención en los que se produce su desarrollo. Se parte, por tanto, de establecer una diferenciación entre las categorías de educación formal, no-formal e informal.

La primera de ellas, a partir de la definición efectuada por Sirvent *et al.*, es fácilmente distinguible ya que se refiere a la educación “comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Sirvent *et al.* 2006:3). Se trata por tanto de un aprendizaje estructurado (con unos objetivos y una duración marcados), desarrollado de

forma habitual en el interior de las escuelas, que conduce a la obtención de una determinada certificación y que normalmente implica obligatoriedad hasta una edad estipulada.

Más complicado resulta dirimir la difusa línea de separación de la educación no-formal con la informal. De hecho existen diversos autores que únicamente tienen presentes dos categorías (la formal acompañada por alguna de las otras dos). La clásica y mayoritariamente aceptada definición sobre educación no-formal realizada por Coombs y Ahmed, establece que es: “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes en subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1975:8). También es útil la que introducen Sarramona *et al.*..., que explica que los programas de educación no formal parten de una “(...) intencionalidad explícitamente educativa, que poseen planificación previa, con vistas a lograr metas y objetivos que no pertenecen a los currícula escolares de los diversos niveles del sistema educativo” (Sarramona *et al.* 1992: 92).

Estas dos definiciones contienen una serie de elementos que las diferencian de la educación informal, que sería en palabras de Sirvent “(...) aquel proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio” (Sirvent *et al.* 2006:3). Está por tanto referido al aprendizaje que se obtiene a lo largo de la vida cotidiana, que no está sistematizado ni conduce a obtener un título o acreditación y habitualmente no se desarrolla de forma intencional.

La disciplina de la educación social se ajustaría a los conceptos enumerados en las definiciones de la educación no formal, desvinculándose de las otras dos por diversas características que éstas no contienen de manera conjunta:

- Se encuentra fuera del sistema educativo formal. No se ajusta a los diferentes niveles marcados por las autoridades educativas y no tiene como objetivo la adquisición de unas determinadas credenciales, como pueden ser títulos o certificaciones.
- Requiere una planificación y organización previas para proceder después a su realización. Implica una preparación, un diseño de las etapas que se van a seguir.

- Se desarrolla a partir de unos objetivos fijados y utiliza una metodología determinada. Parte de un conocimiento teórico y utiliza una serie de prácticas ajustadas a los fines que se intentan lograr.
- Mantiene una intencionalidad educativa, que es básica en la actuación del pedagogo y al mismo tiempo puede ser percibida y reconocida por el que la recibe. Aunque en ocasiones se desarrolla de tal modo que la intención pedagógica pueda ser difusa y un tanto imperceptible para el educando.

2.1.2. La pedagogía urbana

La pedagogía urbana es una disciplina moderna que introduce nuevas formas de interpretar la relación entre el hecho educativo y el medio urbano, tomando al segundo como aquél entorno de referencia en el que se desarrolla el primero. Aquí se observa esta vinculación desde el marco de la Pedagogía Social, entendiendo a ésta como la ciencia de la educación social que Feroso define como:

“[...] la ciencia social, práctica y educativa no-formal (fuera de la familia y la escuela), que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, reinserción y regeneración de los individuos y de las comunidades, que pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas individuales o comunitarias amparadas por los derechos humanos” (Feroso, 2003:63).

Antes de entrar a revisar la pedagogía urbana y sus aportaciones más interesantes, es adecuado resumir primero algunos de los profundos cambios que en las últimas décadas se han producido en la ciudad y de qué manera afectan a la situación social de la población.

En la segunda mitad del siglo XX se observa una gran aceleración de la dinámica de concentración humana en grandes aglomeraciones, adoptando éstas la centralidad en la vida económica, social y cultural de las sociedades postmodernas. Algunas de las características de éste fenómeno, que se manifiestan en la actualidad vinculadas con la proliferación de nuevas formas de exclusión son:

- El predominio del **consumo** que, siguiendo a Bauman (2004), se ha convertido en el vehículo de construcción de identidades en las sociedades actuales,

sustituyendo al trabajo que era el cimiento de las relaciones sociales y símbolo de estatus en la Sociedad Industrial. El hecho de que una parte de la población no tenga la posibilidad de mantener las prácticas de consumo activo a las que la ciudad incita les genera una progresiva desvinculación con el resto de grupos o clases sociales.

- La **segregación socio-espacial**, que sería aquella que indica Wacquant (2007), generadora de una nueva forma de marginalidad, concentradora de la población con menos recursos en determinadas áreas de la ciudad. El fenómeno de la especulación del suelo que conlleva altos precios de vivienda, así como la de un crecimiento acelerado y desordenado de la urbe, se observan como algunos de los desencadenantes de la expulsión o limitación de acceso de diversos grupos con menos recursos a barrios o zonas señaladas.
- La **privatización de los espacios públicos** (urbanizaciones, plazas, recintos de ocio y deporte, etc.), que según Low (2005), limita las posibilidades de relación entre los individuos de diversas clases sociales, ocultando los conflictos y provocando la no participación en la discusión y resolución de los mismos. La forma de que éstos se hagan visibles es dependiente, en la mayoría de las ocasiones, de su tratamiento por parte de los medios de comunicación de masas.
- La progresiva **pérdida de poder del Estado** y del conjunto de administraciones públicas para determinar el modelo de desarrollo de las urbes ante un dominio superior del mercado. Esto, al mismo tiempo que la reducción de las prestaciones sociales en una época de crecimiento del paro estructural y precarización del empleo, supone la exposición a importantes riesgos para numerosas capas de población.
- La transformación de las urbes refuerza los valores del **individualismo**, la competencia y la insolidaridad. Siguiendo a Simmel (1986), se produce un desarrollo acelerado de la racionalización y el cálculo de beneficios en el comportamiento de la persona, y se abandona progresivamente la emotividad y el sentimiento en sus relaciones humanas. El autor relacionaba el crecimiento de las

grandes urbes con este fenómeno, en contraposición a las cualidades consideradas dominantes en las pequeñas ciudades o las áreas rurales.

Ante estos cambios producidos en la urbe, el ejercicio de la educación requiere una ampliación de sus miras más allá de la escuela buscando establecer una influencia sobre espacios en los que se desarrolla la formación del individuo, como los de ocio y tiempo libre. El objetivo es mejorar la calidad formativa del conjunto de lugares que conforman el entorno, introduciendo nuevas metodologías y modelos de planificación que conviertan a la educación en un agente decisivo en las sucesivas transformaciones de la ciudad. Este vínculo entre ciudad y educación es el origen de la disciplina de la pedagogía urbana, que Colom define como:

“Aquella disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora, que se ubica ecológicamente en un espacio muy concreto –la ciudad- y que desde un principio demostró gran vocación practicista. Su génesis se encuentra en las relaciones que pueden darse entre ciudad y educación o entre lo urbano y lo pedagógico” (Colom, 1990:117).

Esta síntesis integradora que nos define el autor se puede analizar a partir de las tres dimensiones que vinculan la ciudad con el aprendizaje, realizada por Jaume Trilla y explicadas por Novella (2005):

- **Aprender en la ciudad.** La ciudad como contenedor de recursos educativos. Se entiende, desde esta perspectiva, a la ciudad como un contexto en el que están presentes la educación formal, la no formal y la informal, en el que confluyen tanto las instituciones con intencionalidad educativa como las que no, los sucesos educativos ocasionales organizados por éstas y los encuentros y vivencias espontáneos presentes en la vida cotidiana. Para un desarrollo eficiente y una seguridad en la calidad de la propuesta debe existir una coordinación entre las políticas educativas urbanas permitiendo su complementación y el alcance de toda la ciudadanía.
- **Aprender de la ciudad.** La ciudad como agente educativo. La ciudad actúa como agente informal de educación, permitiendo la relación entre el individuo y el grupo con la cultura y entre los propios grupos entre sí. La calle es un espacio de socialización básico, del que se recibe de forma continua información sobre

manifestaciones culturales, normas, hábitos, valores, etc. Constituye de esta manera un factor clave en la construcción de identidades. La ciudad, como agente, tiene la responsabilidad de escoger aquellos referentes cívicos que se consideran deseables promover y coordinar los esfuerzos para el cumplimiento de objetivos.

- **Aprender la ciudad.** La ciudad como contenido educativo. En sí misma la ciudad se configura como lugar que la persona debe aprender a utilizar cuando se mueve por ella. Despierta la capacidad de crítica acerca de sus limitaciones e inconvenientes y el deber de participar en su transformación. Para ello la ciudad tiene que posibilitar órganos de participación ciudadana en los que los habitantes tengan la oportunidad de hacer llegar ideas y alternativas para su mejora.

En conjunto, el progreso hacia una ciudad que tenga como central el hecho educativo (convirtiéndola en ciudad educadora), requiere que las políticas socioeducativas implementadas dispongan de una variedad disciplinar de los profesionales que lleven a cabo su ejecución, coordinados de tal modo que se consolide una red abierta que proporcione la atención que asegure la formación integral de todos los individuos a lo largo de la vida y que permita aprovechar el gran valor pedagógico extraíble del medio urbano.

2.1.3. Desarrollo social comunitario

En el apartado anterior han ido apareciendo una serie de conceptos que van enfocados al establecimiento de estrategias para actuación coordinada de diversos profesionales que permita una atención socioeducativa cercana y de calidad. Antes de entrar a analizar las características propias de la intervención, es necesario definir la población objetivo de la misma, es decir, qué entendemos por comunidad. Caride *et al.*, se refieren a ella como “(...) un espacio de vida social donde se configuran de modo constante múltiples y complejas relaciones e interacciones sociales entre individuos y grupos que viven y conviven con lazos de solidaridad e intercambio de significados de su territorio, de su lengua y cultura y de sus vivencias individuales y comunes” (Caride *et al.*, 2007:135).

Existen por tanto unos elementos que se pueden observar como característicos de la comunidad, Marchioni (1989) señala cuatro (territorio, población, demandas y recursos):

- Es un territorio con propias características que afecta de diversas formas a la población residente. La configuración del lugar donde se desenvuelve la vida cotidiana puede favorecer o limitar el desarrollo de determinadas identidades, actitudes, valores, etc.
- Es el espacio de relación e interacción entre individuos y grupos, el lugar en el que se manifiestan y comparten los significados acerca de todo el conjunto de elementos que forman la vida en sociedad. Esto lleva a pensar que en el momento de planear una intervención es prioritario conocer y tener presente las propias características distintivas de la población.
- Al mismo tiempo, estos dos elementos anteriores configuran la comunidad como el lugar en el que se revelan las necesidades, las demandas, la opinión sobre las problemáticas, etc.
- Por último los recursos, la propia comunidad en sí misma y sus miembros, sumando el conjunto de instituciones públicas, organizaciones sociales, subvenciones, etc.

Los proyectos de desarrollo social comunitario constituyen un proceso social en el que predomina la dimensión educativa y de valores, que procura que los miembros de la comunidad reconozcan sus derechos y responsabilidades a la vez que promueve su participación activa. El objetivo general es la mejora de la calidad de vida y el bienestar de todos los implicados. Por tanto, es básica la formación y dinamización del conjunto de la comunidad para que desde su seno se convierta en la protagonista de la resolución de sus diferentes problemáticas.

El eje central de desarrollo de las políticas debe ser el ámbito institucional más cercano a la población, la Administración Local. En especial los denominados comúnmente como servicios sociales comunitarios. Para llevar a cabo todo ello, es necesario que ésta se encargue de dirigir una serie de fases que permitan su puesta en marcha (que serán similares a los que desarrollarán en la parte dedicada a los proyectos de educación de calle concretamente): un diagnóstico para conocer las problemáticas de la zona y las características de la población; una planificación que defina objetivos y la estrategia de trabajo; una ejecución en la que se coordinen las diferentes instituciones y profesionales y que cuente con la colaboración de los líderes locales; y finalmente una evaluación de las actuaciones que permita la reformulación futura para el aumento de su efectividad.

2.1.4. Principios de intervención socioeducativa

Toda política que tenga como objetivo la mejora de la situación social de los grupos y personas ha de partir desde una concepción integral, en el que exista una gran interdisciplinariedad y una involucración de toda la comunidad. Desde esta visión global, Vélaz de Medrano (2002) propone tres principios básicos en los que se fundamentan los programas de intervención socioeducativa, como la realizada por los educadores de calle: el principio de prevención, el principio de desarrollo y el de intervención social.

Principio de prevención

Posiblemente aquél principio en el que la actualidad se le otorga más relevancia, ya que está basado en la adopción de medidas para evitar las condiciones que provoquen situaciones no deseadas. Se divide en tres:

- a) **Prevención primaria.** Es la dirigida al conjunto de población, no a un grupo o individuo concreto. Su objetivo es reducir la incidencia de casos problemáticos futuros. Dentro de la prevención sería la más integral y prioritaria y un campo asumido especialmente desde la educación social, ya que abre la posibilidad de intervención sobre espacios no atendidos de manera adecuada desde las instituciones.
- b) **Prevención secundaria.** Trata de actuar en grupos de riesgo, en el que se observa la aparición incipiente de ciertas problemáticas y se interviene con el objetivo de evitar su agravamiento (tratamiento temprano).
- c) **Prevención terciaria.** En este caso la problemática ya ha adquirido cierta gravedad y se busca remediar la situación y favorecer el regreso a una situación más normalizada.

La prevención primaria es la más necesaria y aconsejable, ya que es realmente la más preventiva en sentido estricto. Al mismo tiempo es la más difícil de poner en marcha, en especial porque requiere una importante inversión de recursos y los resultados logrados no se pueden apreciar a corto plazo.

Principio de desarrollo

En el transcurso de la vida cada persona pasa por diferentes etapas y experiencias de las que extrae conocimientos para afrontar las vivencias futuras. El principio de desarrollo se basa en ayudar al individuo y/o grupo a reflexionar sobre la manera en que está dirigiendo su vida y facilitarle la adquisición de competencias para solucionar los conflictos. Se trata de un trabajo de acompañamiento vinculado al proceso de crecimiento y maduración personal. Por ello, suele ser una referencia en el trabajo con niños y jóvenes aunque no se limite necesariamente a un determinado rango de edad.

Principio de intervención social

Es un principio que pone de relevancia la importancia del contexto social en el que se desenvuelve la persona, que es el mismo en el que se produce la intervención. Cada individuo posee un bagaje personal, cultural y social diferente que viene afectado por el contexto en el que desarrolla su vida. El objetivo del educador es apoyar al educando a conocer e interpretar su medio y facilitar el afrontamiento de sus oportunidades y limitaciones. Para ello, el profesional ha de adoptar una perspectiva global y sistémica, que le permita realizar explicaciones a partir de un conocimiento del conjunto de las dimensiones y factores que actúan en las diferentes problemáticas.

Estos tres principios permiten integrar a los diferentes actores (profesionales, individuos, familias, etc.) para la consecución de los objetivos educativos y sociales. Predominan los enfoques globales y de colaboración, presentándose como ineludibles para el logro de resultados exitosos. Al mismo tiempo, se le otorga un papel prioritario a la prevención, intentando evitar la entrada en procesos de tratamiento y reparación.

2.1.5. Educación social y educación social especializada

Desde esta doble perspectiva de ciudad educadora y de desarrollo social comunitario adquieren gran relevancia el conjunto de expertos que trabajan en el campo de la educación social. Este ámbito se caracteriza, siguiendo a Díez Gutiérrez *et al.* (1990), por ser un tipo de educación no reglada y no basada en acumular conocimientos sino más bien en una forma de aprendizaje para conducir y desarrollar la vida en sociedad a partir de la crítica, la racionalización, el contraste y la proyección futura de las experiencias. Atendiendo al documento denominado “Definición, perfil y funciones del educador social” elaborado en el I Congreso Estatal de educadores sociales, se

concretan las características del profesional que ha de fomentar la adopción por parte de los grupos e individuos de las actitudes mencionadas:

“El educador social es el profesional de la educación que, en el ámbito de la educación no formal, trabaja en el diseño, gestión e intervención directa en los recursos y mediaciones tendentes al logro de una adecuada socialización y/o plena integración social de los individuos. Su intervención se puede situar tanto en el ámbito individual, grupal y/o comunitario”. (...) “un profesional de la educación, de atención directa, que trabaja en el marco de la vida cotidiana, con el objetivo de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto y facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio, de modo que logre su inserción social activa” (I Congreso Estatal de educadores sociales).

Dentro de ésta disciplina se encuentra la categoría en la que se pueden encuadrar a los educadores sociales en medio abierto: la educación social especializada. La Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (FEAPEE) ahora integrada en la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), definió su perfil de este modo:

"El Educador Especializado es el profesional de la educación, de atención directa, que trabaja en el marco de la vida cotidiana con sujetos, grupos y comunidades, que por diversas causas físicas, psíquicas y sociales, se encuentran en situaciones de riesgo, dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato (marginación o inadaptación). El trabajo del Educador Especializado es el de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, que faciliten su inserción social activa, y facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio” (Balsa, 2004:17)

Conforme se ha ido asentando la profesión, la perspectiva adoptada es la de la promoción genérica del bienestar social a partir del desarrollo de estrategias socioeducativas que han virado desde una concepción más asistencialista hacia una centrada en el desarrollo social comunitario, otorgando especial importancia a cuestiones como la prevención de las situaciones de riesgo de exclusión y la promoción de la autonomía personal.

2.2. La educación de calle

En este apartado se introducen de modo más concreto elementos que permitan tener una mejor perspectiva acerca de la labor de los educadores de calle. Con este objetivo, se hace un repaso de los orígenes y evolución histórica de su figura profesional, del ámbito en el que intervienen (es decir la calle) y algunas de las definiciones más interesantes de su perfil realizadas en España.

2.2.1. Orígenes y evolución del educador de calle

La profesión de educador en medio abierto, o educador de calle como se la conoce de forma común, es una figura relativamente nueva dentro del campo de la intervención socioeducativa. El hecho de que las primeras experiencias fueran llevadas a cabo por parte de diferentes colectivos y asociaciones que se encontraban fuera del marco institucional y de que no existan prácticamente documentos escritos sobre la labor que realizaban, hace difícil establecer una fecha aproximada de inicio.

Siguiendo a Núñez (1988), se pueden entrever los primeros signos de la educación de calle en la figura de los celadores, guardianes o cuidadores que a lo largo de los siglos XVIII y XIX desarrollaban una labor de control y vigilancia en las instituciones de asistencia social de la época. No obstante, la consideración de la existencia de una cierta organización en la labor del educador no llega hasta después del final de la II Guerra Mundial y en los albores del desarrollo del estado del bienestar. Las medidas de carácter público tomadas en países como Francia, Reino Unido o Alemania para paliar las consecuencias originadas por el conflicto armado permiten, de manera progresiva, la concreción del ámbito de actuación de este tipo de educador especializado. Se convierten, en la época, en unos actores relevantes para la resolución del conjunto de problemáticas que afectaron gravemente a la infancia y juventud de la postguerra como fueron: el gran aumento de la delincuencia juvenil e infantil, la gran cantidad de huérfanos y abandonados, la miseria generalizada, etc.

En el caso español, siguiendo a Arquero (1995), la primera experiencia de intervención educativa fue la desarrollada por el “Movimiento Pioneros” en el barrio suburbial de Yagüe de la ciudad de Logroño en el año 1968. Eran un conjunto de profesionales que se movían fuera del ámbito institucional, con una vocación de ayuda a la población joven que vivían procesos de exclusión. Sus objetivos se basaban en que

tomasen conciencia de los problemas que vivían, que éstos no se les presentaban únicamente a ellos e intentaban facilitar que encontrasen vías para tomar decisiones de manera individual y colectiva que llevaran progresivamente a su resolución. En la siguiente década el proyecto fue consolidándose a partir de planteamientos más profesionalizados y especializados. La labor emprendida se sigue realizando por parte de lo que es en la actualidad la Fundación Pioneros.

Existen otros autores que consideran, como es el caso de Quintana (2000), que la primera vez que se puede hablar de trabajo de educación de calle en España de forma clara es a partir de las actuaciones llevadas a cabo por el Instituto de Reinserción Social (IRES) en el barrio del Carmelo de Barcelona, a partir del año 1975. La tarea se prolongó por el periodo de tres años y el éxito alcanzado llevó a una expansión de los proyectos a otros barrios de la ciudad.

Se puede situar los finales de la década de los setenta y especialmente durante la década de los ochenta como el periodo de expansión de los proyectos en muchas de las ciudades del estado: Madrid, Málaga, Pamplona, Zaragoza, Granada, Santa Cruz de Tenerife, etc. En un primer momento, se conocen, como ocurría con “Pioneros” o IRES, algunos casos de experiencias puntuales realizadas por iniciativa de entidades o asociaciones (sociales, culturales políticas o religiosas) de los barrios o llevadas a cabo por profesionales vinculados a la educación familiar. Posteriormente, con el desarrollo del estado democrático y del sistema autonómico y de entes locales, son las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos quienes comienzan a desarrollar iniciativas socioeducativas dentro de las áreas de Servicios Sociales en las que habitualmente se encuadran los profesionales de la educación de calle.

En la ciudad de Zaragoza, se tiene constancia de estas primeras experiencias en los comienzos de la década de los ochenta. Por ejemplo, en el barrio de San Pablo la Fundación Federico Ozanam comenzó un trabajo de calle que mantiene en marcha hasta nuestros días. Desde las instituciones, la profesión comenzó su implantación en el municipio en el año 1985. Se trataba de personal contratado por la DGA, con contratos a media jornada y que intervenían en los barrios del Casco Viejo y Las Fuentes. Conforme se fue desarrollando la estructura de Servicios Sociales, se establecieron equipos progresivamente en el resto de barrios. En los noventa, el servicio era competencia del Ayuntamiento, con profesionales contratados directamente por el consistorio. En el año 1999, comenzaron a adjudicarse los proyectos de educación de

calle a entidades privadas mediante concurso público, siendo la fórmula que se mantiene hasta el día de hoy.

De modo general se puede constatar que la profesión de educador de calle se ha ido consolidando en las dos últimas décadas en virtud de: por un lado, los esfuerzos de definición del perfil de su perfil por parte, especialmente, de aquellos que llevan años actuando como tales; y por otro, por su asentamiento y reconocimiento en el interior de las instituciones públicas. Con la implantación a partir de 1994 de la Diplomatura de Educación Social dentro de las Universidades españolas se abre una fase en el que aparece el intento de introducir la educación de calle como materia en sus planes de estudio, aunque se trata de una cuestión que todavía no ha sido resuelta de modo claro. Siguiendo a Fernández Solís (2010), existen a día de hoy una serie de cuestiones que no permiten afirmar que la educación de calle se haya asentado en la estructura de la carrera por:

- La aparición desigual del ámbito en los distintos planes de estudio de las diversas Universidades y el tratamiento reducido que se les otorga (pocas horas, créditos, etc.).
- Un desarrollo práctico del tipo de intervención socioeducativa muy limitado si se compara con otras áreas.
- Aparece como necesario mejorar la formación en lo referente a la evolución que la profesión ha tenido desde sus inicios.
- De igual forma, se ha de reforzar la enseñanza de los principios pedagógicos que guíen de manera concreta el modo de intervención.

Es por ello que la profesión se sigue definiendo a partir de aquellos que la ejercen, habitualmente diplomados y licenciados dentro del ámbito de las ciencias sociales.

2.2.2. La calle como espacio socioeducativo

En la parte dedicada a la pedagogía urbana y al desarrollo social se han abordado una serie de conceptos sobre la relación de educación con medio urbano y comunidad que tienen el nexo común de manifestarse de modo patente en la calle. Se debe tener en cuenta, en primer término, que se trata de un emplazamiento delimitado en el que su construcción y estructuración así como sus condiciones de mantenimiento, dependiente en gran manera de la planificación y ejecución urbanística que se lleva a cabo, tiene una gran influencia sobre diversos aspectos que configuran la vida social de los que lo

concurren. Aquí se pueden incluir diferentes componentes que configuran la naturaleza del entorno: el diseño, el estado del mobiliario, la limpieza y el resto de elementos observables cuando se recorre o se está en él. Es decir, la caracterización del espacio físico es uno de los factores relevantes que determina la existencia y las condiciones del espacio de convivencia. Y es que la calle se trata de un lugar en el que destaca su dimensión de espacio social por excelencia, marco en el que las personas desarrollan su vida cotidiana. Resumiendo algunas de sus características como tal:

- Es el lugar de encuentro con los semejantes en el que suceden una compleja trama de interacciones, transmisión de normas y valores, manifestación de identidades individuales y grupales, etc.
- Es un espacio de libertad en el que predominan la espontaneidad y las relaciones informales.
- Ambiente del que se reciben constantes estímulos inesperados y que sirve de evasión frente a la monotonía o las situaciones problemáticas que se están viviendo.
- Constituye un espacio en el que se desarrolla y se incita al consumo. Hay una presencia continua de publicidad y de establecimientos comerciales.
- Lugar en el que existen una serie de riesgos y peligros, que surgen en gran parte por la propia naturaleza de espacio en el que confluyen todo tipo de personas.
- Esfera en la que revelan muchas de las problemáticas y carencias de la población. Lógicamente, como se decía, la propia estructura y estado de la calle hace observable las deficiencias en dotación de servicios, equipamientos, etc.

Todo ello configura a la calle como ese ámbito, en especial entre la población joven, en el que se adquieren una importante serie de aprendizajes eminentemente prácticos que no están presentes en los contenidos de la formación reglada. Es una esfera en la que se produce el desarrollo personal y se adquiere madurez mediante el conjunto de experiencias vividas y la interpretación que se les da a las mismas. Su característica de espacio abierto permite al educador el establecimiento de una relación de convivencia que surge de manera no forzada. Facilita el acceso directo a variada información sobre la situación de la población que será objeto de la intervención socioeducativa, como son el conjunto de problemáticas generales que les afectan y los discursos que elaboran respecto a necesidades, deseos, intereses, etc. Esto permite aumentar el conocimiento

sobre las causas de la desadaptación, e introducir estrategias que cubran los espacios a los que no llegan los entornos formales educativos.

2.2.3. El profesional educador de calle

Existen diversas definiciones que intentan resumir el perfil profesional del educador de calle, que hacen especial mención a su función educativa, a su desarrollo en medio abierto y a las particularidades de los individuos y grupos en los que centra su trabajo. Se introducirán aquí algunas de las más destacadas realizadas desde la perspectiva habitual con que se observa la profesión en España.

Una de las primeras realizadas y también más completas es la propuesta durante las V Jornadas Nacionales sobre Inadaptación Social y Recuperación de Menores en 1983, el educador de calle sería:

“Un trabajador social, cuyo marco de trabajo es fundamentalmente la calle, por ser éste un ámbito esencial de socialización al que no llegan las instituciones. Su acción educadora va dirigida a los niños y jóvenes con problemas de inadaptación social con los que lleva un tratamiento a la vez personal y grupal. Es un adulto que sirve de referencia e identificación al menor y es testigo de la realidad de éste. Su función es facilitar los medios necesarios para que pueda tomar conciencia de sí mismo y de su situación en el entorno y atender sus demandas más urgentes a todos los niveles, utilizando para ello todos los recursos existentes en la comunidad” (ASETIL, 1999:331).

Es necesario situarse en el tiempo que fue realizada para no caer en la confusión terminológica. Por ejemplo, en lo referente a la denominación como “trabajo social” es utilizado para englobar a los diversos profesionales del ámbito que realizaban una labor similar (recordar que en la época que fue realizada aún no se había instaurado la carrera universitaria de Educación Social). Al mismo tiempo, el término inadaptado se encuentra actualmente en desuso para referirse a personas en situación de exclusión.

También interesante es la propuesta de definición realizada por uno de los pioneros en el ámbito de la educación social en España, el pedagogo y educador Faustino Guerau de Arellano, que enunció que el educador de calle:

“Es un ciudadano intencionadamente preparado para apoyar procesos evolutivos de niños y adolescentes que tienen especiales dificultades para instalar su vida en áreas aceptables de personalidad individual y colectiva y que, por razones histórico-sociales, realiza este servicio sobre todo en el espacio de la calle” (Guerau y Plaza, 1982:76).

Por último, una definición más moderna es la introducida por De Oña Cots, que dice:

“El educador de calle es un educador social especializado que trabaja en el medio abierto con menores, jóvenes y sus contextos, con la intención de prevenir conductas de riesgo o buscando vías de solución a dichas conductas. Es un adulto sensato y cercano que acompaña procesos, introduciéndose en las vidas de las personas de un modo natural y consciente y que trabaja en coordinación con otros recursos”. (De Oña Cots, 2010:91).

El autor aquí introduce tres elementos relevantes: por un lado, el tratamiento del educador de calle como educador social especializado; por otro la referencia a la prevención de conductas de riesgo; por último, la mención del trabajo en coordinación con otros recursos. Como se ha visto en capítulos anteriores, se trata de cuestiones claves para el desarrollo de las intervenciones socioeducativas.

En general, se observa un nexo común en las enunciaciones en cuestiones como: el contexto en el que se trabaja, la figura de adulto de referencia que sirve de apoyo para que los individuos afronten de mejor forma sus problemáticas y la centralidad de las actuaciones en los grupos de edad de infancia y juventud.

Haciendo un intento de unir el conjunto de elementos de caracterización presentes en las definiciones se puede decir que: el educador de calle es un profesional que trata de integrarse progresivamente en el propio ambiente del joven que se encuentra en procesos que conllevan riesgo de exclusión, acudiendo a los espacios no formales del territorio y estableciendo con él una relación basada en la cotidianidad y en el encuentro habitual y no forzado, para ir creando de manera progresiva lazos de confianza que le permitan conocer mejor las circunstancias personales y elaborar

medidas para revertir las problemáticas. El objetivo es convertirse en un adulto de referencia dentro del proceso de aprendizaje que dote de nuevas perspectivas y herramientas al joven para que aumente su conocimiento sobre su propio entorno y sepa afrontar mejor las situaciones de modo autónomo. El educador no pretende invadir por completo su espacio, ni transmitir en sí mismo una gama de conocimientos, sino favorecer que a partir de su propia libertad de decisión se convierta en sujeto consciente de su propio desarrollo educativo y de integración social.

2.3. Pobreza y exclusión en menores de edad

En este punto se explica de forma breve qué entendemos por situaciones de pobreza y exclusión social y las mediciones más comunes sobre el riesgo de caer en ellas. En una segunda parte, se introducen los datos actuales en relación al estado de la cuestión entre la población menor de edad de España y Aragón.

2.3.1. Concepto y medición de la pobreza y exclusión social

Los conceptos de pobreza y exclusión social han recibido multitud de definiciones diversas y siguen siendo hoy en día objeto de continuas reformulaciones y reconstrucciones por parte de los teóricos sociales. Se trata de términos que no se pueden desligar de su modo de medición, ya que es ésta la que acaba definiendo que componentes se contemplan y cuáles se rechazan.

Los estudios clásicos que tratan sobre el fenómeno de la desigualdad social han estado centrados en la observación de la pobreza como sinónimo de desigualdad económica. El concepto que ha recibido más aceptación y hoy en día sigue siendo un referente es el de pobreza relativa. Éste toma como indicador el nivel bienestar del conjunto de la sociedad, fijando un límite a partir del cual se considera que la persona dispone de recursos para tener una vida digna. Habitualmente se trata de un umbral de renta o ingresos. En el caso de las mediciones tanto del INE como de Eurostat se parte de considerar el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo, utilizándose la mediana en lugar de la media ya que se considera más robusta ante posibles errores de medición. La persona que obtiene unos ingresos anuales por unidad de consumo inferiores a este umbral se considera pobre. La tasa de riesgo de pobreza, también conocida como tasa de pobreza relativa, marca el porcentaje de población que está situado bajo el umbral de la pobreza.

En el siguiente punto se presentarán algunos de los datos más relevantes para España y Aragón tomando como referencia esta forma de medición por su sencillez y su amplia difusión en multitud de estudios. No obstante, se habrán de tomar las cifras como indicativas ya que el concepto de pobreza, como se apuntaba, es de mayor amplitud y contiene multitud de factores y dimensiones. Existe una gran extensión de teorías que incorporan nuevos elementos a considerar. Paul Spicker *et al.* (2009), en la obra “Pobreza: Un Glosario Internacional” realizan un interesante intento de clasificación, agrupando las definiciones en una docena de sentidos específicos y distinguibles distribuidos en cuatro grandes categorías: pobreza como concepto material (que incluye definiciones sobre: necesidad, patrones de privación y limitación de recursos), pobreza como situación económica (nivel de vida, posición económica y desigualdad), pobreza como condiciones sociales (clase social, dependencia, carencia de seguridad básica, ausencia de titularidades y exclusión) y pobreza haciendo referencia al juicio moral.

Al mismo tiempo, en las últimas décadas el término pobreza está siendo sustituido en el lenguaje académico e institucional por el de exclusión, que pretende ser más amplio y ajustado a la realidad social. Igual que en el caso anterior se pueden encontrar múltiples tipos de definición. Subirats *et al.* (2004), proponen una que tiene la intención de contemplar el fenómeno de una forma dinámica, multidimensional y multifactorial:

“(…) la exclusión social se define como una situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social” (Subirats *et al.* 2004:19).

Se debe entender, por tanto, el concepto como un proceso de desvinculación de la persona o grupo con la sociedad a partir de una cadena de múltiples factores interrelacionados que irían: desde las dificultades para acceder a un empleo estable o adquirir una vivienda, a la falta de reconocimiento y participación en la vida pública o a la carencia de una red familiar y social fuerte, etc. (en la parte dedicada al análisis de los discursos se introducirá un esquema de los factores de exclusión que afectan a los menores).

La complejidad del término hace realmente difícil encontrar un consenso sobre el instrumento de medición adecuado para el acercamiento a su realidad. Existen diversas investigaciones, como las realizadas por FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada), que en su “VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008” combinan una importante cantidad de indicadores creando índices complejos sobre exclusión, con la intención de mejorar la fiabilidad y profundidad de los datos. No obstante, este tipo de estudios adquieren una serie de problemas provenientes de su propia naturaleza como son: la dificultad para realizar mediciones periódicas que permitan elaborar estadísticas actualizadas, la de establecer comparaciones con otros estudios que utilizan en su desarrollo otro tipo de técnicas o la de tener la posibilidad de investigar en estructuras políticas menores a las de un estado. Es por ello que siguen siendo referentes herramientas de medición de mayor sencillez como el agregado promovido por la Comisión Europea a partir del Programa Europa 2020 para evaluar la evolución de la integración de todas las personas que viven en cada uno de los países de la U.E. Es el llamado índice AROPE (*At risk of poverty or social exclusion*), que incorpora dos factores al de pobreza relativa:

- Privación material severa: que incluye a personas que viven en hogares que declaran no poder permitirse 4 de los 9 ítems seleccionados a nivel europeo. Estos ítems son: pagar el alquiler o una letra; mantener la casa adecuadamente caliente; afrontar gastos imprevistos; una comida de carne, pollo o pescado (o sus equivalentes vegetarianos) al menos 3 veces por semana; pagar unas vacaciones al menos una semana al año; un coche; una lavadora; un televisor en color; un teléfono (fijo o móvil).
- Intensidad de trabajo, población con baja intensidad de trabajo por hogar (BITH): esta variable comprende la relación entre el número de personas por hogar que están en edad de trabajar y el de las que efectivamente trabajan (por ejemplo, en un hogar con dos adultos en el que sólo trabaja uno a jornada completa la intensidad del trabajo es de 0.5, mientras que si trabajan los dos la intensidad del trabajo es de 1).

De forma general, los cálculos a partir de esta fórmula dan como resultado magnitudes de población mayores que se encuentran en situación de riesgo o

exclusión social que aquellos realizados considerando simplemente la pobreza relativa.

2.3.2. Datos de riesgo de pobreza y exclusión social entre la población menor 16 años

Revisando los datos disponibles sobre la situación actual de pobreza entre la población menor de edad española y aragonesa, se confirman las conclusiones publicadas en el informe elaborado por González-Bueno *et al.* (2012), “La Infancia en España, 2012-2013”, para la Fundación Unicef España. En él se explica que la actual situación de crisis económica que está viviendo el país conlleva un significativo impacto sobre la infancia, siendo el tramo de población más afectado. Se remarcen dos procesos que están yendo de la mano. Por un lado, la disminución de ingresos familiares causada por el aumento del paro o la precariedad en el empleo está provocando efectos negativos sobre cuestiones como: la alimentación de los menores, su cuidado de la higiene y la salud, las condiciones de la vivienda familiar o la participación en actividades de ocio y tiempo libre. Al mismo tiempo, la progresiva disminución del gasto público en todo lo referente a servicios sociales, sistema de educación o sanitario, tiene como resultado la desaparición de la última “red” que evita la caída en la pobreza y la exclusión para muchos menores y sus familias.

Algunos de los datos observables al respecto son reveladores. Observando los resultados distribuidos por tramos de edad extraídos de la ECV (Encuesta de Condiciones de Vida) del INE para el año 2011 (último año con resultados definitivos), a partir del cálculo mediante la tasa de riesgo de pobreza, se confirma un aumento de la población infantil en situación de riesgo. Se pasa de un total de 2.000.000 de personas en 2008 a superar los 2.200.000, solo el periodo 2008-2011. En porcentaje implica que en tres años se ha pasado del 24,1% al 26,7%. Comparándolo con los otros grupos de edad se trata de la cifra más alta y también record desde que se realiza este tipo de medición desde el año 2004. De este modo sitúa a España, siguiendo las cifras de Eurostat, como el tercer país de la Unión Europea en pobreza infantil sólo superado por Rumanía y Bulgaria. Es necesario indicar que el umbral de pobreza utilizado para la medición se ha visto reducido ya que los ingresos medios de los hogares también lo han hecho, lo cual puede provocar que exista una cierta cantidad de población que no esté siendo identificada como en situación de riesgo de pobreza.

Encuesta de condiciones de vida 2011. Resultados definitivos								
Evolución (2004-2011) de la tasa de riesgo de pobreza por edad y sexo.								
Unidades: Porcentajes								
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total								
Total	19,9	19,7	19,9	19,7	19,6	19,5	20,7	21,8
Menos de 16 años	24,2	24	24	23,6	24,1	23,3	25,3	26,7
De 16 a 29 años	15,8	15,9	16,2	17,1	17,1	17,5	21,4	23,9
De 30 a 44 años	17,1	16,7	16,3	16,8	16,1	16,8	18,4	20
De 45 a 64 años	16,2	16,4	16,7	16,7	17,2	17,5	19,1	19,7
De 65 y más años	29,5	29,3	30,7	28,2	27,4	25,2	21,7	20,8

Fuente: Encuesta Condiciones de vida. INE, 2012.

En el caso de Aragón, los datos elaborados a partir de la ECV por el IAEST (Instituto Aragonés de Estadística) toman como referencia el umbral de la Comunidad Autónoma (superior al nacional) y los compara con los datos a nivel de España. En este caso se debe hablar de población infanto-juvenil ya que contempla en la distribución a los menores de 25 años. Mientras que la tasa de pobreza para el total de población es levemente inferior en Aragón, para el grupo de edad más joven sucede lo contrario alcanzando un 27,2% (más de 82.000 personas). Indicar que los datos de los años anteriores al inicio de la crisis se mantienen generalmente por debajo del 20%.

Tasa de pobreza por tramos de edad. Año 2011.		
Unidad: %		
	Aragón	España
Total	21,2%	21,8%
Menor de 25 años	27,2%	26,6%
De 25 a 64 años	18,5%	19,9%
De 65 y más años	22,0%	20,8%

Fuente: INAEST a partir de los datos de la ECV de INE.

A partir de datos elaborados del indicador AROPE por el INE para el conjunto de España, se observa un aumento del porcentaje de población menor de 16 años en riesgo de pobreza o exclusión a partir del año 2010. Mientras en los años anteriores la tasa de riesgo ronda la cifra del 26%, en el 2011 ya está a punto de alcanzar el 30%, siendo también cifra record tanto comparándola con otros grupos etarios como en su propia evolución histórica (tal y como ocurría en el caso de la tasa de pobreza relativa). Aquí

destaca la fuerte reducción de la tasa para la población mayor de 65 años alcanzando el mínimo para toda su serie histórica desde 2005, lo que se puede explicar porque, al mismo tiempo que el umbral de pobreza baja y el paro aumenta, es la población que mantiene unos ingresos constantes vía pensiones por jubilación. No obstante, si se contempla que en España existe una fuerte presencia de solidaridad intrafamiliar las conclusiones variarían.

Encuesta de condiciones de vida 2012.							
Indicadores principales. Evolución							
Evolución (2004-2012) de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por edad y sexo							
Unidades: Porcentajes							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total							
Total	23,4	23,3	23,1	22,9	23,4	25,5	27
Menos de 16 años	26,2	25,8	25,5	25,8	25,8	28,8	29,9
De 16 a 64 años	21,1	20,5	21	21	22,1	25,5	27,4
De 65 y más años	30,4	32,4	29,7	28,2	26,1	22,6	22,3

Fuente: Encuesta de Condiciones de vida 2011, INE.

MARCO NORMATIVO

En este apartado se recogen los artículos y directrices más relevantes presentes en las leyes y planes de la Comunidad Autónoma de Aragón y de la ciudad de Zaragoza que afectan a la implantación de los proyectos de intervención socioeducativa de calle con menores. Estos programas están encuadrados en la estructura de los Servicios Sociales municipales y por ello tienen como referente la Ley de Servicios Sociales de Aragón y los planes que desarrollan de forma práctica sus contenidos. Los textos normativos manifiestan que los asuntos recogidos en ellos, concernientes al grupo de población menor de edad, parten de la adopción de los preceptos establecidos en el ámbito de infancia y adolescencia. Por esta razón, resulta interesante repasar ambas áreas. Para finalizar la sección, al ser un servicio adjudicado a entidades privadas mediante concierto público, se observa el procedimiento que establece la relación contractual entre éstas y el Ayuntamiento de Zaragoza.

2.4.1. Normativa de Infancia y Adolescencia

Ley de Infancia y Adolescencia en Aragón

Una base normativa concreta para el ámbito se encuentra en la *Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón*, que pretende fijar el marco legal general para garantizar la protección y defensa de los intereses de niños y adolescentes de la Comunidad Autónoma, asumiendo la competencia sobre la cuestión a partir de los artículos 35.1.26., 27 y 28 del Estatuto de Autonomía de Aragón.

En el desarrollo del articulado destacan:

El artículo séptimo, referente a prioridad y fines, en el que se manifiesta que “en la atención integral a los niños y adolescentes tendrán carácter preferente las actuaciones dirigidas a promover y asegurar el ejercicio de sus derechos y a prevenir las situaciones de riesgo o desamparo”. Más adelante se prioriza dentro de las funciones de prevención el “fomentar las actividades públicas y privadas que favorezcan y aseguren el ejercicio del derecho a la educación, salud, cultura y el uso creativo, educativo y socializador del tiempo libre”, así como a “potenciar acciones públicas o privadas tendentes a la erradicación de los factores de riesgo de marginación”.

El contenido de este artículo se desarrolla de manera más extensiva en:

- El Artículo 47, que contiene los *Principios de actuación*, expresa que: “la prioridad de las actuaciones preventivas, especialmente las que inciden sobre menores y familias en riesgo. Para ello, se facilitará la creación de unidades de atención a la infancia, adolescencia y familia, dentro de los servicios sociales comunitarios, de carácter preventivo y promocional”.
- El Artículo 79, *De la prevención y reinserción*, afirma que “la Administración de la Comunidad Autónoma dará prioridad a las actuaciones preventivas, incidiendo en los factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia, y promocionará los servicios y programas que apoyen la atención del menor en su entorno, mediante actuaciones específicas de ocio, formación, promoción ocupacional, empleo, convivencia familiar y otras que contribuyan a la adecuada socialización del menor”.

En lo que hace referencia a la asignación de competencias en el seno de la Administración, el Artículo 84 sobre las *Corporaciones locales*, indica que: “corresponde a las corporaciones locales, a través de los servicios sociales comunitarios, realizar las funciones de prevención, información, promoción y reinserción social en materia de menores, así como de colaboración con la Administración de la Comunidad Autónoma en la orientación y seguimiento de los casos que requieran su intervención en el propio medio”. Entre estas funciones se concreta que los ayuntamientos asumirán: la prevención del absentismo escolar, el fomento de la inserción social y la colaboración en la detección de situaciones de riesgo o desamparo.

Finalmente, en el artículo 87, dedicado al Plan de atención a la infancia y adolescencia, se especifica que esté “es el instrumento básico para la planificación, ordenación y coordinación de los recursos, objetivos y actuaciones que en materia de infancia y adolescencia se desarrollen en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Aragón”.

Plan de atención a la infancia y la adolescencia de Aragón (2010-2014)

Este plan contiene el conjunto de programas y medidas destinadas al colectivo de menores de edad de la Comunidad Autónoma. En referencia al objeto de estudio de este trabajo destaca por su concreción la línea 2.4., centrada en la promoción de un uso educativo y socializador del tiempo libre para garantizar la integración de la infancia y la adolescencia a sus entornos. Dentro de ella se encuentra el programa 2.4.9, cuya función es “llevar a cabo intervenciones socioeducativas con la infancia en su entorno social, a través de la educación de calle”. En su desarrollo se manifiesta la medida de “intervención específica en los espacios de socialización, en especial de ocio”, así como se determina que los agentes responsables serán los Centros de Servicios Sociales de las entidades locales con la colaboración de las entidades sociales.

2.4.2. Normativa de Servicios Sociales

Ley de Servicios Sociales de Aragón

La *Ley 5/2009, de 30 de junio, de Servicios Sociales de Aragón* establece, entre otras cuestiones, los objetivos en materias de atención a personas y grupos, orientados de forma especial, a lo referente a la eliminación de las causas y efectos de las diferentes formas de exclusión social (desarrollados en el art. 2 del Preámbulo). Entre ellos, para el interés de este trabajo, destacan una serie de aspectos presentes en el texto:

- La promoción de la autonomía de las personas y grupos mediante el desarrollo de sus propias capacidades.
- La voluntad de atención a las personas, evitando en la medida de lo posible la institucionalización segregadora.
- La prevención de las situaciones de exclusión de individuos y grupos, así como el desarrollo de estrategias para favorecer su inclusión.
- El impulso para implantar un enfoque comunitario en todo tipo de intervenciones sociales.

La estructura funcional y territorial del Sistema Público de Servicios Sociales de la Comunidad de Aragón se configura como una organización ampliamente descentralizada en el ámbito local, tomando como referencia los contenidos desarrollados en la *Ley 7/1999, de 9 de abril, de Administración Local de Aragón*, en

conjunto con los de la *Ley de Comarcalización de Aragón*, cuyo texto refundido fue aprobado por *Decreto Legislativo 1/2006, de 27 de diciembre, del Gobierno de Aragón*.

Es necesario indicar, que si bien en la Ley se definen dos niveles de atención, los Servicios Sociales Generales y los Servicios Sociales Especializados, actualmente en el caso de la ciudad de Zaragoza ambos se encuentran integrados en uno solo. Su gestión es competencia de los Servicios Sociales Comunitarios dentro del Área de Acción Social y Deportes. El eje de atención primaria gravita sobre los Centros Municipales de Servicios Sociales. En Zaragoza, al tratarse de un municipio de más de 20.000 habitantes, el número de Centros y su distribución responde a la observancia de una estructura que permita la cobertura suficiente según las necesidades de la población (por lo que existe uno en cada barrio).

Plan Director Estratégico de Servicios Sociales

El Plan Director Estratégico de Servicios Sociales (PDDES) de Zaragoza 2012-2020, elaborado por el Área de Acción Social y Deportes, contiene a grandes rasgos: el diagnóstico de situación de la población y de las políticas sociales; las líneas estratégicas para la materia; ejecución seguimiento y evaluación de las medidas; y la planificación temporal.

En la parte de Diagnóstico se recogen algunas conclusiones referentes a la situación de los menores partiendo de los datos de INE y Eurostat, así como de los expedientes de intervención:

- Todos los indicadores tienden a mostrar que son las y los menores quienes en mayor medida están sufriendo los efectos de la crisis.
- Un fuerte aumento de la demanda por parte de las familias a la red básica de servicios sociales (CMMS). En el caso del Programa de Apoyo Socioeducativo a la Familia e Infancia sea producido un incremento del 25% de la población menor de edad en el periodo 2008-2011.
- Se constata un aumento en el consumo de sustancias adictivas entre la población menor de 17 años.
- Se alerta sobre la progresión creciente de las tasas de fracaso escolar (el último dato lo sitúa en un 27%) y de repetición, así como una tasa de graduación en ESO baja (75%).

Dentro de las líneas estratégicas del PDDES destaca la dedicada a la “Intervención Inclusiva”, en la que se desarrollan las medidas 1.3.1 y 1.3.2 centradas en los proyectos de prevención comunitaria en los CMMS y de prevención especializados. En ellos se constata la participación para su desarrollo de las áreas municipales vinculadas a servicios sociales, así como la del conjunto de entidades que forman el tejido asociativo del territorio.

Se puede interpretar que los proyectos de educación de calle estarían incluidos en esta línea. No obstante, se constata que falta de información sobre los mismos. De hecho, en el proceso de consultas y participación las entidades colaboradoras indicaron que en ninguna parte del documento se hacía referencia a los mismos (entre los programas destinados a menores). La propuesta se aceptó pero no se justificó. La explicación de porqué no existe una respuesta concreta, se explica a partir del “análisis de aportaciones” mostrado al final del documento, en el que se manifiesta que al tener el Plan un carácter adaptativo no se han incluido en el articulado referencias a colectivos concretos.

2.4.3. Concertación del servicio con entidades privadas

A partir del año 1999 los proyectos de educación de calle de la ciudad de Zaragoza son gestionados por entidades privadas externas mediante el contrato establecido entre éstas y el Ayuntamiento. La adjudicación del servicio se realiza mediante concurso abierto. Las empresas optantes deben presentar un pormenorizado plan técnico y económico que es valorado por Servicios Sociales Comunitarios mediante un baremo de puntuación. Existen dos procesos diferentes según los barrios en los que se presta el servicio:

- Procedimiento común para 9 distritos: Actur, Casablanca, Delicias, El Rabal, La Almozara, Las Fuentes, San José, Torrero y Universidad. El último contrato fecha del 2005 con un presupuesto base anual de alrededor de 1.300.000 euros. La duración quedó establecida en 4 años más dos prorrogables.
- Procedimiento para los barrios que forman parte del Plan Integral del Casco Histórico (PICH) y del Plan Integral del Barrio de Oliver-Valdefierro (PROB). El último contrato data de 2008 con un presupuesto base anual de 122.000 euros

cada uno de los tres lotes (Casco, Oliver y Valdefierro). La duración es la misma que en el procedimiento anterior.

En todos los casos la coordinación de los trabajadores y seguimiento directo del proyecto corresponde a los Técnicos de Infancia y Adolescencia de los CMSS situados en cada barrio.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

El conjunto de información obtenida de las entrevistas con los profesionales vinculados a los proyectos de educación se sintetiza a en diferentes apartados con objeto de ordenar la explicación. En primer término, se tratan los aspectos del contrato y de la creación de los equipos de educadores. Posteriormente, se identifican las características de los menores objeto de los programas y las de su entorno más cercano. Más adelante se presentan los objetivos socioeducativos manifestados por los entrevistados como más relevantes. Por último, la parte más extensa, se dedica al relato de las sucesivas fases en las que se divide la intervención.

4.1. Aspectos contractuales y de formación de los equipos de calle

Situación contractual del servicio

Los proyectos de educación de calle se desarrollan a partir de un contrato entre el Ayuntamiento de Zaragoza y las entidades privadas que obtienen la adjudicación mediante un concurso libre y abierto a todo tipo de empresas. En los pliegos “(...) se establecen unas pautas obligatorias a cumplir y las empresas presentan un proyecto de intervención acompañado de un proyecto educativo, además de la cuestión económica. A partir de ahí la mesa de contratación valora las propuestas con un baremo” (Informante 4). Los pliegos indican que los educadores de calle entran a formar parte de la estructura de Servicios Sociales del consistorio, dentro del Área de Acción Social y Deportes. Los educadores son dependientes de los Técnicos de Infancia y Adolescencia que trabajan en cada uno de los Centros Municipales de Servicios Sociales distribuidos en los diferentes barrios.

El último concurso se realizó en el año 2005, y los contratos, que tenían una duración de 4 años más dos prorrogables, están extintos. En la actualidad se está a la espera de una nueva convocatoria para reanudar el proceso adjudicatario. Los servicios se siguen manteniendo mediante un acuerdo entre las entidades y el Ayuntamiento, renovable cada año. Esta situación implica que, mientras anteriormente existía una obligación del consistorio para abonar las cantidades reflejadas en el contrato público, ahora los pagos se aplazan durante un periodo de tiempo indeterminado que en el año 2012 llegó a ser de varios meses. De hecho, el año pasado hubo movilizaciones para reclamar el pago de las facturas atrasadas a los profesionales que trabajan para las entidades que gestionan

los diferentes proyectos de infancia y juventud en la ciudad. Desde el Ayuntamiento, el vicealcalde de Zaragoza, Fernando Gimeno, respondiendo a un comunicado de prensa en que UGT denunciaba que 60 educadores no estaban cobrando sus nóminas manifestó que “El Ayuntamiento no tiene problemas económicos ni de liquidez, ha sido un problema puramente técnico. (...) Si no llegan a caja las certificaciones que tienen que hacer los técnicos es imposible que se pueda pagar”. (Lázaro, 2012).

En la actualidad la situación de impagos ha mejorado, los trabajadores contactados así lo certifican. Según el coordinador de los proyectos de educación de calle de la entidad PRIDES, esto se debe a que “el año pasado el Ayuntamiento guardó facturas en los cajones, ahora se han puesto más serios con la Ley para la Transparencia. El Ministerio a nosotros nos pide las facturas sobre lo que nos abona el Ayuntamiento y lo contrastan con las facturas que les hace llegar éste” (Informante 3).

En lo referente a la nueva licitación, existe una cierta inquietud general acerca de cuándo se realizará y de las condiciones que se establecerán para la adjudicación. En estos momentos, se está en espera de que se definan cuestiones como la posibilidad de agrupar las adjudicaciones de Centros de Tiempo Libre y ludotecas con las de proyectos de educación de calle en un mismo lote, con el fin de que sea únicamente una entidad la que gestione el conjunto en cada distrito. Esto facilitaría la coordinación de los diferentes profesionales al pertenecer a la misma empresa, principalmente en lo referente a poner en marcha nuevos proyectos ya que en la actualidad es necesario ponerse de acuerdo por las diferentes orientaciones e intereses. También existe una propuesta de que todos los proyectos de calle de la ciudad los gestione una sola entidad, aunque esto resultaría al parecer algo más complicado de acordarse.

Ante esta espera lo educadores manifiestan su implicación con los proyectos y la voluntad de continuar y de ser pacientes hasta que toda la cuestión del nuevo concurso se acabe resolviendo. Tienen a su favor de que existe una cláusula de subrogación de los contratos, es decir, si una nueva entidad se hiciese cargo del proyecto en el que están participando los trabajadores se trasladarían desde la antigua adjudicataria.

Convenio Laboral de los educadores de calle

Respecto a los convenios laborales que recogen sus derechos, los profesionales manifiestan que acuden, cuando tienen algún problema, al *Convenio Colectivo de Centros Municipales de Tiempo Libre y Ludotecas de Zaragoza*. No obstante en éste no

se hace una referencia explícita a su profesión. Conocen la existencia del *I Convenio colectivo marco estatal de acción e intervención social* y que éste no estuvo vigente durante mucho tiempo antes de ser derogado por no llegar a un acuerdo. Las razones de que no se alcanzara el compromiso es explicado por la Técnico de Infancia por la existencia de diferentes intereses entre las empresas dedicadas a la acción social y la dificultad de elaborar un documento que satisficiera a todas las partes (de hecho sólo fue firmado por una patronal).

Características en la formación de los equipos y jornada laboral

Los equipos de educación de calle están formados generalmente por dos personas, un hombre y una mujer (en la actualidad todos los equipos en Zaragoza son de este tipo). Se intenta que siempre estén representados los dos géneros para hacer más fácil la comunicación con los grupos. Tal como indica un educador varón: “En mi caso, por ser chico, me resulta más complicado intervenir con chicas que a mi compañera intervenir con chicos. También es por el hecho que en su mayoría es población gitana. Para Vero (la compañera) es más fácil con los chicos. Es muy necesario que el equipo de educadores sea mixto, sobre todo cuando los grupos de chicas ya son más mayores. Se sienten más cómodas si hay un referente femenino” (Informante 1).

Por otro lado, se requiere que la persona que opta a acceder al puesto de trabajo sea, según el Coordinador de educadores, “(...) licenciada o diplomada en el campo social o educativo. Educadores sociales, trabajadores sociales, maestros, pedagogos, etc. Es importante que tengan cierta experiencia en el ámbito no-formal. Que hayan trabajado anteriormente con niños y jóvenes o que tengan acreditación como monitores o directores de tiempo libre y hayan realizado prácticas. También es interesante si han recibido alguna formación de post-grado en infancia y adolescencia, ya que demuestran un fuerte interés por trabajar en el ámbito” (Informante 3).

Respecto a la jornada laboral los educadores tienen todos la misma, “(...) es a tiempo completo, de mañana y tarde, un total 35 horas. Tenemos flexibilidad para distribuir el horario conforme a las necesidades que tengamos en la intervención. También en verano es algo diferente ya que los chavales están a otras horas en la calle” (Informante 5). Otra educadora comenta: “Hacemos 3 horas de despacho de martes a viernes, destinadas a coordinar, a reuniones, a contactar con otros agentes, evaluaciones, programaciones,... Luego la intervención directa con menores, todas las tardes y el

sábado por la mañana. También depende de con los grupos con los que intervienes si son grupos con los que contactas a determinadas horas, pues tienes la flexibilidad para organizarte. Por ejemplo si son mayores sabes que muy temprano no les vas a encontrar” (Informante 2).

4.2. Características de los menores objeto de la intervención

Los menores con los que intervienen los educadores de calle por lo general pertenecen a minorías o bien de etnia gitana, o inmigrantes (marroquíes, senegaleses, rumanos, gambianos, etc.). Se caracterizan por vivir en ambientes familiares y sociales que contienen un conjunto de situaciones multiproblemáticas y que constituyen factores de riesgo de exclusión. Algunos de los aspectos característicos observados por los profesionales en sus intervenciones, resumidos esquemáticamente, son:

- Una **baja posición socio-económica**. Existe una alta incidencia de paro y de trabajo en la economía sumergida, en concordancia con un bajo nivel educativo.
- **Carencia de habilidades sociales y de integración**. Los grupos suelen caracterizarse por mantener fuertemente sus señas de identidad y pautas culturales. Existen grandes dificultades de comunicación con los colectivos que están fuera de su esfera, predominando el sentimiento de sufrir discriminación y al mismo tiempo desarrollando un conjunto de prejuicios y estereotipos hacia toda la población que no pertenece al propio grupo (rechazo mutuo).
- Relacionado con el anterior, existe una **concentración de los grupos étnicos y de estatus** socio-económico bajo en determinadas zonas del barrio en los que predominan las viviendas de protección social o de precios accesibles (procesos de "guetización").
- **Poca valoración familiar de la atención educativa** de hijos/as. Predomina la ausencia de normas y de pautas de vida normalizadas, Los adultos dentro del entorno en el que vive el menor tiene dificultades para servir de modelos referenciales de conducta.

- **Problemas con las drogas y/o que han realizado actividades delictivas**, entre las personas que se encuentran en el entorno más cercano al menor.
- **Desatención de la salud integral de los menores**. Es uno de los aspectos en los que más se percibe una evolución negativa destacable en los últimos años. Se observan carencias en la higiene cotidiana y han aumentado los casos de malnutrición.
- **Ausencia del rol paterno**. Existe una mayor atención del menor por parte de las madres y se aprecia desinterés por parte de los padres.
- **Desestructuración, conflictividad familiar e inadecuado clima afectivo**. Numerosos casos de abandono del hogar y cambios de pareja de convivencia.
- **Actitudes sexistas y discriminatorias hacia la mujer**. Normalmente causadas por aspectos ligados a costumbres propias de la cultura que no se han modificado.
- Establecimiento de dinámicas de **fuerte dependencia hacia los Servicios Sociales**. Otro factor del que se aprecia un gran aumento en los últimos años. El número de familias que acuden con frecuencia a estos servicios ha crecido de forma notable, cuando anteriormente los contactos eran más puntuales. Difícilmente, una vez se ha entrado en los procesos que envuelve el conjunto de ayudas desde las instituciones públicas, se abandonan con el tiempo. De hecho, por lo general se observa un traspaso de generación en generación y un mantenimiento de las peticiones aunque varíe la estructura familiar (por ejemplo se acude con la nueva pareja, tal como ocurría con la anterior).

Este conjunto de factores que se manifiestan en el plano grupal están claramente relacionados con una serie de aspectos negativos observables en el ámbito individual que se presentan de forma frecuente entre los menores objeto de la intervención, como son:

- **Problemas de adaptación al sistema escolar**. Alta incidencia de: fracaso escolar, absentismo, abandono, bajo rendimiento e inadecuados hábitos de estudio.

- **Ausencia o dificultad para la asunción de normas y límites**, lo que conlleva el desarrollo de pautas de vida desordenadas y facilita recibir amonestaciones por parte de la población adulta o, en casos más graves, de las fuerzas de seguridad.
- **Conductas irrespetuosas y discriminatorias** frente a los otros. Participación en situaciones de acoso escolar hacia compañeros. Discriminación de determinados grupos como ancianos, disminuidos físicos o psíquicos, etc. Fuerte presencia de estereotipos hacia otras culturas o identidades, además de prácticas sexistas por parte de los individuos masculinos.
- Estar o haber estado inmersos en **procesos de reeducación o reinserción**. No por norma, pero es habitual que los menores, con los que intervienen los educadores de calle hayan tenido contactos previos y algún tipo de seguimiento por parte de profesionales relacionados con la estructura de justicia de menores.
- **Bajos niveles de autoestima, de tolerancia ante situaciones que generen frustración y expectativas negativas** hacia el futuro. Se crea un círculo vicioso en el que los sentimientos de falta de capacidad o habilidad para afrontar los problemas cotidianos no permite generar ilusión respecto a las alternativas disponibles a seguir para intentar alcanzar una mejor situación personal en el futuro.
- **Interiorización del consumo de drogas** como símbolo de autonomía personal y de identificación con el grupo de amigos. Esto sumado a la facilidad para el acceso a las mismas por su presencia en el entorno cotidiano y a la falta de información sobre sus efectos negativos o, de manera más usual quizás, la notable existencia de discursos acerca de sus virtudes.
- **Aspecto físico descuidado** a causa de: unas pautas de higiene deficientes, carencia de vestimenta adecuada (ropa sucia, ajada o inadecuada para la época del año), recibir una alimentación escasa y/o por falta de tratamiento de algún tipo de enfermedad. Se trata de uno de los factores de riesgo más fácilmente observables a simple vista y de los que requieren una atención más continuada para conocer su

evolución, ya que, pueden derivar en un corto periodo de tiempo en una situación de emergencia.

4.3. Objetivos de los equipos de educación de calle

Observando la gran cantidad de diversas problemáticas que afectan a los menores en riesgo de exclusión social, los objetivos marcados para los equipos de educadores han de partir de una perspectiva global que tenga presente que la mejora de la situación del individuo está íntimamente ligada a la capacidad de éste para conocer, interpretar y adaptarse de manera adecuada a su entorno, tanto el más cercano, como sería la familia o el grupo de referencia, o de forma extendida al que constituye el conjunto de la sociedad.

A partir de los discursos elaborados en las entrevistas se pueden agrupar, a efectos explicativos, el conjunto de objetivos del educador en tres que destacan como la base sobre la que se desarrollan los proyectos: establecerse como adulto de referencia en la vida cotidiana del menor; lograr que el joven se integre en los centros y recursos normalizados; y ofrecer una visión realista de los problemas conjuntamente a presentar alternativas y oportunidades de cambio.

El primero, es formulado de diferentes formas, pero resumiendo en las palabras de uno de los educadores, se basaría en que es prioritario para el profesional: “(...) Convertirse en un referente adulto positivo, porque en la mayoría de los casos los chavales no tienen este tipo de referentes en sus casas” (Informante 6). El educador debe servir de modelo para el menor de como conducirse en la vida. Se pretende que mediante su acompañamiento y presencia constante, el individuo modele su conducta a partir del ejemplo recibido. Es por ello que: “(...) las actividades realizadas son un medio, una excusa, para lograr crear el vínculo. Al final el recurso principal de este tipo de proyectos es la figura del educador” (Informante 5).

Esto conlleva una importante responsabilidad para el profesional, siendo más importante aquello que es capaz de transmitir a partir de su forma de comportarse que la formación en base al manejo de una determinada gama de conocimientos.

En segundo término, el objetivo final de los proyectos de educación de calle es lograr reconducir a los chicos a la serie de itinerarios de integración social normalizados. Aquí se centra la consideración de éxito en la intervención, cuando el educador puede derivar

al menor al conjunto de centros y recursos generales. La intención, por tanto, es que el joven alcance una madurez que no requiera una atención personalizada y especial, habiendo de esa manera logrado una autonomía suficiente para orientar su vida. Para acercarse a esta meta se hace fuerte hincapié en el desarrollo de habilidades sociales, de modo destacado, en las cuestiones que tienen que ver con mantener el respeto hacia los demás. Una educadora lo explica, de este modo: “Trabajamos mucho con población de etnia gitana y también inmigrantes. Nosotros no pertenecemos a estos grupos y lo que se intenta es mantener una relación social y afectiva entre nosotros y ellos. Para ellos somos payos y nuestra forma de vida y costumbres son diferentes. Intentamos hacerles entender que respetamos las suyas y que ellos deben respetar las nuestras y las del resto de población en general. Digamos que a partir de la relación que establecen con nosotros el objetivo es que adquieran la capacidad para mejorar sus relaciones con todos los demás que no forman parte de su grupo” (Informante 2).

En tercer lugar, el educador de calle busca ofrecer una perspectiva realista acerca de las problemáticas que afectan al menor y del conjunto de comportamientos negativos que mantiene. Al mismo tiempo, se intenta mostrar las dificultades que puede provocar en su situación personal si continúa adentrándose en determinadas dinámicas y no se compromete para iniciar una transformación. Mediante una comunicación cercana, espontánea y directa, la cuestión es “([...] hacerles ver que lo que están haciendo es negativo y porqué. Que si siguen por ese camino la situación va a empeorar. (...) Y luego enseñarles que existen otras alternativas, que tienen a mano pero que no se han parado a considerar o que creen que no son para ellos” (Informante 5).

La toma de conciencia del joven es el primer paso para iniciar un proceso de cambio del que él mismo deber ser protagonista y motor: “(...) nosotros queremos que sean conscientes de la realidad en la que viven y presentarles que existen otras cosas. Luego depende de ellos tomar decisiones sobre su futuro para progresar. Nosotros les apoyaremos en todo lo que podamos, pero no podremos hacer nada si no toman la determinación de comenzar a cambiar” (Informante 6).

En este conjunto de objetivos principales es identificable un concepto que subyace a la intervención, como es la prevención de los riesgos de exclusión social. Que el menor pueda identificar en su entorno una persona integrada socialmente y comprometida con los demás, que comience a ser crítico con el modo de manejar su propia vida y que progresivamente inicie un proceso de integración a los recursos normalizados, sirve para

romper las peligrosas dinámicas que generan un alejamiento y desvinculación con la sociedad. Los profesionales son conocedores de la presencia de una serie de factores que afectan al entorno del menor a los que no puede alcanzar su actuación, así como tampoco los chicos y chicas tienen posibilidades reales de transformar.

La prioridad es que éstos aspectos incontrolables no creen reacciones en cadena que provoquen el surgimiento de nuevas problemáticas o el empeoramiento de aquellas presentes, pero solucionables en mayor o menor medida: “Incidimos mucho en la prevención de los riesgos y buscar la máxima normalización, dentro de lo complicado que es, ya que están en un círculo vicioso muy complicado de romper. Tenemos unos límites y no podemos abarcarlo todo. Hay muchas cuestiones en las que no podemos entrar, pero podemos intentar minimizar sus efectos sobre otras. Se trata de reforzar una serie de capacidades o que adquieran habilidades (los menores) para evitar que esos riesgos a los que están expuestos se presenten” (Informante 1).

4.4. Fases de la intervención

El proceso seguido en la intervención se concreta en cinco grandes fases. Aun teniendo un cierto carácter progresivo, esto no significa que cada una termine para iniciarse la siguiente, si no que en general se mantienen a lo largo de todo el proyecto.

4.4.1. 1ª Fase. Exploración de la zona y conocimiento de los recursos

En esta fase el equipo de educadores trata de conocer el terreno y la realidad social del área en la cual se va a desarrollar la intervención. Existen dos aspectos prioritarios en esta toma de contacto.

Para empezar, resulta necesario establecer relación con los diferentes profesionales del ámbito de atención a menores: trabajadores sociales, psicólogos, coordinadores escolares, profesores, psicopedagogos, monitores de tiempo libre, etc. Éstos otorgarán buena parte de la información primordial para poder iniciar el trabajo y posteriormente se recurrirá a ellos para actuar de forma coordinada en la planificación y seguimiento de la intervención. El objetivo al inicio es integrarse lo más rápido posible en la red de atención de infancia y adolescencia del barrio.

En segundo término, y más característico para el trabajo de calle, se debe observar e identificar las zonas en las que se concentran habitualmente los menores del barrio y obtener información acerca de las particularidades de los grupos e individuos. Esta etapa permite: visualizar aquellos factores de riesgo de exclusión para los menores, trazar el mapa de zona localización de la juventud en la calle y comenzar a definir la estrategia para contactar con los menores en su espacio de interacción.

En este punto, lo más básico es visitar cada rincón del barrio, tal como expresa un educador: “(...) Sobre todo patear mucho la calle. Andar, andar, andar. Recorrer todas las calles para conocer cuáles eran los lugares en los que encontrábamos chavales. Todos los lugares susceptibles de reunión: zonas de parques, canchas de fútbol y baloncesto, etc. Cuando no se tenía ningún contacto pues era necesario conocer primero como era la situación de los menores para diseñar la estrategia de intervención”. (Informante 6).

El objetivo es detectar aquellos aspectos que son indicativos de que el menor puede estar en un determinado riesgo de exclusión: “(...) Trabajamos en función de unos indicadores de riesgo. (...) Te vas fijando si son minoría étnica; las condiciones de la zona, es decir, si viven en una especie de gueto. También la ropa que llevan: si está rota, si está limpia, si van en manga corta en pleno invierno. La higiene es un indicador de la existencia de dejadez en cuestiones primarias. También si niños de corta edad se relacionan con gente más mayor; si consumen drogas; si los padres están pendientes de lo que hacen...” (Informante 1).

No es una práctica que se abandone una vez que se lleva tiempo trabajando, ya que siempre será necesario estar atento a la creación de nuevos grupos o a la ocupación de diferentes espacios urbanos: “Se mantiene una continua observación. Las zonas habituales no se tocan y es donde se desarrolla el trabajo de forma general, pero se observa cada mes el conjunto del barrio para saber si existen nuevas en las que haya que prestar más atención o diseñar algún tipo de intervención” (Informante 4).

4.4.2. 2ª Fase. Establecimiento de contacto

Una vez realizada la primera fase de análisis de la realidad, empieza el contacto con los grupos que se desea trabajar. Aquí es necesario dar pasos lentamente hasta que se obtenga la confianza de los jóvenes: “Es muy importante respetar sus espacios y que no

te vean como intrusos. Empezar con buen pie. Son fundamentales los primeros contactos para futuras intervenciones con ellos” (Informante 1). La relación se establece de forma espontánea, con frecuencia mediante el juego: “Vamos con una mochila con juegos: con un “diávolo”, pelotas, juegos de mesa, etc. Vienen y te dicen qué es eso, cómo se juega. Luego, pues hay algunos que se quedan, otros que no quieren saber nada, otros en un futuro quizás tendrás oportunidad” (Informante 1).

Es importante no forzar la situación y tener claro que no se podrá interactuar con todos los que interese: “La realidad es que nosotros elegimos aquellos chavales con los que podemos intervenir ya que no podemos abarcar a todos. Por ejemplo, ahora estamos intentando acercarnos a un grupo nuevo y está siendo muy difícil, porque ya han tenido educadores de menores y contacto con otros profesionales y no están muy receptivos. Si ellos no muestran la voluntad de que aceptan que estés allí y comenzar una relación no puedes hacer nada. Hay grupos que los tienes que dar un poco por imposibles ya que no puedes estar insistiendo continuamente y además estás desaprovechando un tiempo que puedes dedicar a otros” (Informante 5).

4.4.3. 3ª Fase. Consolidación de la relación pedagógica y actuaciones ante las problemáticas

Estrategias de intervención

Una vez se han producido una serie de encuentros, el educador puede empezar a profundizar en el conocimiento de las vivencias de los menores. Poco a poco se revelan el conjunto de problemáticas, dificultades, dudas, etc., que les afectan. A partir de aquí se diseñan el conjunto de estrategias para la intervención. Estas se dividen en dos tipos, individuales o grupales: “Normalmente se realizan ambas a la vez. Una vez conoces sus problemas específicos, necesidades, pues tienes que marcar un proceso para intervenir, formado por pequeñas cosas que quieres cambiar poco a poco. En nuestro caso, ya nos conocen muy bien, admiten nuestra presencia y nos comunican lo que les pueda suceder (Informante 2).

Respecto a las intervenciones grupales suelen seleccionarse grupos naturales, ya creados. Si no es difícil mantener la intervención en el tiempo con chicos que no se suelen relacionar fuera del tiempo en que participan en alguna actividad llevada a cabo por los educadores: “Tú puedes tener un centro de interés que es una actividad. A la

gente le puede interesar ese tema en concreto y durante un tiempo se crean una serie de dinámicas con objetivos educativos. Pero es verdad que se nota que es un grupo forzado, no tienes fluidez, es un grupo irregular en la participación” (Informante 3).

En el caso de las individuales se tratan las problemáticas específicas que tenga el menor. Habitualmente, aunque se planifican por separado, en la práctica se suelen desarrollar de manera conjunta con las grupales: “(...) Por ejemplo, en el grupo observamos que hay en general un problema de consumo de drogas y se interviene en esto globalmente con todos. Si además hay casos que hay problemas claros de absentismo escolar de alguno de ellos, pues individualmente tratas de resolverlo con el chico en específico” (Informante 5). Se procede de este modo ya que existe una habitual coincidencia en la mayoría de problemáticas individuales dentro del mismo grupo de amigos. Por tanto, solo son casos especiales en los que se tiene que establecer una línea de separación clara entre las actuaciones.

Desarrollo de actividades

Dentro de la presencia constante del educador en la vida de los jóvenes, un aspecto central en la intervención es el conjunto de actividades llevadas a cabo. Estas son muy diversas y dependen tanto de las características y necesidades de los individuos como de los recursos y alternativas disponibles, incluyendo: deportivas (fútbol, natación, baloncesto, etc.), visitas culturales a espacios significativos del barrio o de la ciudad (museos, exposiciones o lugares emblemáticos del entramado urbano), realización de talleres de tiempo libre en dependencias municipales o de las entidades del barrio (musicales, de fotografía, de cine, etc.).

Todas ellas tienen en común su utilización como medio para alcanzar los objetivos pedagógicos anteriormente planificados: “(...) son una excusa para tratar cuestiones como las relaciones sociales, la identidad, la cooperación, el trabajo de equipo, etc. Los menores lo que ven es un juego o un taller, pero tú estás desarrollando una estrategia intentando que adquieran una serie de valores y que reflexionen sobre sus relaciones, comportamientos, etc.” (Informante 4).

Un ejemplo práctico de ello sería la formación de equipos deportivos: “Tenemos equipos de fútbol con entrenamientos y tal desde hace siete años. El fútbol es lo que más te sirve para abarcar a muchos. Por el equipo han pasado más de cincuenta chavales. Van entrando unos y se van yendo los mayores. Ahí se tratan objetivos de

respeto a los demás, de higiene, de normas, etc. Claro, ninguno tiene que ver con el fútbol en sí y ellos no perciben muchas de las cosas que vas consiguiendo y determinadas actitudes que van adquiriendo” (Informante 5).

Un aspecto destacado es la intención clara de que los menores perciban en las que los educadores salen de los estereotipos de género habituales. Una educadora comenta: “Por ejemplo, en los talleres de cocina participa mucho más Javi [el compañero educador], para evitar que identifiquen la cocina con la mujer. Intentamos que esos roles cambien. Yo por ejemplo juego a fútbol y se sorprenden cuando les gano al fútbolín” (Informante 2).

Acompañamiento del menor

Otra cuestión, es la que se centra en la labor de acompañamiento. Se trata de informar y explicar adecuadamente al menor el conjunto de servicios que tiene a su disposición y ayudar en la resolución de todo tipo trámites: “Somos un puente hacia otros recursos, un enlace para que conozcan aquéllos que tienen disponibles para sus necesidades y no tengan reparos en acudir” (Informante 2).

Cooperación con otros profesionales en el tratamiento de casos

En muchos de los casos la resolución de las problemáticas no se puede lograr con la actuación única de los educadores, porque hay establecida una comunicación directa y constante con el resto de agentes sociales para coordinar las estrategias: “En Servicios Sociales, aparte del técnico, hay una psicóloga y trabajadoras sociales especializadas en menores. Tenemos reuniones periódicas, se hacen informes y se establece un protocolo interno de protección” (Informante 1). Generalmente, por ser los problemas escolares los de más incidencia, se requiere una relación permanente con los profesionales (coordinadores, profesores, psicopedagogos, etc.) de los centros educativos. Una cuestión que en este punto se señala por parte de los educadores es que durante el periodo en que el individuo acude a la escuela hay una atención importante, por parte de la institución, de todos aquellos aspectos relacionados con los problemas que el menor pueda sufrir tanto dentro como fuera del propio ámbito escolar. Esto no sucede de igual manera una vez llegan al instituto, ya bien sea por que no hay recursos suficientes para dedicarlos a estas cuestiones o porque se considera que el alumno ya debe haber alcanzado un grado de madurez al acercarse a la edad adulta.

Si durante el seguimiento del menor el educador observa la aparición repentina de una situación urgente de alto riesgo, procede a comunicarlo al Técnico de Infancia para que dé aviso al IASS y éste inicie el protocolo específico de protección de menores. Lo habitual a partir de aquí es que el educador de calle mantenga una comunicación con los educadores de menores u otros profesionales de la DGA para ayudarles en lo necesario.

En este punto, es necesario mencionar una cuestión importante: en ningún momento los educadores de calle derivan de forma directa casos a otros profesionales, ni tampoco reciben demandas que no sean canalizadas por el Área Técnica. No obstante tienen una función valiosa que sirve de ayuda al resto de trabajadores de Servicios Sociales, como es la posibilidad de brindar una información relevante, merced a la confianza que depositan en ellos los jóvenes y sus familias: “(...) jugamos con la ventaja de que nos tienen confianza y obtenemos información que de otra manera no se sabría. Las gente va a las citas al Centro Municipal como si fueran al médico, se ponen nerviosos. A veces les decimos que por qué no explican, por ejemplo a la trabajadora social, las cosas igual que a nosotros, pero no pueden.”. En el momento que toman contacto con los menores y las familias el resto de profesionales debe tener sumo cuidado de no revelar que conocen según qué situaciones porque les han sido reveladas por el equipo de calle: “Intentamos que si se nos solicita una determinada información sobre un menor, su familia o un grupo, no parezca que aquellas cosas que averiguamos las comunicamos directamente, ya que sino el vínculo de confianza se rompe” (Informante 5). Un error en la gestión de este tipo de aspectos puede desmoronar todo el trabajo que se haya realizado anteriormente y afectar también en la relación con otros menores y sus familias.

Relación con las familias

En lo referente a la relación con las familias de los menores están no entran en la planificación específica de la intervención: “Hay que tener claro que nosotros no trabajamos con las familias. A la familia no se la toca como proyecto, como objetivo”. (Informante 4). No obstante, hay coincidencia en que la relación es necesaria: “En principio sale fuera de tu ámbito de trabajo. Pero claro cómo realizas una intervención sin la confianza de la familia del menor. Es imposible en la mayoría de los casos” (Informante 3).

Aunque de forma limitada, el conjunto de pautas y normas que intentan inculcar a los menores acaba influyendo en la familia: “Intentamos modificar o que adquieran determinados hábitos normalizados, en relación con las actividades que realizamos. Influyimos en la familia a partir de esas normas, que se sientan obligados de alguna manera a seguirlas. (...) Si vamos a la piscina, pues saben lo que sus hijos tienen que traer, si no, no vienen. Saben que hay que merendar por las tardes y que se tienen que traer el bocadillo de casa. Si están castigados por alguna razón y ellos quieren venir a una actividad intentamos que los padres les hagan cumplir ese castigo” (Informante 1).

4.4.4. 4º Fase. Derivación y distanciamiento.

Esta sería la última fase en lo referente a la relación directa con el joven, en la que el educador deja de ser el profesional de referencia y realiza la derivación del menor a recursos normalizados, como ya se explicó en el resumen de los objetivos. Es aquella a la que se ha llegado: bien por cuestiones de edad (cuando el individuo cumple 16 años), bien porque el adolescente ha llegado al suficiente grado de madurez y autonomía para integrarse en ellos. La relación, no obstante, no se corta de forma brusca si no que se sigue manteniendo un cierto contacto de seguimiento durante un determinado periodo de tiempo. Puede existir, por otro lado, el caso de que los educadores no consideren al joven preparado para la derivación habitual. Aquí ya entrarían a formar parte de la intervención otro tipo de profesionales con los que se diseñarían estrategias alternativas.

4.4.5. 5º Fase. Seguimiento y evaluación del proyecto.

Se trata de una fase que se realiza de modo continuado durante todo el proyecto. Es un repaso de los progresos realizados que sirve para reformular las estrategias que se están llevando y la planificación de las futuras.

Al tratarse de un trabajo en el que tiene gran importancia la cohesión del grupo, toma especial relevancia el establecimiento del debate y reflexión entre todos los implicados. En este caso entre el Técnico de Infancia y los educadores la relación es muy cercana y se suele fijar un día a la semana para tratar específicamente los progresos.

En referencia a los documentos de obligada presentación: “A partir de los pliegos, tenemos que hacer la evaluación obligatoria anual y también realizar unos informes trimestrales. Tenemos unas fichas de registro, que rellenamos al final del día. Recoges lo que has hecho para incluirlo allí después. El calendario es muy marcado y los

informes se presentan al técnico, él lo supervisa y luego lo envía al Servicio” (Informante 1). En este apartado los educadores manifiestan que las memorias anuales son más importantes para cumplir los requerimientos del área de Servicios Sociales y que estas se suelen ceñir a aspectos cuantitativos, como por ejemplo el número de menores contactados o los casos en seguimiento. Por otro lado, consideran más relevantes, para considerar los progresos en su labor, la serie de informes periódicos que realizan de forma más habitual (como mucho cada mes) y que contienen aspectos más ligados a la calidad de la intervención.

Para llevar al día el registro y poder elaborar las diferentes evaluaciones se utilizan varias herramientas:

- El **diario de campo**, en el que se reflejan aquellos sucesos relevantes que ocurren en el día a día. Es de gran ayuda ya que permite un repaso del curso de la intervención y de las descripciones y valoraciones que se han realizado en cada momento.
- Las **fichas de casos**, en cada una se recoge la información de cada menor y permite seguir su evolución particular.
- **Memorias de las actividades**, en las que éstas se explican en concreto.
- **Mapa de espacios de localización de la juventud**, para situar cuáles son los lugares de concentración habituales en el barrio.

CONCLUSIONES Y VALORACIONES PARA LA MEJORA

A lo largo de este trabajo se ha intentado conocer más de cerca la labor socioeducativa llevada a cabo por los educadores de calle en la ciudad de Zaragoza. Al ser una profesión relativamente nueva y no excesivamente definida se ha puesto énfasis en la búsqueda de aquellos conceptos teóricos sobre los que puede encontrar una base y en la mejora del conocimiento acerca de la metodología seguida en la intervención con los grupos de población menores de edad que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

En la primera parte del estudio, se han explorado aquellos campos de conocimiento vinculados a la educación no-formal y a las políticas socioeducativas para la inclusión. Se han destacado especialmente las perspectivas aportadas desde la pedagogía urbana y el desarrollo social comunitario como proveedoras de una serie de ideas y construcciones que permiten ampliar el enfoque de la práctica llevada a cabo por los educadores de calle dentro del considerado su ámbito original, el de la educación social.

Destacan, sintetizados, cuatro aspectos relevantes extraídos de estas teorías.

En primer lugar, la concepción de la educación como un proceso integral y permanente, identificando una amplia dimensión que engloba los múltiples espacios y el conjunto de interacciones que el individuo experimenta a lo largo de su vida cotidiana. Desde este punto, se va más allá de restringirla a aquella impartida en los centros formales y concentrarla en las etapas vitales más tempranas, dando importancia al gran potencial para el desarrollo del aprendizaje en los ámbitos de ocio y tiempo libre.

Segundo, dentro de este enfoque general, adopta una especial importancia la intervención socioeducativa en su función preventiva, que evita el surgimiento y/o desarrollo de problemáticas en los diferentes grupos e individuos que están inmersos en situaciones de riesgo.

En tercer lugar, se otorga a la comunidad y a sus integrantes el protagonismo en los procesos de transformación social que tienen como objetivo la mejora global del bienestar y la calidad de vida.

Por último, se da énfasis en que la gestión y coordinación de las políticas socioeducativas debe realizarse desde el ámbito institucional más cercano a la población, la Administración Local, y debe contar con una amplia variedad de

profesionales de diverso perfil que se complementen para el logro de la serie de objetivos previamente planificados.

La educación de calle se encuentra íntimamente ligada a estos conceptos y adquiere a partir de ellos una importante función. Actúa en los espacios vitales a los que no llegan normalmente las instituciones y atiende a colectivos que tienen dificultades de integración al conjunto de recursos que estas ofrecen. El educador es un profesional de la intervención social que actúa de forma inversa a la ejercida de modo habitual desde los centros más formales. Acude al encuentro de los jóvenes en contextos de socialización en los que predomina la informalidad y espontaneidad, sirviendo de guía y apoyo en sus procesos de formación y canalizando las necesidades y demandas que no formulan de forma explícita por otras vías. En este punto, se ha constatado que posee un método consolidado de intervención, que partiendo de la necesidad de una alta flexibilidad y de la existencia de distintos ritmos en la creación de vínculos de confianza y de consecución de logros formativos con cada menor o grupo de menores, observa unas pautas y sigue un proceso con fases claras y definidas.

La propia naturaleza de la labor del educador lo dirige hacia objetivos claramente preventivos e implica que la constatación de los resultados obtenidos sea dificultosa y precise la consideración del medio o largo plazo. Desde el marco de las políticas públicas se debe tener en cuenta la importancia de la limitación o evitación del desarrollo de la serie de problemáticas que afectan a los menores en riesgo de exclusión y el efecto positivo que conlleva para el interés general. Tanto desde el punto de vista más evidente del bienestar y cohesión social, como desde criterios más economicistas. Y es que, siendo complicada la medición, cierto resulta que la actuación previa en grupos que presentan condicionantes de empeoramiento grave de sus situaciones, disminuye la necesidad de emplear numerosos recursos en el futuro por parte de las administraciones.

Respecto a la implementación concreta a nivel local los proyectos de educación de calle, se ha identificado un elemento relevante muy positivo, como es su acertada inclusión dentro de los Centros Municipales de Servicios Sociales y la atribución de la labor de coordinación a los técnicos de infancia de cada uno de ellos. Se ha podido identificar, en el transcurso de las entrevistas, que el educador de calle se encuentra fuertemente integrado en la red de profesionales dedicados al ámbito educativo y social que trabajan en los barrios. La coordinación y colaboración con todos ellos es un factor

imprescindible para poder desarrollar de manera adecuada su trabajo, ya que encuentra multitud de situaciones en los que su actuación en la resolución de las problemáticas del menor es limitada, saliendo de las atribuciones propias de su área de trabajo. Al mismo tiempo, merced a su perfil, que se caracteriza por la presencia constante en el territorio y cercanía a la población, accede a un gran volumen de información de primera mano respecto a las necesidades y conflictos que afectan a los menores y sus familias. Ésta resulta especialmente valiosa para facilitar la intervención, presente o futura, llevada a cabo por el resto de agentes de las diferentes disciplinas con los que mantiene contacto directo, ofreciéndoles una perspectiva más próxima a la realidad que sería difícilmente alcanzable por otros medios.

No obstante, existen otros aspectos relacionados a la puesta en marcha y a la presentación de los resultados en los que sería necesaria una mejora. En especial, en lo referente al planteamiento e integración de los proyectos de educación de calle dentro del conjunto de políticas socioeducativas llevadas a cabo en la ciudad de Zaragoza. Destaca por una parte el hecho de que en el documento básico de planificación y compromiso municipal en el área de servicios sociales, como es el Plan Director Estratégico de Servicios Sociales 2012-2020, no se haga mención de ellos en ningún momento. No hay un repaso de la labor efectuada y los progresos logrados desde el anterior plan, ni se les articula dentro de las líneas estratégicas y medidas a ejecutar en el futuro. Tampoco existen otros documentos para que la población pueda conocer su existencia ni sus actuaciones, resultaría por ello interesante su publicación. Al mismo tiempo, urge la necesidad de que se constituya el nuevo proceso de adjudicación del servicio ya que los contratos finalizaron hace más de dos años. En este punto, tanto las entidades como el consistorio deben hacer un esfuerzo común para llegar a un acuerdo en el que se dé continuidad el trabajo que se está realizando.

Por último, destacar que se constata la existencia de un esfuerzo por parte de los educadores de calle de trabajar en la mejora de la consolidación y el reconocimiento de su profesión. Se mantiene desde hace tiempo un importante intercambio de información con colegas de otras ciudades de España y de Europa, habiéndose creado una red internacional que debe servir de ayuda para progresar en este sentido. No obstante, destaca el hecho de que no se haya establecido ningún foro a nivel de la ciudad de Zaragoza, en el que los educadores de las diferentes áreas urbanas puedan comunicarse recíprocamente los progresos en sus respectivos proyectos, lleguen a acuerdos para

establecer comunes o manifiesten sus necesidades como colectivo. Propuestas como estas resultan importantes para avanzar en cuestiones como la de reforzar su posición como grupo para lograr el establecimiento de un acuerdo acerca de las condiciones laborales que les implican, así como para la potenciación de su perfil profesional en los contenidos formativos incluidos en los planes de estudios, especialmente en los de la carrera de educación social con los que se encuentran más claramente vinculados.

REFERENCIAS

Bibliografía y webgrafía

ARQUERO, M. (1995): “Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en la marginación juvenil” Ediciones Popular, Madrid

ASETIL (1999): “Manual del educador de calle”, ASETIL Educación de calle. Vigo.

BALSA A. (2004): “Índice de documentos del grupo de educación social especializada” (en línea) <http://www.eduso.net/archivos/EducEsp.pdf>.

BAUMAN, Z. (2004): “Modernidad líquida”, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

CARIDE, J.A., PEREIRA O.M., VARGAS, G. (2007): “Educação e desenvolvimento comunitario local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade”, Profedições, Porto.

COLOM, A. (1990): “La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. En: La ciudad educadora”, en *I Congreso Internacional de Ciutats Educadores*, pp.115-130 (en línea) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574133>.

COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1975): “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” Tecnos, Madrid.

DE OÑA COTS, J.M. (2010): “Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión”. Fundación FOESSA y Cáritas Española Ediciones. Madrid.

DÍEZ GUTIERREZ E., TANARRO P., RIQUELME A. y GARCÍA HERNANDEZ F. (1990): “El educador social especializado en medio abierto” en *Cuadernos de trabajo social*, Universidad Complutense de Madrid, Nº3, pp. 159-175 (en línea) revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/download/.../8622.

FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES PROFESIONALES DE EDUCADORES SOCIALES (FEAPES), (1998): “Definición, perfil y funciones del educador social” en *Actas del I Congreso estatal del educador social: presente y futuro en la educación social*, Blibària, Barcelona.

FERMOSO, P. (2003): “¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?” Universidad Autónoma de Barcelona en *Revista interuniversitaria nº10 Segunda época*, pp. 61-84 (en línea) dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1078220.pdf

FERNÁNDEZ SOLÍS, J. y CASTILLO SANZ, A. (2010): “La educación de calle. Trabajo socioeducativo en medio abierto”, Desclée De Brouwer, Bilbao.

- FOESSA (2008): “VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008”. Fundación FOESSA y Cáritas Española Editores, Móstoles, (en línea) www.foessa.es/publicaciones_periodicas.aspx.
- GONZÁLEZ-BUENO G., BELLO A. y ARIAS M. (2012): “Infancia en España 2012-2013. El Impacto de la crisis en los niños”, Unicef España, Madrid (en línea) www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf.
- GUERAU, F. Y PLAZA, J.M. (1982): “Pioneros. Una experiencia educativa”, Narcea, L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- INSTITUTO ARAGONÉS DE ESTADÍSTICA (IAEST) (2012): “Análisis de los umbrales de pobreza” (en línea) http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasTematicas/05_Nivel_Calidad_Condiciones_de_vida/01_Condiciones_vida_pobreza/ci.02_Analisis_umbrales_pobreza.detalleDepartamento?channelSelected=464da856c66de310VgnVCM2000002f551bacRCRD
- INSTITUTO ESPAÑOL DE ESTADÍSTICA (INE), (2012): “Encuesta de Condiciones de Vida 2011” (en línea) <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p453&file=inebase>
- LAZARO, G. (2012): “La deuda del Ayuntamiento la estamos financiando empresas y trabajadores”, Aragón social (en línea) <http://aragonsocial.es/la-deuda-del-ayuntamiento-la-estamos-financiando-empresas-y-trabajadores/>
- MARCHIONI, M. (1989): “Planificación social y desarrollo de la comunidad”, Ediciones Populares, Madrid.
- NOVELLA A. M. (2005): “La Participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat”, Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació, (en línea) <http://www.tdx.cat/handle/10803/2914;jsessionid>
- NÚÑEZ, V. (1988): “Modelos educativos: inscripción y efectos”, Tesis doctoral en Pedagogía. Universidad de Barcelona (en línea) www.tdx.cat/bitstream/10803/31955/2/02.VNP_2de4.pdf
- QUINTANA, J.M. (2000): “Pedagogía comunitaria”, Narcea, Madrid.
- SARRAMONA J., VÁZQUEZ G. y UCAR X. (1992): “La evaluación de la educación no formal” en *La educación no formal*, Ediciones Ceac, p.p. 91– 125, Barcelona.
- SETHA L. (2005): “Transformaciones del espacio público en la ciudad latinoamericana: cambios espaciales y prácticas sociales”, en *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, N° 5, Chile (en línea) <http://www.bifurcaciones.cl/005/Low.htm>.

SIMMEL, G. (1986): “Las grandes ciudades y la vida del espíritu” en *El individuo y la libertad*, Ediciones Península, Barcelona.

SIRVENT M. T., TOUBES A., SANTOS H., LLOSA S. y LOMAGNO C. (2006): “Revisión del concepto de Educación No Formal”, Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires (en línea) <http://nucleos3.wordpress.com/2011/08/01/desarrollo-historico-del-concepto-de-educacion-no-formal-y-educacion-permanente>.

SPICKER P., ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN S. Y GORDON D. (2009): “Un glosario internacional”, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Buenos Aires (en línea) <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/glosario.pdf>

SUBIRATS J. (2004): “Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea” Colección Estudios Sociales Nº.16, Fundación “La Caixa”, Barcelona (en línea) obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/.../es/es16_esp.pdf.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2003): “Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales” UNED. Madrid

WACQUANT, L. (2007): “Los condenados de la ciudad. Guetos, periferia y Estado” Siglo XXI Editores, Buenos Aires (en línea) www.perio.unlp.edu.ar/.../sites/perio.../9.loscondenadosdelaciudad.pdf.

Textos normativos

Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón.

Ley 5/2009, de 30 de junio, de Servicios Sociales de Aragón.

Plan de atención a la infancia y la adolescencia de Aragón (2010-2014).

Plan Director Estratégico de Servicios Sociales de Zaragoza (2012-2020).