

2



Estudio comparado de la educación de calle en Francia y en España

*Comparative study of street education
in France and Spain*

Lorenzo Antonio Salamanca García*

DOI: 10.5944/reec.31.2018.21331

Recibido: **13 de febrero de 2018**

Aceptado: **19 de junio de 2018**

*LORENZO ANTONIO SALAMANCA GARCÍA: Educador social en la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Zamora desde 2006 hasta la actualidad, coordinando el programa de educación de calle en la ciudad de Zamora. Ha publicado los siguientes artículos: *La educación de calle en la ciudad de Zamora (R.E.S., 2017)*, *Es tarde, pero es nuestra hora. Propuesta motivada para el compromiso en un contexto global (R.E.S., 2017)*. Ha sido galardonado con el 1º Premio en la categoría individual del IV Concurso de Proyectos de Educación Social «Memorial Toni Julia» del Consejo General de Colegios de Educadores Sociales por el trabajo *VUELA, VUELA LA COMETA* (Proyecto educativo y de integración social con familias gitanas-rumanas en la ciudad de Zamora). **Datos de contacto:** E-mail: salorga13@yahoo.es

Resumen

En el presente artículo se hace un estudio comparado entre el trabajo de educación de calle en Francia y España. Tras una breve introducción, se describe, por un lado, la formación de los-as agentes educativos-as y, por otro, la intervención o praxis llevada a cabo en ambos países. Finalmente, se extraen algunas conclusiones que pudieran contribuir a mejorar la educación de calle en España.

Palabras clave: Francia; España; Prevención; Integración Social; Educador Social; Titulo de Educación Superior

Abstract

In this article I have done a comparative study between the work of street education in France and Spain. After a brief introduction, there is described, on the one hand, the formation of the educational agents and, for other one, the intervention or practice carried out in both countries. Finally, there are extracted some conclusions that could help to improve the education of street in Spain.

Key Words: France; Spain; Prevention; Social Integration; Community Worker; Higher Education Diploma

1. Introducción

La mayoría de las experiencias conocidas sobre la intervención del-la educador-a de calle en España surgen a través de asociaciones y grupos que, con una conciencia anti-institucional, se aproximan directa y humanamente a los-as jóvenes marginados-as e inadaptados-as. Experiencias de este tipo fueron promovidas, en 1968, por el Movimiento Pioneros, impulsado por Julián Rezola en el Barrio de Yagüe -La Rioja. Igualmente, en 1970, Toni Julià impulsa la apertura del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB). Ambos se habían formado en Francia y son considerados como los precursores de la educación de calle en España (Navas, 2009 y Cercos, 2011). En base a ello, podemos decir que no es posible reflexionar sobre el trabajo de educación de calle en España sin referirnos a Francia (Llena y Parcerisa, 2008).

Por otro lado, el trabajo socioeducativo desde la metodología de la educación de calle, muy implantado en Francia, comienza a ponerse en valor en España como una herramienta eficiente para el trabajo en medio abierto con chicos-as en situación de desventaja (Lorenzo, 4 de junio de 2018).

Todo lo anterior es lo que justificaría este análisis comparado entre la intervención socioeducativa desde la metodología de la educación de calle en Francia y España, comparando, en un primer momento, la formación de las figuras educativas y, a continuación, la práctica que conlleva dicha intervención en un país y en otro, conscientes de que el estudio comparado es hoy un referente imprescindible para los-as profesionales de la educación (Ferrer, 2002).

Añadir que si bien el análisis comparado de la formación es más homogéneo en cada país, pues está determinado por la regulación legislativa que en Francia y España determina los itinerarios para acceder a dichas titulaciones, sin embargo, por lo que respecta a la intervención nos encontramos con una diversidad mucho mayor, pues cada proyecto trata de dar respuesta a las necesidades específicas de la población de un territorio concreto.

Para realizar el análisis comparado de la intervención hemos escogido proyectos que se llevan a cabo con un desarrollo temporal superior a cinco años, que se desarrollan en regiones diversas de cada uno de los dos países y cuentan con un reconocimiento social en este trabajo. Para ello, se han realizado entrevistas con educadores-as, así como consultado documentación y memorias de actividades de los proyectos seleccionados.

Finalmente, tras el estudio comparado de la formación de los-as educadores-as de calle en Francia y en España, así como del trabajo que estos-as desarrollan en cada país, se extraen algunas conclusiones (tanto en el ámbito de la formación como de la intervención) que puedan contribuir a mejorar el trabajo en medio abierto con chicos-as en desventaja desde la educación de calle en España.

2. La formación

A continuación se expone el itinerario formativo que llevan a cabo quienes trabajan como educadores-as de calle en Francia y en España, con el fin de poder establecer una comparación adecuada sobre dicho aspecto.

2.1. En Francia: Diploma de Estado de Educador-a Especializado-a (DEES: Diplôme d'Etat d'Éducateur- trice spécialisé)

Después de la segunda guerra mundial surgen en Francia hasta 15 profesiones que tratan de dar respuesta a diversas cuestiones sociales. Todas ellas nacen fuera del ámbito universitario. Una de ellas es la educador-a especializado-a, que es la que corresponde al profesional directamente vinculado al trabajo de educación de calle (Piere y Tétard, 2006; Schaefer, 2009).

En la actualidad, el Diploma de Educador-a Especializado-a se cursa en escuelas de formación en trabajo social, denominadas I.R.T.S. (Institut Regional de Travail Social), que suelen ser de carácter privado. En Francia hay unas 56 (Carpaye, 20 de octubre de 2015). Ciertos I.U.T. (Instituts Universitaires de Technologie) dispensan también esta formación, como el de Grenoble o Lille.

Se trata de un Diploma de Estado, que corresponde a un nivel III de la nomenclatura francesa y a un nivel 5 de la nomenclatura europea. Y se obtiene tras una formación de carácter superior no univervitaria, aunque el título es expedido por el Rector de la Universidad que corresponda. Se lleva a cabo durante tres cursos, en alternancia entre una formación teórica de 1450 horas y una formación práctica de 2100 horas. Cada año hay un periodo de prácticas de 3 a 6 meses. (R.N.C.P., 2016).

Por un lado, el alumnado que desee cursar los estudios para la obtención de este diploma deberá superar :

- Una prueba escrita, que permita verificar las capacidades del candidato-a.
- Y una prueba oral, destinada a apreciar aptitud y motivaciones del-la mismo-a.

Por otro lado, aquellas personas que cuenten con tres años de trabajo o no menos de 4.800 horas realizadas en los ámbitos de actuación del-la educador-a especializado-a (inclusive como voluntarios-as) pueden optar al reconocimiento de su experiencia para la obtención, totalmente o en parte, del Diploma de Educador-a Especializado-a. Si el reconocimiento de la experiencia fuese parcial, el-la candidato-a tendría que superar una prueba de conocimientos y habilidades en el plazo de cinco años. (Delfour, 2016).

En general, las personas que cursan estos estudios cuentan entre sus cualidades con altas dosis de compromiso personal, escucha y disponibilidad (Mirolo, 2017).

Una vez obtenido el diploma, el-la educador-a especializado-a puede ejercer su función en diversos ámbitos (Neyroud, 2016):

- En régimen de internado: como responsable de un grupo de jóvenes, fuera de las horas de clase o de taller.
- En régimen de externado: trabajando en los centros escolares o en centros de ocio.
- En prevención especializada en un barrio: es aquí cuando actúa como verdadero-a educador-a de calle. Una gran mayoría de los Departamentos franceses (especialmente aquellos con importantes núcleos urbanos) tienen equipos de Prevención Especializada que, desde alguna asociación o entidad privada, intervienen en los barrios con una determinada problemática social y que son determinados por el Consejo General (Puaud, 2012). Por lo general, los departamentos subvencionan a dichas asociaciones en los gastos de personal y una parte de las actuaciones, completando los ayuntamientos el resto.

La intervención del-la educador-a especializado-a se sitúa siempre en el marco de equipos multiprofesionales, coordinándose con otros profesionales del trabajo educativo y social (psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, profesores, jueces, etc.), conforme a un proyecto educativo, ya sea en el marco de una institución o de un territorio.

Se trata de un diploma con mucho reconocimiento en el mercado laboral, ya que es una de las profesiones de lo social que más gente ocupa: en el todo el país hay alrededor de 44.000 educadores-as especializados-as.. Igualmente, el 85 % de los-las que han concluido su formación encuentran trabajo en menos de 5 meses (Le Parisien, 23 de octubre de 2012). La mayoría, alrededor del 80 %, trabajan en el sector privado asociativo, contratados-as en el seno de asociaciones habilitadas (S.A.H.: Secteur associatif habilité). En menor medida, trabajan también para las instituciones territoriales (Consejos Generales) como, por ejemplo, en el seno de la Ayuda Social para la Infancia, y para los servicios del Estado, en particular con menores delincuentes, cuya actuación depende del Ministerio de Justicia.

El salario mensual medio de un-a educador-a especializado-a al comienzo de su carrera profesional es de unos 1.350 euros mensuales (Convention Collective national de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées, 2015).

Así mismo, su trabajo debe desarrollarse dentro del marco de la «Charte d'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés» (ONES, 2014). Sin embargo, en la actualidad, hay educadores-as que critican que, como consecuencia de determinadas leyes (LOI n° 2002-2 y LOI n° 2007-297), puedan quedar en entredicho algunos principios esenciales de su actuación como es el caso del secreto profesional, corriendo el riesgo de asimilar cada vez más los-as trabajadores-as de lo social en Francia a las funciones de las fuerzas del orden (Delaporte, 2012).

Todo lo referente a este diploma viene recogido en la siguiente normativa francesa:

- Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DECRET, 2007).
- Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (ARRÊTÉ, 2007).

2.2. En España: Grado de Educación Social

En los antecedentes del título de Educación Social en nuestro país van a influir determinadas ocupaciones que se venían realizando hasta entonces como: educadores especializados, animadores socioculturales y educadores de adultos (Chamseddine, 2013). Se trata de un recorrido que concluirá en 1991 con la creación del título universitario de Diplomado en Educación Social (R.D. 1420/1991) y que, como consecuencia de la nueva reordenación de titulaciones para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, será sustituido por el de Grado en Educación Social. En España, el Grado de Educación Social se estudia en 54 centros, de los cuales 37 son universidades públicas, 11 universidades privadas y 6 centros privados adscritos.

Los estudios del Grado de Educación Social duran 4 años (60 créditos por año, hasta completar 240) y están programados, en su mayoría, en asignaturas semestrales de 6 créditos (cada crédito equivale a 25 horas).

Para obtener el título de Grado en Educación Social, los-as alumnos-as han de cursar una formación teórica que incluye:

- Unas asignaturas de formación básica (60 créditos), que se imparten en primer año.
- Otras asignaturas de formación obligatoria (114 créditos), que se cursan en 2º y 3º curso.
- Y existen también unas asignaturas optativas (30 créditos), que se cursan en 3º y 4º curso.

Igualmente, tendrán que llevar a cabo una preparación para la actividad profesional que se compone de:

- Un Practicum o Prácticas externas obligatorias. En este sentido, si observamos los planes de estudios del curso 2017-18 correspondientes al Grado de Educación social en centros de nuestro país nos podemos encontrar respecto a la configuración del Practicum una gran variedad. Por un lado, están aquellos centros con un practicum de 30 créditos a realizar en el 4º año, como es el caso de la universidad de Granada, de las Palmas de Gran Canaria, de Extremadura, de Salamanca, etc. Sin embargo, cada vez hay más centros que inician dichas prácticas en el 3º año: unas veces, fraccionando los 30 créditos entre 3º y 4º, como ocurre en las universidades de Barcelona, Sevilla, Valencia etc.; otras veces, se añaden prácticas en el 2º y/o 3º año hasta llegar a completar 42 créditos, como ocurre en las universidades de Gerona, de Málaga, Complutense de Madrid, del País Vasco, etc.
- Y un Trabajo Fin de Grado (6 créditos), que se realizaría en el último año.

Para acceder a cursar este Grado es preciso cumplir alguno de los siguientes requisitos: Estar en posesión del título de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, haber finalizado un ciclo formativo de grado superior en la familia relacionada con la Titulación, haber superado la Prueba de acceso para mayores de 25 años o tener otra Titulación (USAL, 2016). Además de reunir los requisitos de acceso anteriores, la persona que curse estos estudios debe poseer unas características y capacidades personales, entre las que cabe señalar (Universidad de Jaén, 2015):

- Disponibilidad e interés por aprender.
- Capacidad de iniciativa y de análisis crítico de realidades sociales y educativas.
- Capacidad para comunicar, expresar, argumentar y dialogar.
- Ser sensible a las realidades del entorno, con una perspectiva crítica, reflexiva y cooperativa.
- Capacidad para resolver problemas y habilidad en la toma de decisiones.
- Capacidad de empatía.
- Habilidades sociales.
- Sentido crítico y capacidad de análisis.
- Respeto por las personas.
- Interés por la cooperación y el trabajo en equipo.

Aunque es posible también habilitarse profesionalmente como educador-a social a través de los Colegios Profesionales de Educadores-as Sociales, en la práctica a esta vía solo pueden optar aquellas personas que justifiquen un trabajo durante al menos once años en el ámbito profesional del-la educador-a social (con dedicación plena o principal) y tengan un mínimo de tres años en estudios directamente relacionados con la educación social, cursados antes de la creación en España del título universitario de educador-a social (COPESPA, 2015).

El-la Educador-a Social es un-a profesional del ámbito socioeducativo que actúa en la intervención directa sobre las personas y sus contextos, con el fin de que se logre un desarrollo personal, social y cultural. Su intervención debe ser globalizadora y puede intervenir a nivel individual, grupal o comunitario, en cualquiera de los sectores de la población. Algunas salidas profesionales del-la educador-a social serían (USAL, 2016):

- En equipos multiprofesionales, en animación sociocultural en centros culturales, entidades sociales, instituciones penitenciarias o de rehabilitación, en la Administración pública, en las áreas de juventud, cultura y bienestar social.
- En el ámbito de la atención a la infancia y menores en conflicto: equipos de atención, centros de intervención en trabajo de prevención, intervención en el medio familiar, etc.
- En equipos de prevención con poblaciones de riesgo: alcoholismo, drogodependencias, etc.
- En equipos de atención a personas con discapacidad.
- En desarrollo comunitario, promoción social, voluntariado, asociacionismo, ONG's y Cooperación y desarrollo.
- En educación de personas mayores, atención a inmigrantes y en programas de inserción laboral.
- En actividades de educación ambiental, desarrollo sostenible, etc.
- En desarrollo local y comarcal, etc.

Por lo que respecta al trabajo del-la educador-a social con infancia y juventud diremos que hay notables diferencias entre territorios a la hora de definir su actuación, siendo esta, por ejemplo, mucho más específica en el campo de la discapacidad (Fullana, Pasillera, Tesouro y Castro, 2007; Cantón, 2008). A pesar de lo anterior, el colectivo de educadores-as sociales que en España trabaja en contextos relacionados con Menores es porcentualmente el mayor (45,3 %), frente a otros sectores como Área Social (42,5 %), Discapacidad (6,2 %) o Mayores (5,6 %) (Vallés, 2011).

En España, el 86 % de los-as educadores-as sociales tienen trabajo un año después de terminar los estudios. De ellos-as, alrededor del 20 % trabajan en alguna administración pública y el resto lo hacen en diversas entidades sociales (Fundació Pere Tarrés, 2016). En relación a su salario, en 2015 se establecía un sueldo de 20.300 euros brutos al año (Resolución de 22 de junio de 2015).

Finalmente, en nuestro país no se puede entender la actuación del-la educador-a social al margen de un Código Deontológico, que ayuda al educador y a la educadora en el ejercicio de su profesión, al tiempo que contribuye a mejorar la calidad del trabajo que se ofrece a la ciudadanía (ASEDES, 2004).

La normativa que regula estos estudios en España es:

- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE 10/10/1991), por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE 30/10/2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE 3/7/2010) por el que se modifica el RD 1393/2007.

3. El trabajo de educación de calle

Tanto en Francia como en España, al hablar de «calle» se hace como contraposición a espacios cerrados e institucionalizados, como el domicilio, la escuela o el lugar de trabajo. Así mismo, se trata de un término con un significado muy amplio, ya que abarca también: plaza, descampado, parque, solar abandonado, pistas deportivas, exteriores del centro escolar, callejones, jardines, centro comercial, estaciones, bares, salas de juego, etc. (Blanco, García y Quintanar, 2015).

A continuación, se presentan algunos proyectos que se llevan a cabo con adolescentes y jóvenes en ambos países empleando la metodología de la educación de calle, que se sustenta en tres pilares fundamentales como son: el trabajo de acompañamiento individual con las personas, las acciones colectivas o grupales y las actuaciones en el entorno comunitario; y todo ello sometido a una evaluación constante (Fontaine *et al.*, 2009; Arquero, 2009; Oña, 2010; Fernández y Castillo, 2010).

Se trata de proyectos que se vienen realizando durante un periodo no inferior a cinco años, lo que los otorga una consistencia para ser tenidos en cuenta en este estudio. A cada uno nos acercaremos a través de cuatro variables: destinatarios-as, equipo de trabajo, dependencia institucional del proyecto y actuaciones llevadas a cabo.

3.1. En Francia

Los programas a que nos referiremos son llevados a cabo por distintas asociaciones de Prevención Especializada en diversas zonas de Francia.

3.1.1. A.P.S.P. (Association pour la Promotion Sociale et Professionnelle) en Bayonne: 31 rue Victor Hugo, 64100- BAYONNE (Annuaire de l' action sociale, 2017).

- a) DESTINATARIOS-AS. Este servicio trabaja con menores (desde los 8 años) y jóvenes (hasta los 25 años) que pueden correr riesgos de inadaptación social como consecuencia de estar desorientados-as, no contar con apoyos sociales o estar en vías de marginación y/o fracaso en relación a recursos institucionales en los que participan.
- b) EQUIPO. Grupo de trabajadores-as de lo social experimentados-as, integrado por: director-a, educadores-as especializados-as, animadores-as socioculturales y voluntarios-as.

- c) **DEPENDENCIA INSTITUCIONAL.** En este caso, nos encontramos con una asociación creada en 2009 que trabaja dentro del marco de un convenio tripartito entre Le Conseil Général des Pyrénées-Atlantiques, la A.P.S.P. y la ciudad de Bayonne (Deliberation du Conseil Municipal, 27 de mayo de 2010).
- d) **ACTUACIONES.** Se trata de salir al encuentro de los-as chicos-as allí donde se encuentran (la calle, los bajos de los edificios, cafés, cercanías de los centros de enseñanza, etc...) y ser capaz de «engañarlos» desde la libre adhesión.

Se cuenta con un local, que es un lugar de referencia, donde es posible llevar a cabo el desarrollo de proyectos individuales o colectivos.

3.1.2. HORIZON9 en Roubaix: 82 rue Dupuy de Lôme, 59100-ROUBAIX (HORIZON9, 2016):

- a) **DESTINATARIOS-AS:**
 - Chicos-as de 12 a 25 años de cuatro barrios de la ciudad de Roubaix, en la que conviven más de 100 nacionalidades y que está considerada como una de las más pobres de Francia.
 - Familias de dichos barrios.
- b) **EQUIPO.** El equipo de trabajo en Roubaix está integrado por 9 personas entre dirección, equipo de educadores-as especializados-as y personal de administración.
- c) **DEPENDENCIA INSTITUCIONAL.** HORIZON9 es una asociación de prevención especializada creada en 2008 de la fusión de dos clubs de prevención: Génération Projets (que trabajaba en Roubaix y Wattrelos) y Promopop (que trabajaba en Hem). El Conseil Général du Nord financia el 100 % de su actuación.
- d) **ACTUACIONES:**
 - Salir al encuentro de los-as jóvenes en la calle.
 - Casa de jóvenes, «donde acuden a tomar un café, imprimir un curriculum o hablar».
 - Acompañamiento individual a los-as jóvenes (en su inserción profesional, problemas con la justicia,...).
 - Cumplimientos alternativos de penas (evitando ingreso en prisión).
 - Acompañar a familias en gestiones ante diversas instituciones (educativas, sociales,...).
 - Coordinarse con los centros de enseñanza para evitar el abandono prematuro de los estudios.
 - Participar en campañas con las asociaciones de vecinos-as de los barrios.
 - Proyecto solidario de construcción de una escuela maternal en la ciudad Safané de Burkina Faso, en colaboración con la asociación de ese país A.J.A.S.(Association des Jeunes Alphabétisés de Safané).

3.1.1. P.A.E.J. (Point Accueil Ecoute Jeunes) en Metz: 47 rue Dupont des Loges, 57000- METZ (Fundation VINCI, 2012)

- a) DESTINATARIOS-AS. Jóvenes de 18 a 21 años con gran desestructuración, bastantes de los-as cuales han ido fracasando en las instituciones por las que han ido pasando. Algunos-as presentan problemas de salud mental, son transeúntes o viven con sus padres, pero en conflicto y precisando apoyos.
- b) EQUIPO. Un-a Director-a del Servicio, dos educadores-as especializados-as y personal administrativo.
- c) DEPENDENCIA INSTITUCIONAL. El PAEJ es una estructura creada en 2002 por el «Comité Mosellan de Sauvegarde des Enfants et des adolescents» (CMSEA). Recibe también apoyo de la Fundación VINCI, desde la que se apoyan proyectos de integración social y profesional de personas desfavorecidas.
- d) ACTUACIONES:
 - Trabajo de calle: saliendo al encuentro de jóvenes inactivos-as, que viven en la calle, actuación en situaciones de emergencia social (de transeúntes, incidentes,...), etc.
 - Acogida: ofrecer un espacio donde los-as jóvenes puedan tomar un café, lavar la ropa, estar al tanto de noticias,...Al tiempo que poder abordar, a nivel grupal, diversos temas como: drogas, anticonceptivos, medidas activas ante el empleo, acceso a la vivienda,..
 - Acompañamiento en el proceso de inserción sociolaboral al joven (formación, trabajos remunerados, visitas a empresas, etc...), tratando de que vaya siendo, cada vez más, «actor-actriz de su propia vida».
 - Supervisar y apoyar la integración de los-as jóvenes en trabajos diversos.

3.1.4. Centre Social La Pépinière en Pau: 4-8 avenue Robert Schuman, 64000- Pau (La Pépinière, 2015).

- a) DESTINATARIOS-AS. Adolescentes y jóvenes de 11 a 20 años, a los que se llega por el contacto del trabajo de calle. Con niños-as más pequeños-as (a partir de 3 años), de familias en situación de marginación, realizan tareas de acompañamiento (en el propio domicilio o en la asociación).
- b) EQUIPO. Director-a, personal educativo (psicólogo-a, educadores-as especializados-as, animadores-as, etc), personal administrativo y voluntarios-as.
- c) DEPENDENCIA INSTITUCIONAL. Nace en 1973, dependiendo del Conseil d'Administration de la CAF (Caisse d'Allocations Familiales) Béarn et Soule y de la asociación de usuarios La Pépinière.

d) ACTUACIONES:

- Presencia social en la calle, interpelando a los-as jóvenes con los que se encuentran, con el fin de movilizar los recursos que les favorezcan su promoción.
- Acompañamiento individual a los-as jóvenes.
- Actuaciones colectivas orientadas a la socialización, cooperación y asumir responsabilidades: actividades lúdicas diversas en el centro de ocio, gimnasia, danza, teatro, salidas a la montaña, clases de español y portugués, etc.
- Se desarrollan también acciones de apoyo con las familias.

3.2. En España

A continuación se muestran algunos proyectos que pueden ser representativos del trabajo de educación de calle en España.

3.2.1. Programa de Educación de Calle en Andoain (Guipúzcoa) (Sanz, Arguilea, Azpeitia, Alustiza y Etxeberria, 2006):

- a) DESTINATARIOS-AS. Adolescentes y jóvenes de 12 a 19 años del municipio de Andoain.
- b) EQUIPO. Tres educadores-as de calle, monitores-as de talleres (peluquería, deporte,...), alumnos-as en Prácticas, voluntarios-as y mediadores-as juveniles (que años atrás participaron del programa como jóvenes).
- c) DEPENDENCIA INSTITUCIONAL. Se trata de un programa que se viene desarrollando en el municipio de Andoain desde 1994 y que se ubica dentro del *Consortio de Educación Compensatoria y Formación ocupacional*, que es una entidad interinstitucional con personalidad jurídica propia, de la que forman parte el Gobierno Vasco, representado a través de su Departamento de Educación, y la Diputación Foral de Gipuzkoa, representada a través de los Departamentos de Gizartekintza y Juventud

d) ACTUACIONES:

- Actividades de ocio, en el local de encuentro.
- Prevención del consumo de drogas con el programa «¿Y tú qué piensas?».
- Actividades deportivas.
- Taller de estética.
- Taller de motivación y apoyo al estudio.
- Formación de monitores (micología, escalada, pesca,...).
- Participación en la vida de la comunidad (fiestas locales, competiciones deportivas, convivencias intergeneracionales, actividades medioambientales, etc.).

- Intercambios con chicos-as de otros territorios o países, durante los periodos vacacionales.
- Proyecto de empleo. Este proyecto se realiza en colaboración con la Asociación AFSAP (de Prévention Spécialisée) de Pau (Francia).
- Apoyo a las familias de los chicos-as con los que se trabaja, ante demandas de las mismas.

3.2.2. Programa de Educación de Calle en Burgos: Barriada Inmaculada, J-2 bajo. 09007- Burgos (Saltando Charcos, 2017).

- a) DESTINATARIOS-AS. El programa se ejecuta en las zonas VI, VII y VIII de la ciudad de Burgos (barrios de Gamonal y Capiscol) y allí se interviene con adolescentes y jóvenes, entre los 12 y los 17 años.
- b) EQUIPO. Dos educadores-as sociales. No obstante, la asociación cuenta la colaboración de otros-as profesionales, que intervendrían según las necesidades, así como personal voluntario.
- c) DEPENDENCIA INSTITUCIONAL. El programa se sitúa dentro de las actuaciones de la asociación «Saltando Charcos», que es una asociación sin ánimo de lucro con forma jurídica propia a partir del año 2002 y que viene a dar estabilidad a una actuación que se venía realizando ya desde el año 1993 con menores en desventaja del barrio de Gamonal. Para la realización de todos sus proyectos la asociación cuenta con apoyo de las administraciones públicas, financiación privada, así como las aportaciones que hacen los-as socios-as.
- d) ACTUACIONES. Se proponen actuaciones en las siguientes áreas:
 - Personal: se trabajará tratando de dotar al-la menor de los suficientes recursos para alcanzar una autonomía personal.
 - Convivencia y relación familiar: tratando de encontrar estrategias para solucionar los problemas de relación, tanto en la calle como en la familia.
 - Escolar: se intentaran detectar y modificar situaciones de absentismo, desmotivación y/o fracaso escolar.
 - Judicial: ofreciendo información y orientación judicial, mediación en situaciones de conflicto, coordinación con los diferentes agentes que forman parte en el proceso judicial, etc.
 - Salud: tratando de adquirir unos hábitos saludables mínimos en alimentación, higiene, sexualidad, consumo de drogas, etc.
 - Orientación laboral.
 - Ocio y tiempo libre.
 - Relaciones con la comunidad (asociaciones de vecinos, servicios sociales y otras instituciones...).

Desde la asociación se cuenta con diversas herramientas en las que apoyarse para conseguir dichas metas como: el local donde se desarrolla el proyecto «La otra Escuela», el taller de mecánica de motos y bicicletas, el servicio de consulta jurídica «Gamín», etc. Recientemente, y con el fin de dar respuesta a necesidades detectadas en los-as chicos-as con los-as que trabajan, han puesto en marcha una Escuela de Boxeo (Simón, 28 de marzo de 2016).

3.2.3. Programa de Educación de Calle en Zamora (Salamanca, 2017):

- a) DESTINATARIOS-AS. Menores en desventaja, de 12 a 17 años, de la ciudad de Zamora.
- b) EQUIPO. En el programa trabajan 7 educadores-as de calle, agrupados de dos en dos, formando «parejas educativas» (hombre y mujer) y tratando de cubrir las cuatro zonas de acción social de la ciudad. Junto a los-as educadores-as intervienen también mediadores-as juveniles voluntarios-as, que han pasado por alguno de los proyectos de calle en el pasado.
- c) DEPENDENCIA INSTITUCIONAL. Se trata de un programa municipal, en tanto que la fuente de financiación principal y la coordinación se realizan desde el Ayuntamiento de Zamora. Pese a ello, las actuaciones se llevan a cabo, de manera coordinada, por parte de tres recursos distintos: Centro Menesiano, Cruz Roja y Programa «Construyendo mi futuro» de la Concejalía de Bienestar Social.
- d) ACTUACIONES:
 - Salir al encuentro de los-as chicos-as en las propias zonas y recibir derivaciones de los centros escolares y/o servicios sociales de base.
 - Intervención individual: Cada individuo tiene unas necesidades concretas, por ello es necesaria una relación cercana del educador-a con cada menor.
 - Intervención grupal: Se trata de actuaciones que contribuyen al crecimiento de la persona desde el grupo de iguales.
 - Intervención familiar: Contacto y apoyo con aquellas familias que lo demandan, ofertando espacios de formación y dialogo.

3.2.4. Programa de Educación de Calle en Logroño: Asociación Enzigzag, plaza Martínez Flamarique, 1-bajo, 26004- Logroño (Enzigzag, 2017)

- a) DESTINATARIOS-AS. Menores y adolescentes de los barrios San José y Madre de Dios (entre los 8 y los 18 años) de la ciudad de Logroño, la mayoría de cuales son inmigrantes.
- b) EQUIPO. Diversos-as profesionales vinculados a las diversas actuaciones que llevan a cabo, entre los-as cuales hay educadores-as sociales.

- c) **DEPENDENCIA INSTITUCIONAL.** Enzigzag es una organización privada que viene trabajando en servicios socioeducativos desde hace más de 25 años y que realiza sus actuaciones en colaboración con diversas entidades: Ayuntamiento de Logroño, Gobierno de la Rioja, asociación Arabella, asociación La Tavaya, UNED, etc.
- d) **ACTUACIONES:**
- Intervención con grupos de menores en calle, promoviendo actividades que estimulen la convivencia intercultural.
 - Detección de problemáticas sociales de menores, en colaboración con los Centros Educativos y los Servicios Sociales municipales.
 - Orientación socioeducativa dirigida a: prevenir y/o reducir los factores de riesgo, las situaciones carenciales y/o negativas y a favorecer el proceso de socialización y desarrollo integral del menor.
 - Apoyo a la familia en el ejercicio de sus funciones parentales.
 - Colaborar con otras asociaciones y entidades que intervengan en los barrios, promoviendo el desarrollo comunitario.
 - Realización de proyectos específicos orientados hacia la prevención de distintas problemáticas: consumo de drogas, conductas agresivas, dificultades para una convivencia multicultural, asistencia jurídica, etc.
 - Gestión de viviendas tuteladas.

4. Análisis comparado

4.1. En relación a la Formación

Comparamos ahora las titulaciones de Educador-a Especializado-a en Francia y de Educador-a Social en España, por ser ambas las más directamente relacionadas con el trabajo de educación de calle en sendos países.

Mientras en España la titulación de educador-a social tiene un carácter más generalista (Chamseddine, 2013), el título de Educador-a Especializado-a en Francia centra su intervención, fundamentalmente, en los ámbitos de la marginación, justicia juvenil, exclusión social y menores. En España, podemos decir que se facilita cierta especialización en los estudios de Educación Social a través de la optatividad (Panchón, 2011). Sin embargo, por lo que respecta a la educación de calle, en el curso 2017-18 únicamente encontramos en la Universidad Oberta de Catalunya, de carácter privado, una asignatura optativa con el título de «Educación de calle y adolescencia en conflictividad social».

Tanto en Francia como en España, son requisitos comunes para poder acceder a dichas titulaciones: el haber cursado el Bachillerato y superado satisfactoriamente una prueba de acceso. Sin embargo, en Francia los criterios de acceso a las titulaciones no universitarias, como es el caso de la de educador-a especializado-a, no son estrictamente académicos, sino que se desprenden de un dossier presentado por el-la estudiante en el que se incluyen aspectos sociales y preprofesionales (o de voluntariado) de su vida. En España, pero solo excepcionalmente y para mayores de 40 años, se considera la

experiencia laboral acreditada y directamente relacionada con los estudios educador-a social, por un periodo mínimo de 10 años (Universidad de Salamanca, 2016).

En ambos países, se resaltan igualmente algunas características personales que deberían tener los-as candidatos-as que vayan a cursar estos estudios y entre las que cabría destacar: capacidad de comunicación, empatía, respeto a la otra persona, espíritu de cooperación y trabajo en equipo.

La formación correspondiente al título de educador-a especializado-a en Francia se lleva a cabo, preferentemente, en centros privados dependientes del sector asociativo, con financiación pública parcial, y muy vinculados al ámbito de la Prevención Especializada. Mientras que en España el título de educador-a social se obtiene en universidades (públicas o privadas).

En Francia, los estudios de educador-a especializado-a mantienen una relación más equilibrada entre teoría-práctica. Incluso, sus módulos teóricos son breves y profesionalizadores. En España, por contra, nos encontramos con una preparación universitaria que adolece de perspectivas prácticas y concretas, tal como reconocen un 58 % de los-as educadores-as sociales (ANECA, 2005), aunque los recientes planes de estudios de diversas facultades van anticipando el Practicum en el tercer año y, a veces, en el segundo (inicialmente solo existía en el cuarto año). Pese a ello, una crítica vigente es la de que en la preparación universitaria del-la educador-a social escasea la formación práctica para trabajar con menores en riesgo o desprotección (Cumbres y Galante, 2014). Por otro lado, muchos de los profesores universitarios de esta titulación en España han estado poco o nada en el campo de la intervención social (Fernández y Castillo, 2010).

Finalmente, se observa que, mientras en Francia la figura del-a educador-a especializado-a es valorada dentro del campo de la intervención social, en España la praxis profesional de los educadores sociales es, con frecuencia, inconexa, descafeinada y con escaso reconocimiento social y profesional (Viche, 2005; Hernández, 2008). Algo que se evidencia en la campaña que los diversos colegios profesionales de educadores-as sociales llevan a cabo en la actualidad por impulsar a nivel del estado español una Ley de regularización de la profesión de Educación Social (CGCEES, 2017).

4.2. En relación a la intervención

Nos fijamos para hacer la comparación del trabajo de educación de calle en las actuaciones, ya descritas, de varias ciudades de Francia y España, y que podemos considerar como una expresión significativa de dicho trabajo en ambos países.

Tanto en Francia como en España, se constata -como no podía ser de otra manera- que una característica común a todos los programas de educación de calle es tener la calle, y todos los ámbitos a ella asociada, como lugar de contacto y relación con los-as menores y jóvenes. Una vez que los-as adolescentes y jóvenes se han adherido libremente, el trabajo suele continuarse en algún espacio más formal, como algún centro.

En ambos países, los-as destinatarios-as preferentes de los programas de educación de calle son menores y jóvenes, que suelen acumular diversas experiencias de desventaja dentro del sistema social (inmigrantes, familias desestructuradas, fracaso escolar, pre-delincuencia, consumos tóxicos, etc.). La intervención educativa será siempre contextualizada, con el fin de abordar la especificidad de cada problemática y evitar que la misma pueda conducir hacia un fracaso personal más severo y duradero en la vida de estos-as chicos-as (Nieto, 2012).

Igualmente, suele haber consenso en la edad de inicio de los-as chicos-as en los programas de calle: entre los 10 y los 12 años. Sin embargo, sí hay variaciones en la edad límite, que en Francia suele alargarse en algunos casos hasta los 25 años. Por otro lado, en Francia podemos encontrarnos educadores-as de calle que también trabajan con público adulto como vagabundos, expresidarios-as, personas con problemas de salud mental, etc., algo menos corriente en España.

Junto al trabajo con los-as jóvenes se subraya también la necesidad de trabajar con las familias. Sin embargo, este aspecto de la intervención está más presente en los proyectos que se realizan en Francia.

En ambos países, la mayor parte de las personas que trabajan en educación de calle suelen hacerlo en el ámbito privado. En Francia este trabajo es realizado por asociaciones de Prevención Especializada, directamente vinculadas al trabajo de educación de calle, las cuales, como consecuencia de la crisis económica global, están experimentando recortes que condicionan el trabajo que vienen haciendo (CNLAPS, 12 de febrero de 2015). En España, la mayor parte de las ocasiones, se interviene desde entidades de carácter no lucrativo o del denominado Tercer Sector (Cáritas, Cruz Roja, asociaciones con fines sociales, etc.), las cuales trabajan con diversos colectivos y metodologías, siendo el trabajo de educación de calle con menores en desventaja o riesgo un campo de actuación entre otros. Además, en el caso de España, aunque reciben también apoyo económico de la administración, este es considerablemente menor que en Francia, lo que conlleva: un número de educadores-as más ajustado, con contratos por una duración determinada y muchas veces ni siquiera a jornada completa, etc. Y, en todo caso, sus salarios (Resolución 13 de noviembre de 2012) son casi la mitad que en Francia (Lesparre, 2017).

El trabajo de educación de calle se sustenta en la adhesión libre del-la adolescente o joven, para lo cual es fundamental que el-la educador-a sea capaz de establecer una relación significativa con el-la menor (Escudero, 2015). Tanto en Francia como en España se resaltan algunas cualidades personales que han de tener las personas tituladas como educadores-as especializados-as o educadores-as sociales y que son determinantes para este enganche educativo: empatía, aceptación incondicional, autenticidad y congruencia, capacidad de diálogo, respeto y humildad, actitud democrática, optimismo, madurez emocional, perseverancia, objetividad e imparcialidad, así como sentido realista de su acción. No basta, pues, con una formación académica, avalada por un título o diploma, sino que son precisas altas dosis de inteligencia emocional y compromiso personal en las personas que van a ejercer dichas tareas (García, 1991 y Goleman, 1996).

Tanto en Francia como en España, el trabajo de educación de calle se sitúa dentro del marco de un código deontológico: la intervención del educador de calle tiene siempre una intencionalidad educativa y viene determinada por unos valores éticos que delimitan su responsabilidad profesional (AEESQ, 2015; CGCEES, 2007).

En Francia, dentro del catálogo de las profesiones sociales, la profesión de educador-a especializado-a es una de las que ocupa a más personas: más de 55.000. En España, la figura profesional de los-as educadores-as sociales cuenta con escaso reconocimiento institucional por lo que se refiere a su expansión profesional, frente a otras como, por ejemplo, la del-la trabajador-a social, mucho más implantada (CGCEES, 2015). En ese sentido habría que interpretar la campaña que se viene realizando en España con el fin de que se regule por ley la profesión de educación social (CGCEES, 2017).

Es común también en ambos países que cada proyecto tenga una identidad territorial: cada uno ha surgido como consecuencia de la observación y planificación de la

intervención en un territorio determinado, tratando de dar respuesta a la-s problemática-s detectada-s con menores y jóvenes en riesgo del mismo. Por eso, aun teniendo una metodología de trabajo común ya descrita, no hay dos programas de educación de calle idénticos, ni es posible trasplantar programas de un territorio a otro. Una diferencia sustancial es que en Francia la coordinación entre proyectos de educación de calle es mayor que en España y ello gracias al C.N.L.A.P.S (Comité National de Liaison des Acteurs de la Prevention Spécialisée) creado en 1972 y que reúne en su seno a diversas entidades que trabajan en el ámbito de la Prevención Especializada en todo el país.

Completando lo anterior, se constata, en los proyectos de ambos países, una incidencia en la promoción del desarrollo comunitario, como no podía ser de otra manera (Oña, 2010): más allá del trabajo con los-as menores y familias, existe también una exigencia por incidir en el territorio donde se actúa. Igualmente, encontramos en muchos proyectos una preocupación transfronteriza, la cual está mucho más presente en Francia.

Tanto en Francia como en España, el trabajo de educación de calle se ubica dentro de la actuación de equipos multiprofesionales. Y, simultáneamente, este trabajo se completa con un trabajo en red con todas aquellas instituciones y entidades que de una forma u otra tienen relación con los menores y/o jóvenes con los-as que se interviene (Crua y Barceló, 2005; Melendro, 2014).

Reconociendo como necesaria una memoria de actuaciones y rendición de cuentas (dado que los proyectos en ambos países se sustentan, en buena medida, de fondos públicos), sin embargo es necesario estar alerta respecto a la exigencia de una evaluación sustentada en la búsqueda de transparencia y fiabilidad extremas, puesto que ello que puede poner en riesgo los lazos sociales (apoyados en la confianza y confidencialidad entre educador-a y chicos-as) y distorsionar propósitos de la intervención socioeducativa (Boevé, Zanella, Lira, Quoc-Duy y Trousselard, 2011). En todos los proyectos se recoge una evaluación continua, la cual es considerada como un instrumento de mejora y de optimización de la acción socioeducativa (Gómez, 2004; Tregoat, 2005). Así mismo, un apartado esencial en dicha evaluación estriba en recoger en todo momento las opiniones de los-as menores y jóvenes con los-as que se trabaja (Oña, 2008).

5. Conclusiones

A continuación, y considerando el análisis precedente, se extraen algunas conclusiones que podrían contribuir a mejorar el trabajo que se lleva a cabo con menores en medio abierto desde la metodología de la educación de calle en España.

5.1. Respecto a la Formación

Se hace necesario recuperar la convergencia entre teoría y práctica, por lo que al trabajo de educación de calle se refiere (Medel, 2012). Por ello, sería conveniente que en los estudios del Grado de Educación Social estuviera más presente este trabajo, introduciendo alguna materia del tipo: «Intervención educativa con jóvenes en riesgo desde la metodología de la educación de calle», así como ofertar algún curso de postgrado sobre el tema, en el que pudieran intervenir como profesores educadores de calle.

En la construcción de un espacio europeo de educación superior (R. D. 1397/2007) es necesario garantizar la movilidad personal y profesional de aquellos-as profesionales que trabajan en medio abierto empleando la metodología de la educación de calle. Por otro lado, en un mundo sujeto a profundos cambios es fundamental asegurar un trabajo

coordinado y en red a nivel internacional, en el que la creatividad que exige la respuesta a los nuevos retos y la defensa de los derechos fundamentales de los más vulnerables sean un marco ineludible de referencia (Pérez y Arteaga, 2009; Roux, 2013).

La inserción laboral de educadores-as sociales trabajando con menores en desventaja y/o riesgo sigue siendo aún minoritaria, tal como ya se recogió en anteriores análisis (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005) y que quien suscribe este artículo avala después de más de diez años de trabajo como educador de calle. Así, aunque se valora el trabajo «a pie de calle» como necesario y efectivo, sin embargo, la existencia de educadores-as trabajando, por ejemplo, con menores inmigrantes no acompañados es muy escasa, de ahí tantos-as transitando por la calle sin apoyo en algunas ciudades (Gallego, Martínez, Ortiz, Pastor, Pérez y Valero, 2006; Rubio, 23 de noviembre de 2016). Igualmente, su presencia en la educación formal es todavía un reto (Arrikaberri, Caballero, Huarte, Tanco, Biurrun, Etayo y Urdaniz, 2013) Sin embargo, si queremos que opciones como la prevención, la compensación educativa y la integración sean prioritarias en nuestra sociedad -por lo que se refiere al trabajo con infancia, adolescencia y juventud- es urgente poner en valor e invertir recursos que potencien la presencia de los-as educadores-as sociales en dichos ámbitos.

5.2. Respecto a la Intervención

Poner en marcha un programa de educación de calle es una apuesta arriesgada, no exenta de cuestionamientos, pero la evaluación del camino recorrido demuestra que compensa (Sanz, Arguilea, Azpeitia, Alustiza, y Etxeberria, 2006) y es por tanto una herramienta que habría que potenciar en la intervención con chicos-as en desventaja, recuperando la calle, en la teoría y en la práctica, como espacio de socialización educativa (Zabalbeascoa, 17 de agosto de 2016).

Aunque existe una realidad de trabajo de educación de calle en España, sin embargo, no hay un intercambio y coordinación entre asociaciones y proyectos como sucede en Francia a través de la C.N.L.A.P.S. (Comité National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée). Recientemente se ha pretendido impulsar este intercambio a través de la plataforma Dynamika (Dynamo, 2014), pero es algo que sigue siendo un reto para la educación de calle en España.

Subrayar que los programas de educación de calle no son un lugar de cumplimiento de medidas judiciales en medio abierto, donde el-la joven permaneciera obligado. Para participar es necesaria la libre adhesión del-la joven al programa. Solo una vez que se haya producido esta, podría darse el caso de que algún-a chico-a pudiera simultanear su estancia en el mismo con el cumplimiento de alguna medida judicial alternativa al ingreso en un centro de reforma.

Podemos decir que los-as educadores-as de calle son expertos en inadaptación, identificando los diversos factores de riesgo de los-as menores y jóvenes con los que trabajan. Pero su respuesta no se queda en el problema, ya que tratan en todo momento de incidir sobre las potencialidades de la persona, sin dar a nadie por perdido-a, ayudando al-la joven a afrontar las adversidades desde sus recursos personales o fortalezas (University of Pennsylvania, 2017) y contando con el apoyo de la comunidad, desde un planteamiento educativo proactivo e integral (Barudy y Dantagnan, 2005).

En la actualidad, gracias a la red Dynamo International de Educadores-as de calle, se cuenta con una metodología común para el trabajo de educación de calle (Fontaine *et al.*, 2009). Sin embargo, la difusión de los materiales formativos de dicha Red debería

potenciarse más en España, pues los-as educadores-as normalmente acceden a los mismos por cauces distintos a los de su preparación universitaria, como, por ejemplo, jornadas de algún colegio profesional sobre el trabajo de educación de calle (CEESCYL, 2017), etc.

El trabajo de educación de calle tiene unas connotaciones de apoyo y acompañamiento personal, lo que exige que el-la educando-a perciba al-la educador-a como una persona significativa en su proceso de crecimiento, cambio e integración social. Desde la praxis observada en muchos proyectos, se debería contar, al menos, con la «pareja educativa» - educador y educadora- (Salamanca, 2017), ofreciendo a los-as menores y jóvenes dos modelos de identificación asequibles en cuanto al género, algo importante dado el tránsito personal y los cambios de toda índole que acarrea la adolescencia, y más en una sociedad compleja como la actual (Valverde, 2002; Bauman, 2003; Melendro, González y Rodríguez, 2013).

Sin embargo, este trabajo de relación individual debería completarse con un trabajo grupal. Dicho trabajo grupal vendría después de que el-la educador-a haya creado unos vínculos con el-la chico-a. En ese marco grupal se pueden abordar temáticas diversas, actuando el grupo como espejo y estímulo para cada uno-a de los-as integrantes: prevención de drogas, riesgos asociados a la sexualidad, apoyo al estudio, planificación del ocio y tiempo libre, actividades deportivas, orientación laboral, habilidades sociales, teatro, música y danza, etc. (Moreno y Gamonal, 2006). A la par, en dicho marco grupal se trabajarían aspectos directamente relacionados con el bienestar personal y social de los-as chicos-as como: la autoestima, la integración social y el trabajo en grupo, así como la participación comunitaria, contando para ello con las aportaciones realizadas por diversos programas del desarrollo personal y social para el trabajo con adolescentes y jóvenes (Rodrigo, Máiquez, García, Medina, Martínez y Martín, 2006; López, Carpintero, Campo, Lázaro y Soriano, 2008; Luengo, Gómez, Garra y Romero, 2008).

Asimismo, consideramos que en España habría que dar más importancia al trabajo con las familias, a la par que se trabaja con los menores y jóvenes participantes en los programas de educación de calle. Es necesario comprender al-la chico-a como parte de un sistema familiar, lo que nos lleva a evitar la compartimentación y fragmentación en la intervención, tratando de hacer un abordaje lo más integral posible (Melendro, De Juanas y Rodríguez, 2017). Para contribuir a ello, consideramos muy útiles diversas experiencias realizadas desde la terapia sistémica (Minuchin, 2009; Escudero, 2010), así como programas de prevención familiar realizados desde este planteamiento (Ramos, Ubierna y Blanco, 2008).

La crisis económica que hemos vivido en Europa ha traído como consecuencia recortes económicos y aumento de la precariedad en los proyectos de educación de calle, tanto en España (Fundación Mutua Madrileña, 2014) como en Francia (Bagdassarian, 2016). Sin embargo, en nuestro país, los índices de pobreza infantil son mayores que en otros países europeos, tal como revelan recientes estudios (UNICEF, 13 de abril de 2017). Por todo ello, aunque el futuro próximo va a requerir innovar e interconectarse más las organizaciones que trabajan en campo la intervención social para ajustarse a esta racionalidad presupuestaria (Laxague y Etxeberria, 2013; Bechler, 2014), se debería primar una intervención educativa con menores y adolescentes en situación de riesgo (Picornell, 2006 y Velaz de Medrano, 2010) y consideramos que hacerlo desde la metodología de la educación de calle es eficiente, tal como demuestran diversas experiencias que se vienen realizando al respecto (Blanco, García y Quintanar, 2010; Diez, 2017 y Salamanca, 2017).

Igualmente, y también como otra consecuencia de la crisis económica que ha afectado a Europa, se ha llegado a satanizar a los-as refugiados-as y solicitantes de asilo, tildándoles de potenciales terroristas, argumentos en los que vienen incidiendo, sobretudo, diversos grupos nacionalistas de extrema derecha del continente (Frente Nacional en Francia, Alternativa para Alemania en Alemania o el Brexit como movimiento más global en el Reino Unido). Sin embargo, diversos estudios nos dicen que es en el colectivo de inmigrantes donde las condiciones de pobreza y exclusión se agravan más que en ningún otro (Fernández-García, 2012), llegando la situación a ser un verdadero drama con el grupo de los menores extranjeros no acompañados (González, Díaz, Pérez, Toharia y Assiego, 2017). A la luz de lo anterior, estimamos que el trabajo con menores y jóvenes inmigrantes tendría que ser una de las prioridades en el trabajo de educación de calle, no solo en España, sino en toda Europa, con el fin de apoyar su integración social. En el caso de Francia, país con el que venimos haciendo este estudio comparado, sí se viene considerando en el trabajo de educación de calle este enfoque (Jelouali, 2003; Gardant, 2013; Etoundi, 2014), incidiendo, en los últimos tiempos, en la prevención del radicalismo islámico (Petit y Rizzo, 2017). Podemos concluir que el no abordaje, de manera adecuada, de la integración de inmigrantes es uno de los factores que se relacionan más directamente con el aumento de la inseguridad en nuestras sociedades (Cano, 2009).

Con el tiempo, en nuestros proyectos hemos sido testigos de cómo muchos-as chicos-as con los-as que se ha trabajado han ido creciendo, superando los estereotipos que desde determinados sectores de la sociedad se pretendía atribuirles y llegando a ser, muchos-as de ellos-as, un referente para otros-as más jóvenes.. Algunos-as de estos-as chicos-as colaboran como voluntarios-as en los proyectos de educación de calle que se realizan en nuestro país y se les denomina como «mediadores-as juveniles en educación de calle» (El día de Zamora, 26 de octubre de 2016). Su importancia estriba en el hecho de que son figuras cercanas y motivadoras para otros-as menores y jóvenes con los-as que se trabaja. Constatamos que es necesario seguir potenciando esta figura educativa en el trabajo de educación de calle.

Uno de los fines del trabajo socioeducativo con chicos-as en situación de desventaja desde la metodología de la educación de calle es que puedan llevar a cabo una adecuada integración social y para ello es determinante que haya una buena coordinación entre los diversos recursos y entidades que tengan relación con esos-as chicos-as en la ciudad (del ámbito social, educativo, sanitario, policial, etc.), potenciando la creación de cauces institucionales (si no los hubiera) que garanticen un trabajo eficaz en red (Ballester, Orte, Oliver y March, 2004). Cuando esta coordinación no se da se dificulta sobremanera la integración social de los chicos-as, así como su tránsito a la vida adulta (Melendro, 2011).

La actuación del-la educador-a social en España (igual que en Francia la del-la educador-a especializado-a) está sujeta a un código deontológico, que representa los valores a salvaguardar en la praxis educativa, ya que puede haber actuaciones de un-a educador-a que no sean adecuadas desde un punto de vista ético. Por otro lado, vivimos en una sociedad en cambio, que exige una adaptación permanente de la actuación del-la educador-a. Por todo ello, creemos que es necesario ahondar en el conocimiento y reflexión sobre dicho código deontológico, tal como vienen haciendo diversos colegios profesionales (Rodríguez, 2012). Así mismo, habría que trabajar por construir de forma complementaria otros instrumentos útiles para la reflexión y el trabajo, tales como «Manuales de buenas prácticas» (Becedóniz, 2003; Berlinerblau, Nino y Sabrina, 2013), así como promover la organización de comisiones éticas en el seno de las propias organizaciones en las que interviene el educador (Junta de Castilla y León, 2016).

Finalmente, el trabajo a pie de calle que realizan los-as educadores-as y otros-as profesionales de lo social en barrios marginales nos lleva a subrayar la necesidad de esta intervención (más a medio y a largo plazo), frente a otras actuaciones más represivas, de control o policiales (más inmediatas), algo que a veces se mezcla, pervirtiendo la identidad de los-as educadores-as de calle (Soto, 14 de agosto de 2017; Rubio, 6 de noviembre de 2017). La solución más eficaz, sociológica y educativamente hablando, sería ir al origen de los problemas y abordar los mismos con un enfoque preventivo y prosocial, desde un trabajo cercano y casi invisible como es la educación de calle, a pesar de que ello requiera más tiempo (Conde, 21 de octubre de 2017).

6. Referencias bibliograficas

- AEESQ (Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec) (2015). *Code Déontologie de l'Éducation Spécialisée*. Recuperado de [http://aesq.ca/wp-content/uploads/2015/07/Code-de-D %C3 %A9ontologie.pdf](http://aesq.ca/wp-content/uploads/2015/07/Code-de-D%C3%A9ontologie.pdf)
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Allard, J. (20 de enero de 2012). *L'épuisement professionnel ou burnout, les travailleurs sociaux en danger*. Recuperado de <http://www.travailleurs-sociaux-libres.fr/l-epuisement-professionnel-ou-burnout-les-travailleurs-sociaux-en-danger>
- Annuaire de l'action sociale. (2017). *Association pour la promotion sociale et professionnelle-PS*. Recuperado de <http://bit.ly/2tHhrtX>
- Arquero, M. (Coord.) (2009). *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Popular.
- Arrêté du 4 juillet 1972 (*relatif aux clubs et équipes de prévention*). Legifrance. gouv. fr. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000669500&categorieLien=cid>
- Arrêté du 20 juin 2007 (*relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé*). Legifrance. gouv. fr. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000278576&categorieLien=id>
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y. y Urdániz (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. *Revista de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf
- ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social). (2004). *Código Deontológico del educador-a social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/red/codigo.htm>
- Bagdassarian, N. (13 de septiembre de 2016). *Au Pays basque, les éducateurs de rue menacés de licenciement*. France Bleu. Recuperado de <http://bit.ly/2tIuxqO>
- Ballester, Ll., Orte, C., Oliver, J.L. y March, M. (2004). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. IV Estatal de Educadoras y Educadores Sociales. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>

- Barudy, J. y Dantagnan, M. de (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, L., García, J.C. y Quintanar, M. (2015). *Educación de calle. Una experiencia de socialización en medio abierto*. Asociación de educadores Las Alamedillas. Recuperado de <http://bit.ly/2N2Ru15>
- Bechler, P. (2014). Sentido y lugar de la educación social en Francia, a la luz de las nuevas políticas públicas de acción social. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/19/articulo/sentido-y-lugar-de-la-educacion-social-en-francia-a-la-luz-de-las-nuevas-politicas-publicas-de-accion-social>
- Becedóniz, C. (Coord.) (2003). *Guía de buena práctica en la intervención social con la infancia, familia y adolescencia y Manual de procedimiento ante situaciones de desprotección infantil*. Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia. Recuperado de https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Asuntos%20Sociales/Calidad/publicaciones/guia_maltrato.pdf
- Berlinerblau, V., Nino, M. y Sabrina, V. (2013). *Guía de buenas prácticas para el abordaje de niños-as, adolescentes víctimas o testigos del abuso sexual y otros delitos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Asociación por los Derechos Civiles (ADC). Recuperado de http://files.unicef.org/argentina/spanish/proteccion_Guia_buenas_practicas_web.pdf
- Boevé, E., Zanella, A., Lira, P., Quoc-Duy, T. y Trousselard, A., de (2011) *Palabras de calle. Actas del 2º Foro Internacional de educadores de calle*. Bruxelles: Dynamo International.
- Cano, M.A. (2009). Perfiles de autor del terrorismo islamista en Europa. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. Recuperado de <http://criminnet.ugr.es/recpc/11/recpc11-07.pdf>
- Carpaye, C. (20 de octubre de 2015). *Liste des écoles d'éducateur spécialisé. Éducateur, ce métier impossible*. Recuperado de <http://www.educenformation.com/2009/06/les-ecoles-d-specialise.html#poitou-charentes>
- Cantón, A. (2008, 1 de diciembre). El educador y la educación social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares. *Revista Digital Transversalidad Educativa*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/47989101/na-3-01-12-2008-enfoqueseducativos>
- Cercós, R. (2011). Toni Julià y el Centro de Formación de Educadores Especializados. La práctica reflexiva. *Revista de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/12/elpr_%20res_12.pdf
- Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La educación social. *Revista de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf

- CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de educador social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y educadora social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales). (2015). *La educación social en el territorio español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico*. Recuperado de <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgcees--es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf>
- CGCEES (Consejo General de Colegios de educadoras y educadores sociales). (2017). (2017). *Campaña por una Ley de Educación Social*. Recuperado de [http://www.ceesgv.org/www/attachments/article/806/WEB-email %20Campa %C3 %B1a %20Por %20una %20Ley %20de %20Educacion %20Social.pdf](http://www.ceesgv.org/www/attachments/article/806/WEB-email%20Campa%C3%B1a%20Por%20una%20Ley%20de%20Educacion%20Social.pdf)
- CEESCYL (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León) (2017). *Acción formativa «Intervención Socioeducativa en medio abierto con infancia y adolescencia en riesgo desde la metodología de la educación de calle»*. Recuperado de <http://www.ceescyl.com/noticias-del-ceescyl/512-intervencion-socioeducativa-en-medio-abierto-con-infancia-y-adolescencia>
- CNLAPS (Comité National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée). (12 de febrero de 2015). *Prévention Spécialisée en danger?. Un communiqué du CNLAPS*. Recuperado de <http://bit.ly/2Kq59NX>
- Conde, J. (21 de octubre de 2017). Las políticas en barrios marginales deben basarse en más trabajadores sociales y menos policías. *Eldiario.es*. Recuperado de http://www.eldiario.es/eldiarioex/sociedad/politicas-marginales-trabajadores-sociales-policias_o_699580361.html
- COPESPA (2015): El Colegio Profesional de educadoras y educadores sociales del principado de Asturias (COPESPA) da sus primeros pasos. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/winarcodoc.php?id=553>
- Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966. Mise à jour au 15 septembre 1976. Dernière modification du texte le 01 juin 2015. Legifrance. gouv. fr. Recuperado <http://bit.ly/2MsXvmB>
- Crua, F. y Barceló, T. (2005). Trabajo en red entre ámbitos educativos y sociales, una opción responsable. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=56&n=156>
- Cumbres, G y Galante, R. (2014). *El educador social y los centros de protección de menores. ¿La formación teórica del educador social está vinculada con su realidad profesional?*. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://bit.ly/2K9ybVO>
- Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur specialize. Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000466209>

- Delaporte, I. (2012): *Les éducateurs de rue, ces invisibles du travail social*. Recuperado de <http://www.humanite.fr/social-eco/les-educateurs-de-rue-ces-invisibles-du-travail-social-487228>
- Delfour, K. (2016): *La VAE: Validation des Acquis de l'Expérience*. Institut d'Enseignement Supérieur de Travail Social de Nice (IESTS). Recuperado de <http://www.iests.com/les-dispositifs/la-vae-validation-des-acquis-de-l-experience.html>
- Deliberation du Conseil Municipal (27 de mayo de 2010). Recuperado de <http://bit.ly/2KbyqzF>
- Diez, J. (2017). Adolescentes quicksilvers y carharts. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=930>
- Dynamo International (2014). *Dynámika*. Recuperado de <http://www.travailderue.org/wp-content/uploads/2014/02/DOCUMENTO-MARCO-DYNAMIKA-2014.pdf>
- III Encuentro Regional de Educación de Calle (26 de octubre de 2016). *El Día de Zamora*. Recuperado de <http://eldiadezamora.es/not/4222/iii-encuentro-regional-de-educacion-de-calle/es/>
- Enzigzag. (2017). Recuperado de <http://www.enzigzag.com/#inicio>
- Escudero, V. (2015). *Amenazan con quererme*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Escudero, V. (2010). Adolescentes y familias en conflicto: un modelo de intervención focalizado en la alianza terapéutica. *Revista Sistemas Familiares*. Recuperado de <http://www.gaztedi.eus/files/adolescentes--y-familias-en-conflicto.pdf>
- Etoundi, M.A. (2014). *La reconnaissance culturelle dans l'accompagnement des mineurs isolés étrangers*. Recuperado de https://infomie.net/IMG/pdf/memoire_dees_2014_etoundi_ambanga_marie_anne_1_.pdf
- Fernández, J. y Castillo, A. (2010). *La educación de calle: Trabajo socioeducativo en medio abierto*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Fernández-García, T. (2012). El estado de bienestar frente a la crisis política, económica y social. *Portularia*. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5903/El_estado_de_bienestar.pdf
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel S.A.
- Fontaine, A., Andersson, M., Quoc-Duy, T., Etxeberria, J., de Boevé, E., Martín Pérez, J., Giraldi, M. de (2009). *Guía Internacional de la Educación de Calle en el mundo*. Bruxelles: Dynamo International.
- Fullana, J., Pasillera, M., Tesouro, M. y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Revista Bordón*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36330>
- Fundation VINCI (2012). *Point d'Accueil Ecoute Jeunes: Sortir les jeunes de la pauvreté*. Recuperado de <http://bit.ly/2KtwvFY>

- Fundación Mutua Madrileña (2014). *El impacto de la crisis en las ONGs. Estudio sobre la situación de las entidades sin ánimo de lucro en España*. Recuperado de <http://bit.ly/2N18DrG>
- Fundació Pere Tarrés (2016). *6è Estudi sobre la Inserció Laboral de la Facultat d' Educació Social i Treball Social Pere Tarrés*. Universitat Ramon Llull. Recuperado de <https://www.peretarres.org//arxius/facultat/informe-insercio-laboral1415-facultatperetarres.pdf>
- Gallego, V., Martínez, J.J., Ortiz, A., Pastor, M., Pérez, I. y Valero, M. (2006). *La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2001982.pdf>
- García, J. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- Gardant, C. (2013). *Urgenc insertion!. La question des mineurs isolés étrangers. L'interculturalité au service de l'accompagnement éducatif*. Recuperado de https://infomie.net/IMG/pdf/memoire_c.gardant_29.04.13.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, M. de (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: GEDISA.
- González, R., Díaz, I., Pérez, A. Toharia, M. y Assiego, V. (2017). *Rechazo y abandono. Situación de los niños que duermen en las calles de Melilla*. Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de <http://bit.ly/2N3zOIJ>
- HORIZON9. (2016). *Rapport d'activité 2015*. Recuperado de http://www.horizon9.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=172&Itemid=388
- Jelouali, Y. (2003). *L'approche interculturelle en Prevention Specialise*. Recuperado de <http://www.memoireonline.com/05/09/2051/Laproche-interculturelle-en-Prevention-Specialisee.html>
- Junta de Castilla y León (2016). *Comité de Ética de los Servicios Sociales de Castilla y León*. Recuperado de https://serviciososociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100/1284691295403/_/_/_
- La Pépinière. (2015). Recuperado de <http://www.pepiniere-pau.org/>
- Laxague, P. y Etxeberria, J. (2013). *Proyecto Lazos. Innovación socioeducativa y generación de conocimiento en el trabajo con jóvenes y adolescentes desde una perspectiva transfronteriza. Navarra-Pyrénées Atlantiques-Euskadi 2010-2013*. Navarra: POCTEFA-FEDER.
- Le Parisien. (23 de octubre de 2012). *Fiche métier: Educateur spécialisé, un pro du travail collectif*. Recuperado de <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/fiche-metier-educateur-specialise-un-pro-du-travail-collectif.html>
- Lesparre, J. (2017). *Éducateur spécialisé/ Éducatrice spécialisée*. Cidj#infojeunesse. Recuperado de <http://bit.ly/2N2KxNy>

- López, F., Carpintero, E., Sánchez, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2008). *Programa Bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzo, M. (4 de junio de 2018). *Zamora organiza el Congreso Nacional de Educación de Calle como referente en la materia*. Recuperado de <https://www.zamora24horas.com/texto-diario/mostrar/1102697/zamora-organiza-congreso-nacional-educacion-calle-como-referente-materia>
- Luengo, M.A., Gómez, J.A., Garra, A. y Romero, E. y Lorenzo, J.A. (2008). *Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social*. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo.
- Llena, B. y Parcerisa, A., (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión*. Barcelona: Grao.
- Medel, E. (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *Revista de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/14/forma_res_14.pdf
- Melendro, M. (2011). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melendro, M., De Juanas, Rodríguez, A.E. (2017). Déficits en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/48596/33057>
- Melendro, M., González, A.L. y Rodríguez, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394008.pdf>
- Melendro, M. (2014). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Minuchin, S. (2009). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Mirolo, S. (2007). *Le métier d'éducateur spécialisé. Entre engagement personnel et engagement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Moreno, G. y Gamonal, A. (2006). *Odisea. Proyecto de prevención de drogas en Programas de Garantía Social*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- Navas, E. (3 de noviembre de 2009). Julián Rezola, creador de la educación de calle en España. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/11/03/necrologicas/1257202801_850215.html
- Neyroud, P. (2016). *Éducateur spécialisé/ Éducatrice spécialisée*. Cidj#infojeunesse. Recuperado de <http://www.jcomjeune.com/article-metier/educateur-specialise>
- Nieto, C. (2012). Menores, jóvenes, educación, drogas y justicia. *BARATARIA: Revista Castellano Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 15-28.

- ONES (Organisation Nationale des Édicateurs Spécialisés). (2014). *La Charte d'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés. Fédération des Rayons de Soleil de l'enfance*. Recuperado de <http://www.federation-rayons-soleil.org/upload/charte-d-ethique-professionnelle-des-educateurs-specialises.pdf>
- Oña, J.M. de (2008). *Evaluación de un programa de educación social con jóvenes en situación de riesgo*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17961695.pdf>
- Oña, J.M. de (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: Cáritas Española.
- Panchón i Iglesias, C. (2011). Educadora social-Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. Revista de Educación Social*. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf
- Pérez, R. y Arteaga, M.A. (2009). Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115113758/art.RuthPerez.pdf>
- Petit, A. y Rizzo, O. (2017). *Réperes pour la pratique. Les cellules d'écoute et d'accompagnement. Partage d'expériences issues de la prévention spécialisée pour éclairer une approche socio-éducative des phénomènes de radicalisation*. Recuperado de <http://bit.ly/2IvyKn8>
- Picornell, A., (2006). *La infancia en desamparo*. Valencia: Nau Llibres.
- Pierre, R. y Riederer, E. (12 de febrero de 2015). *Prévention Spécialisée en danger?*. Un communiqué du CNLAPS (Comité National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée). Recuperado de <http://bit.ly/2Kq59NX>
- Puaud, D. (24 de abril de 2012). *Éducateur de rue, ce métier de médiation si peu reconnu. Le Plus de L'Obs*. Recuperado de <http://bit.ly/2KboFl1>
- Ramos, V., Ubierna, A. y Blanco, A.M. (2008). Evaluación del Programa DEDALO de prevención familiar del consumo de drogas en preadolescentes. *INFAD Revista de Psicología*. Recuperado de <http://bit.ly/2tH7T2m>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Resolución de 13 de noviembre de 2012. II convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores. Dirección General de Empleo. *BOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-14536>
- Resolución de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el Convenio Colectivo Estatal de Acción e Intervención Social 2015-2017. *BOE*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/03/pdfs/BOE-A-2015-7435.pdf>.

- RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles) (2016). *Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisen (DEES)*. Recuperado de <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=2348>
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L, García, M., Medina, A., Martínez, M.A. y Martín, J.C. (2006). La influencia de las características personales y contextuales en los estilos de vida en la adolescencia: aplicaciones para la intervención en contextos de riesgos psicosocial. *Anuario de Psicología*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61841/82615>
- Rodríguez, I. (2012). *Conocimiento y utilidad del Código Deontológico del Educador/a Social en el Colegio Profesional de Educadores Sociales del País Vasco*. Recuperado de <http://bit.ly/2yNVEqk>
- Roux, P. (2013). Los retos de la formación: compromiso, investigación, vigilancia, humanismo. En Proyecto Lazos (2010-2013). *Innovación socioeducativa y generación de conocimiento en el trabajo con jóvenes y adolescentes desde una perspectiva transfronteriza* (pp. 36-42). Navarra: POCTEFA-FEDER
- Rubio, J. (23 de noviembre de 2016). Recuperado de <https://www.facebook.com/julio.rubio.391/videos/10209845348504920/>
- Rubio, J. (6 de noviembre de 2017). ¿Polis o educadores?. *Juliorubiogomez*. Recuperado de <https://juliorubiogomez.wordpress.com/2017/11/06/polis-o-educadores/>
- Salamanca, L. (2017). La educación de calle en la ciudad de Zamora. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=931>
- Saltando Charcos. (2017). *Saltando charcos. Iniciativas para la inserción social y laboral*. Recuperado de <http://saltandocharcosburgos.blogspot.com.es/>
- Sanz, A., Arguilea, C., Azpeitia, P., Alustiza, I. y Etxeberria, J. (2006). *Educación de calle en Andoain: 1994-2006. Memoria de un programa de intervención socioeducativa en medio abierto*. Recuperado de <http://bit.ly/2lzkPno>
- Schaefer, G. (2009). Las nuevas orientaciones en la formación de los asistentes sociales en Francia. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13542/1/ALT_16_03.pdf
- Simón, P. (28 de marzo de 2016): De la calle al ring en Gamonal. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/28/56f1765d46163ffa1b8b4635.html>
- Soto, R. (14 de agosto de 2017). Los educadores de calle empiezan hoy su trabajo con los menores. *El Faro de Melilla*. Recuperado de <https://elfarodemelilla.es/2017/08/14/los-educadores-calle-empiezan-hoy-trabajo-los-menores/>
- Tregoa, J.J. (Coord.) (2005). *Libre d'information pour les acteurs de la protection de l'enfance. La qualité et son évaluation. Éléments de réflexion*. Recuperado de http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Guide_DGAS_Protection.pdf

- UNICEF (13 de abril de 2017). *La crisis internacional y la austeridad golpean a los niños en los países de altos ingresos*. Recuperado de <http://bit.ly/2N2L9CQ>
- USAL (Universidad de Salamanca). (2016). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <http://www.usal.es/node/4883>
- USAL (Universidad de Salamanca). (2016). *Pruebas de acceso a enseñanzas universitarias para mayores de 40 años mediante acreditación de experiencia laboral y/o profesional*. Recuperado de <http://www.usal.es/node/37884>
- Universidad de Jaén. (2015). *Grado en Educación Social*. Recuperado de <https://estudios.ujaen.es/node/503>.
- University of Pennsylvania (2017). *Authentic Happiness*. Recuperado de <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>
- Valverde, J. (2002). *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jvalles/Documento.pdf>
- Velaz de Medrano, C. (2010). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Recuperado de <http://bit.ly/2tAVXiu>
- Zabalbeascoa, A. (17 de agosto de 2016). Francesco Tonucci: «La casa puede ser más peligrosa para el niño que la calle». *El País Semanal*. Recuperado de <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/francesco-tonucci/>