

Cárceles y educación, una contradicción necesaria

Prisons and education, a necessary contradiction

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1481>

Jordi Enjuanes Llop*

La dualidad del sistema penal y penitenciario

Hablar de cárceles debería suponer hablar de entornos educativos, de educación, de acompañamiento... Sin embargo, cuando hablamos de cárceles, nos suele venir a la mente muros infranqueables, aislamiento, castigo... Y es que la cárcel y el sistema de ejecución de las penas ha vivido, y vive, en una constante dualidad: del castigo a la segunda oportunidad. De la necesidad de aislar al que ha cometido un delito, poniendo en riesgo la estabilidad del orden social, junto a la necesidad de dar garantías y seguridad a la propia comunidad, hasta el imperativo legal de la reeducación y reinserción social. Son muchos los modelos que han transitado en la historia de la ejecución penal.

Y es que la cárcel ha sido, y sigue siendo, la institución más usada para asegurar el cumplimiento de la pena. 76% de los presos en España tienen impuesta una medida de privación de libertad, frente a 16% que tienen medidas en régimen abierto (Cid *et al.*, 2020; SGIP, 2024). Y, sin embargo, existen evidencias contrastadas por la literatura científica que la flexibilización y la aplicación de medidas de tipo comunitario (Giménez-Salinas *et al.*, 2023), así como las intervenciones en justicia restaurativa (Navarro, 2023) inciden de forma más eficiente en los procesos de reinserción social.

El sistema penitenciario, a lo largo de su historia, ha tenido diferentes caras en la aplicación de las penas, ha virado de modelos puramente retributivos, pasando por modelos de corte clínico hasta llegar a modelos social-pedagógicos que no sólo humanizan la ejecución de la pena (Giménez-Salinas, Rodríguez, 2017), sino que repercuten de forma eficiente en la reducción de la reinserción social y ven en la comunidad una parte necesaria de su estrategia de intervención (Enjuanes, Morata, 2019).

No es menos cierto que la llegada de las ideas ilustradas trajo consigo una humanización de las penas, buscando mejorar las condiciones de vida que facilitarían el desistimiento delictivo. Pero es evidente que las políticas penitenciarias posteriores han marcado, modificado y

* Doctor en Ciencias de la Educación y el Deporte. Profesor, Universitat Ramon Llull. España. jenjuanes@peretarres.org

redireccionado el quehacer o el devenir de la institución penitenciaria, posicionando el sistema en una encrucijada, por un lado, fomentando modelos de corte más retributivo y exclusor, y, por otro, impulsando modelos de corte más educativo o inclusor (Diez, 2011). El continuo incremento de las penas (Diez, 2012), y, por extensión, la consolidación de la institución como un espacio exclusor y atemorizador que favorezca procesos de desistimiento ante el hecho delictivo, han ido de la mano con la extensión y normalización de unidades penitenciarias que, bajo el nombre de modelos penitenciarios educativos, apuestan por la humanización y el proceso de transición a la libertad.

En pleno siglo XXI mantenemos esta dualidad en la ejecución penal, especialmente si nos fijamos en las políticas penitenciarias que adoptan los diferentes países. Desde los modelos anglosajones que han apostado por modelos más exclusores, con propuestas centradas en la disuasión del delito, como pueden ser los modelos del *three strikes*, los *boot camps* o las cárceles de máxima seguridad, con resultados nada favorecedores en cuanto a los procesos de disuasión delictiva (Chen, 2008), hasta los modelos europeos donde se apuesta por una pena con un contenido centrado en el cambio y el retorno a la comunidad con garantías, fomentado el cumplimiento de la pena en comunidad, con notables resultados en cuanto a la reducción de la reiteración delictiva (Lappi-Seppala, 2022).

Así pues, en España se mantiene una dualidad en la política social y penitenciaria que nos sumerge en una forma u otra de entender el entorno penitenciario, aportando, por tanto, una construcción de modelos que distan notablemente entre sí, en los que el legislador, en ocasiones, ha ido virando de lado a lado en la política penitenciaria en los últimos años. Las políticas próximas al derecho penal del enemigo, especialmente en materia terrorista (González, 2021), o la propia aplicación de la prisión permanente revisable, han reforzado esta idea del *acting out* o de las teorías utilitaristas que buscan la disuasión del acto delictivo basada en el miedo y el terror a la respuesta punitiva (Garland, 2001).

No obstante, el propio sistema legislativo mira también hacia el lado más transformador, hacia los procesos de inclusión social, y, tanto la política europea como la española, apuestan por modelos penitenciarios basados en la limitación de la cárcel como última *ratio*, la normalización dentro de la vida en prisión, a la vez que impulsando modelos de mayor autonomía para los internos, y, especialmente, apostando por la reinserción como principal objetivo (Cid *et al.*, 2020). Junto a la acción disuasiva de la política criminal y penal, la política penitenciaria apuesta, cada vez más, hacia modelos que impulsen, mejoren y faciliten la transición a la libertad, a la vez que incidan en las condiciones necesarias que favorezcan el respeto a la ley, a sí mismos y la propia comunidad. La reeducación y la reinserción social se consolidan como fines necesarios y hacia los que la administración penitenciaria debe orientar su acción (Delgado, 2004), dado que no sólo aportan resultados positivos (Enjuanes, Morata, 2018), sino que tienen un impacto mayor en la calidad de vida de los ciudadanos que están privados de libertad.

La acción educativa como proceso de transformación

Se establece que, como fin primordial de la pena, si bien el alto tribunal admite la existencia de otros fines (Delgado, 2004), la administración penitenciaria principalmente deberá orientar su acción hacia los procesos de reeducación y reinserción social. Entendemos por reeducación las acciones que deben permitir a la persona adquirir las competencias y habilidades para poder vivir en comunidad, de forma que respete la norma vigente y las personas de la comunidad. Acciones, todas ellas, que se llevan a cabo de común acuerdo con el interno y después de un diagnóstico personalizado. Por su parte, entendemos por reinserción el proceso de retorno a la vida en comunidad con las garantías de mantener un estilo de vida acorde con la norma. Si bien es un concepto aceptado por la comunidad, lleva implícito una mayor complejidad en la definición, dado que actualmente no existen medidas que nos permitan identificar el grado de reinserción eficaz. Sin embargo, no deja de ser un horizonte por conquistar. Así pues, si bien se ha asociado la idea de no reiteración delictiva (reincidencia) a la reinserción, ésta conlleva más condicionantes para que se dé plenamente.

No obstante, entenderemos que el proceso de reinserción, que no finaliza con la terminación de la pena, deberá dar respuesta a las necesidades que posibiliten el tránsito a procesos de exclusión social (Castel, 1995; Subirats, 2005). El acompañamiento recibido en el tiempo de cumplimiento de condena, empodera y da herramientas para seguir el proceso de inclusión social (Burgos, Amaro, Añaños, 2023). Entenderemos que una persona está excluida (Pastor, 2013), y por tanto no se ha alcanzado el objetivo de la reinserción, cuando no tenga capacidad de ejercer sus derechos sociales, exista una clara desvaloración de la persona y sus propias capacidades para subvenir la situación, muestre incapacidad para hacer frente a las obligaciones sociales, y corra el riesgo de estigmatización social por su situación. Si bien prevenir la reincidencia *per se* no es una finalidad de la pena, se ha consagrado con el estándar que nos permite valorar el estado de salud de nuestras instituciones y la consecución de los fines constitucionales. No obstante, un modelo claramente centrado en procesos de reinserción debe incidir de forma clara en la mejora de competencias que faciliten el desistimiento delictivo, a la vez que incidir en los factores críticos de inclusión (Subirats, 2005) que faciliten un retorno a la comunidad con garantías.

Tanto el proceso de reeducación, centrado en la capacitación de habilidades y competencias, como el proceso de reinserción, centrado en el acompañamiento y tránsito a zonas de no vulnerabilidad social, requieren de la acción educativa que permita al interno –no sin esfuerzo, voluntad y tiempo– llegar a conseguir dichos objetivos. Es decir, sin educación, sin la acción pedagógica que se requiere, el sistema penitenciario no puede dar respuesta afirmativa al mandato constitucional. Así pues, podemos afirmar que las instituciones penitenciarias, si bien también responden a otras finalidades, éstas son instituciones claramente educativas (Morata, Enjuanes,

2018). Pero no todas las cárceles tienen, por el simple hecho de serlo, este valor pedagógico. Para que la institución penitenciaria devenga educativa deben darse tres condicionantes claves.

- Adecuación del espacio penitenciario a la acción pedagógica, dando cabida a la entrada de la comunidad (Morata, 2018).
- Cambio en el perfil de la atención educativa. Se pone en valor el liderazgo de profesiones pedagógico-sociales que permiten superar los antiguos modelos retributivos y clínicos.
- Y, especialmente, intencionalidad educativa. Entender el espacio penitenciario, todo él, como un espacio de socialización y sociabilización (Crespo, 2019) que ponga en valor los procesos de construcción ciudadana.

Así pues, un modelo penitenciario que se identifique con la finalidad reeducativa y reinseridora debe desarrollarse con criterios específicos que permitan entender que su labor, más allá de la guarda y el control, es de transformación a través de la pedagogía. Ya se ha detallado que los modelos basados en la aflicción, el miedo y el castigo tienen un impacto negativo en el control del delito. En cambio, los modelos sociopedagógicos comunitarios tienen un impacto mayor en la no reiteración del delito (Enjuanes, Morata, 2018), además que hacen visible e intencional la acción pedagógica (Morata, 2014).

Los criterios necesarios para considerar a un modelo penitenciario como educativo son (Armengol, 2012), en primer lugar, partir de una intervención global para llegar a un trabajo especializado. Debe ofrecer una atención educativa global que posteriormente incida en las necesidades o traumas específicos en cada caso. En segundo lugar, debe tener una clara intención educativa, que posibilite espacios de planificación y evaluación de las acciones pedagógicas que se lleven a cabo. Todas las propuestas que se realicen dentro del propio centro penitenciario deben tener la voluntad de mejorar la autonomía y facilitar la vida en libertad, y asegurar procesos de educación en ciudadanía activa y comprometida. En tercer lugar, el modelo propuesto debe priorizar la relación entre iguales y la comunidad, para favorecer no sólo la entrada de la comunidad dentro de la institución, sino que posibilite que el interno salga y esté en contacto con la comunidad fuera del centro penitenciario. Los espacios de diálogo, participación y corresponsabilidad son necesarios como parte del proceso educativo. Finalmente, el educando, la persona receptora de la acción educativa, debe tener un papel principal en el proceso. El proceso desistor pasa por una clara voluntad de cambio, necesaria para empezar a construir nuevas identidades sociales (Dufour, Chouinard, Lussier, 2023), y esta voluntad se materializa en la implicación y participación de su proceso de cambio. Un trabajo que debe ser compartido y en corresponsabilidad con la propia comunidad, agente indispensable en el proceso de transición a la libertad (Añaños, 2022; Morata, Enjuanes, 2018).

Modelos penitenciarios educativos, una alternativa necesaria

España ha entendido la necesidad de implementar un cambio en su modelo penitenciario a lo largo de las últimas décadas, motivo por el cual ha dado entrada en el sistema a modelos penitenciarios educativos. En 1992 se crea la Unidad Terapéutica y Educativa en el Centro Penitenciario de Villabona y, posteriormente, en 2001 inician su andadura los Módulos de Respeto en el Centro Penitenciario de Mansilla de las Mulas. En Catalunya, se consolida, en 2008, en todas las cárceles catalanas, el Modelo de Participación y Convivencia. Las tres propuestas abren la puerta a una acción de gran impacto pedagógico en las cárceles españolas, donde, desde la centralidad del trabajo con el interno, se aúnan esfuerzos con la comunidad, se impulsan espacios de participación y construcción democrática, y se transforma el rol del profesional de vigilancia en un actor educativo de alta importancia (Enjuanes, García, Longoria, 2014), a la vez que se impulsa la ruptura en los estilos de vida anteriores a través de procesos vivenciales de capacitación de las personas presas (Galán, Gil, 2018).

Los modelos penitenciarios educativos están actualmente extendidos en buena parte de las prisiones españolas, aunque es una asignatura pendiente en Latinoamérica, y, si bien se consideraron en su momento como una alternativa a la prisión actual, los datos satisfactorios tanto en la mejora de la calidad de vida (Larrauri, Rovira, Sales, 2017) como en la reducción de la reincidencia (Enjuanes, Morata, 2018) identifican a estos como una necesaria realidad en la ejecución penal. A su vez, los modelos penitenciarios educativos destacan por una reducción de los riesgos de exclusión, en tanto que no sólo centra su acción en la reducción del riesgo de reincidencia, sino que, siguiendo el mandato constitucional, mejora los criterios de inclusión, fortalece la red social de apoyo y facilita un retorno a la comunidad con mejores condiciones.

Algunos aspectos de mejora en la implementación del modelo

Como se ha defendido en el presente artículo, la acción pedagógica es necesaria en la transformación y posterior reinserción de las personas privadas de libertad, aunque este modelo tiene todavía aspectos de mejora que deben consolidar su implantación en el sistema penitenciario español. En primer lugar, cabe destacar que no existen estudios realizados desde una perspectiva de género que identifiquen aquellas estrategias educativas que puedan tener un mayor impacto entre las mujeres reclusas. Los estudios demuestran la necesidad de actualizar la acción penitenciaria desde una perspectiva de género (Antony, 2007; Moles, Burgos, Añaños, 2023), una desigualdad presente en todos los países, pero con un particular impacto negativo en las cárceles latinoamericanas (Antony, 2007); una realidad que afecta de forma notable y evidente a las mujeres reclusas, y pone en evidencia a un sistema penitenciario deficiente en su función desistorsa, especialmente en la población femenina (Añaños, Jiménez, 2016). Se evidencia una falta de políticas específicas centradas en colectivos particulares que requiere mayor atención, a la vez que se requiere de mayor intervención hacia estos colectivos (Añaños, 2013).

Se destaca, a su vez, un necesario cambio en la figura del profesional de vigilancia. Los profesionales de vigilancia, hasta el momento formados en funciones de vigilancia y control interior, deben ser formados en prácticas pedagógicas que favorezcan una labor mixta entre el control y la promoción de la educación ciudadana. Dichos profesionales tienen un papel fundamental en este proceso de acompañamiento en el desistimiento (Güerri, 2019), pero para ello, las administraciones deben apostar a un nuevo modelo de profesional. Un modelo mixto entre profesionales sociales que tengan los conocimientos básicos técnicos para desarrollar, de forma eficiente, la labor educativa que se les ha encomendado (De la Cruz, Pérez, Fernández, 2023) y los profesionales de vigilancia, a los que se les requiere un cambio en sus competencias. El contacto intenso, directo y continuado de los funcionarios de vigilancia, con una gran labor en los procesos de acompañamiento (Güerri, 2019), debe ser replanteada, dando un mayor protagonismo en los procesos de acompañamiento educativo de los internos, a la vez que implicándolos en los espacios de participación y construcción de ciudadanía. Para ello, la formación a estos funcionarios públicos es un elemento clave entre las cárceles tradicionales y los modelos penitenciarios educativos.

A modo de conclusión

La implementación de modelos penitenciarios educativos no sólo debe ser entendida como una necesidad, sino que debe ser, por ella misma, la propia definición del sistema penitenciario. Las cárceles deben ser espacios educativos, donde la educación social y comunitaria, centrada en la mejora de competencias personales y sociales, vaya de la mano de un plan de intervención global que prevenga los procesos de exclusión social. El impulso de la educación formal para que la persona pueda mejorar sus estudios, tener acceso a un mercado laboral normalizado, o el contacto con la comunidad que facilite la construcción de vínculos sociales son elementos claves en el proceso de reinserción, de los que el sistema penitenciario debe incorporarlos en su quehacer diario.

El sistema de ejecución de la pena debe rebelarse contra sí mismo, reclamar mayor intervención educativa, asumiendo las propias finalidades de la pena y entendiendo que sólo a través de la educación se pueden construir ciudadanos comprometidos (Novella *et al.*, 2014). La educación ha remado siempre a contracorriente, y como alternativa al castigo (Rangel, 2013), especialmente en Latinoamérica, donde la influencia de modelos anglosajones tiene un alto impacto, pero la realidad es que la educación marca la propia forma de ser de la cárcel, su sentido y orientación, y es a través de ésta donde se consiguen sus objetivos.

Entendemos que la generalización de modelos penitenciarios educativos debe potenciar un mayor impacto en el proceso de transformación de la persona, facilitar su inclusión social y reducir la reincidencia. Un modelo que no es propio de países concretos, sino de voluntades y políticas penitenciarias que deben ser impulsadas no sólo desde la academia sino, especial-

mente, desde la propia comunidad y las administraciones. El artículo pretende definir las bases de este modelo que, con las especificidades de cada territorio, deben ser las bases de lo que entendemos por cárcel, por un espacio centrado y orientado a la reeducación y reinserción, objetivos todos ellos comunes y presentes tanto en las legislaciones latinoamericanas como en la española.

Bibliografía

- Antony, C. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, (208). http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/artpma/mujeres_delincuentes.pdf
- Añaños, F. (dir.) (2022). *Tránsitos y retos de la inserción-reinserción social con mujeres en semilibertad. Propuestas socioeducativas*. Madrid: Ministerio del Interior. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/82327>
- Añaños, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones. *Revista de Educación*, (360), 91-118. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/318135>
- Añaños, F.; F. Jiménez (2016). Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto. *Papeles de Población*, 22(87), 63-101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252016000100063
- Armengol, C. (2012). La intervenció en el lleure d'infants i joves: panoràmica de la diversitat. *Educació Social: Revista d'intervenció socio-educativa*, (50), 46-68. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255365>
- Burgos, R.; A. Amaro; E. Añaños (2023). Procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (42), 197-214. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.13
- Carrnevali, R.; I. Navarro (2023). Desistimiento y rehabilitación del ofensor en la justicia restaurativa. Algunas consideraciones. *InDret Penal. Revista para el Análisis del Derecho*, (1), 125-149. <https://indret.com/desistimiento-y-rehabilitacion-del-ofensor-en-la-justicia-restaurativa/>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (21). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/203880>
- Chen, E. (2008). Impacts of "three strikes and you're out" on Crime trends in California and throughout the United States. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 24(04), 345-370. <https://doi.org/10.1177/1043986208319456>
- Cid J.; A. Pedrosa; C. Navarro (2020). La experiencia del encarcelamiento en España. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 24, 161-192. <https://revistas.uned.es/index.php/RDPC/article/view/28810>
- Crespo, B. (2019). Acerca de las prácticas participativas contemporáneas como catalizadoras de la sociabilización. *Historia y Comunicación Social*, 25(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.5209/hics.69244>

- De la Cruz, J.; M. Pérez; J. Fernández (2023). *Funciones del educador social en la institución penitenciaria*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, L. (2004). El artículo 25.2 CE: algunas consideraciones interpretativas sobre la reeducación y la reinserción social como fin de las penas privativas de libertad. *Revista Jurídica de Castilla y León*, (extra), 339-370. https://www.jcyl.es/web/jcyl/AdministracionPublica/es/Plantilla100Detalle/1215245063566/_/1211289550710/Redaccion
- Diez, J. (2011). La dimensión inclusión/exclusión social como guía de la política criminal comparada. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (13-12). <http://criminnet.ugr.es/recpc/13/recpc13-12.pdf>
- Diez, J. (2012). Un diagnóstico y algunos remedios de la política criminal española. *Revista Estudios de la Justicia*, 16, 31-54. <https://rej.uchile.cl/index.php/RECEJ/article/view/29492>
- Dufour, I.; S. Chouinard; P. Lussier (2023). Who is coming back to prison? Emerging adulthood and the challenges associated with desistance from crime. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*. 1-19. <https://doi.org/10.1080/01924036.2023.2286235>
- Enjuanes, J.; F. García; B. Longoria (2014). La Unidad Terapéutica y Educativa del Centro Penitenciario de Villabona, un nuevo modelo penal de reinserción social. *Revista de Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (57). <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278527/366288>
- Enjuanes, J.; T. Morata (2019). Modelos penitenciarios educativos como base del éxito en la reinserción social de las personas privadas de libertad. *Boletín Criminológico*, (25). <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2019.v25i2019.7131>
- Galán, D.; F. Gil (2018). Posibilidades educativas en los módulos de respeto: análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 29(2). <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53425>
- Garland, D. (2005). *La cultura del control*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez-Salinas, E.; A. Rodríguez (2017). Un nou model de justícia que repari el dany causat. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (67), 11-30. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn67id331760>
- Giménez-Salinas, E.; A. Rodríguez; T. Morata; A. Dosrius; Y. Díaz; J. Enjuanes (2023). *El procés de transició a la llibertat en centres penitenciaris catalans: un estudi empíric de l'aplicació del tercer grau en 86.4RP en temps de pandèmia*. Barcelona: CEJFE.
- González, C. (2021). El derecho penal en materia antiterrorista: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad*, 7(Extra). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/566583>
- Güerri, C. (2019). La reforma penitenciaria será con los funcionarios o no será. Acerca de la necesidad de contar con el personal para lograr el cambio en la institución penitenciaria. *Papers, Revista de Sociología* 104(3). <https://papers.uab.cat/article/view/v104-n3-guerri>

- Lappi-Seppala, T. (2022). Rehabilitative Aims and Values in Finnish (and Nordic) Criminal Justice. En Maurice, P. (ed.). *The palgrave handbook of global rehabilitation in criminal justice*. UK: Palgrave Macmillan.
- Larrauri, E.; M. Rovira; A. Sales (2017). *Qualitat de vida als centres penitenciaris i programes d'intervenció*. Barcelona: CEJFE.
- Moles, E.; R. Burgos; F. Añños (2023). La prisión y su acción re-insertiva. Estudio socioeducativo y de género en España. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 30, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v30i0.21347>
- Morata, T. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educació social, revista d'intervenció socioeducativa*, 57, 13-32. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn57id278526>
- Morata, T.; J. Enjuanes (2018). Repensant la intervenció penitenciària des de l'acció comunitària i l'educació ciutadana. *Pedagogia i Treball Social, Revista de Ciències Socials Aplicades*, 7, 3-24. <https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/362294>
- Novella, A.; A. Llena; E. Noguera; M. Gómez; T. Morata; J. Trilla; I. Agud; J. Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Rangel, H. (2013). Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. *Educação y Realidade*, 38(01), 15-30. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432013000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- SGIP (28 de febrero de 2024). *Estadística penitenciaria*. www.institucionpenitenciaria.es
- Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Madrid: BBVA.