

CAPÍTULO 4

FAMILIA, ESCUELA Y CALLE: LA ECOLOGÍA PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL (ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UN NUEVO MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIAL)

Data de aceite: 03/04/2023

Clody Genaro Guillén Albán

Sociólogo, especialista en educación no formal de niños en alto riesgo; Coordinador Nacional del Servicio de Educadores de Calle del INABIF y es Asesor de Proyectos Educativos para Comunidades en Vulnerabilidad por Diversidad Cultural

servicios específicos para interrumpir su situación de riesgo y, ante la falta de éstos, permanecen dentro de los grupos sociales de riesgo a los que pertenecen y –por ello mismo– siguen en un proceso de deterioro social que los afecta a ellos y a la sociedad en su conjunto.

Debido a esto, se vuelve a pensar la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social y se cuestiona que –desde el discurso hegemónico– éstos sigan siendo vistos como un todo monolítico y no como parte de un todo complejo e indeterminado que se encuentra atomizado en pequeños grupos que ocupan *espacios sociales de riesgo dentro de otros espacios sociales de riesgo*, por lo que, ante su abordaje tradicional, se propone un «*modelo ecológico*» que, desde el espacio social que cada grupo de riesgo ocupa, sirva de ayuda metodológica para que los niños y adolescentes en riesgo social sean atendidos con servicios sociales no convencionales diseñados para cada espacio y con una estrategia socioeducativa dedicada para cada grupo,

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Desde los servicios sociales, la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social está pensada –como todas las actuaciones de los servicios para la infancia– desde los adultos y –por tal– no obedece a las necesidades concretas de este segmento poblacional; asimismo, debido a que ésta (la acción socioeducativa) ha sido diseñada de modo mecánico desde el discurso hegemónico de una infancia sin problemas que está integrada a la sociedad, no recoge la existencia de los niños y adolescentes en proceso de desvinculación o no integrados como sujetos de derecho en ningún grupo social formal, quienes necesitan de

problema y dinámica.

Para sustentar la propuesta de un «*modelo ecológico*» de la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social, recurrimos a la «*Idea de Galpin*» según la cual en la sociedad humana existen zonas naturales determinables y, a partir de esta idea, en base a lo señalado por Zygmunt Bauman (2021), se propone que los espacios naturales para los niños y los adolescentes son *la familia y la escuela*, en los que -como es de esperarse- pueden darse procesos de desarrollo, a diferencia de *la calle*, en donde -por lo general- se dan procesos de deterioro social y, por tal, es el espacio social privilegiado para la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social.

EL FIN DE LAS CERTEZAS Y EL OCASO DEL DETERMINISMO SOCIAL

Antes de empezar a exponer qué es lo que entendemos por una «*ecología*» para la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social (o, mejor, qué es lo creemos que debe entenderse por ésta), es necesario aclarar que un «*modelo ecológico*» rompe con el determinismo social y el evolucionismo lineal; por ello, cabe –en primer lugar– cuestionar todas nuestras certezas y, luego, aceptar la presencia del riesgo como parte de nuestra cotidianidad y, aún, como una ayuda para la acción socioeducativa formal.

En *El fin de las certidumbres*, Ilya Prigogine (1997) hizo una crítica al determinismo, al evolucionismo unilineal y a la reversibilidad del tiempo que se encuentran en las bases de la física, planteando que en el universo prima la indeterminación (López, 2019), por lo que éste (el universo) estaría lleno de incertidumbres y no de certezas, no existiendo –en la realidad– una única trayectoria, sino múltiples trayectorias.

En *El Nacimiento del Tiempo*, al introducir la idea de *flecha de tiempo*, Prigogine (1998) buscó comprender el devenir irrepitable de las cosas, lo que implica tanto *cuestionar la existencia de una verdad inmutables como reconocer la irreversibilidad e inestabilidad como propiedades de la realidad* (López, 2019) y, más recientemente, en el *Desorden Creador*, Prigogine (2007, citado por López, 2019) sugiere que se debe:

integrar la idea de inestabilidad en nuestra representación del universo. La inestabilidad no debe conducir al inmovilismo. Al contrario, debemos estudiar las razones de esta inestabilidad, con el propósito de describir el mundo en su complejidad y comenzar a reflexionar sobre la manera de actuar en este mundo. (p. 100)

Siguiendo lo señalado por Prigogine (1997), Inmanuel Wallerstein (1999, citado por López, 2019) ha planteado el fin de las certezas en las ciencias sociales, mientras que, al referirse a *la cuestión ambiental*, Enrique Leff (2007) planteó que el problema no es en sí una problemática ecológica sino del pensamiento y del entendimiento de la modernidad (López, 2019), por lo que en el momento actual de la sociedad se requiere de una racionalidad y un pensamiento que cuestionen la racionalidad instrumental y, asimismo, tomen distancia del

mecanicismo y el determinismo de las ciencias naturales y sociales.

De acuerdo con esto, siguiendo lo señalado por Leff (2007), nos encontramos ante una crisis de la ontología y la epistemología con la que “la civilización occidental ha comprendido el ser, a los entes y a las cosas; de la racionalidad científica y tecnológica con la que ha sido dominada la naturaleza y economizado el mundo moderno” (p. 2).

En la etapa de evolución del capitalismo en la que nos encontramos, se ha trascendido a la propuesta de la modernidad y –por ello– la epistemología (la reflexión epistemológica de la época actual) nos conduce a pensar –más bien– en una postmodernidad en la que las nociones de *sociedad del conocimiento* y de *sociedad de la información* son centrales para comprender la compleja realidad social, tanto de los grupos sociales en que está organizada la sociedad¹ como de las dinámicas internas de cada uno de estos grupos.

Desde el cuestionamiento a las miradas mecanicista y determinista hecha a las ciencias sociales, las dinámicas internas de los grupos sociales están caracterizadas por la concurrencia de múltiples problemas que –desde la complejidad– ponen en riesgo la sociedad, por lo que las respuestas y soluciones que se den a dichos problemas también deben ser múltiples y no universales, como se ha propuesto desde el positivismo.

En este sentido, de acuerdo con lo señalado por Dania López Córdova (2019)

Varios autores coinciden en que atravesamos un momento crítico, caracterizado por la convergencia de múltiples problemas que ponen en riesgo a la humanidad en particular, y a la vida en general; sin embargo, las percepciones –y en esa medida las respuestas, así como las soluciones propuestas– son diversas. (p. 99)

Respecto al cuestionamiento hecho a las ciencias sociales, Marcelo Arnold Cathalifaud (2015) ha precisado que

en los últimos decenios importantes intelectuales latinoamericanos vinculados con las humanidades, la literatura y los estudios culturales, intentando influir en la matriz hegemónica de las ciencias sociales, han promovido la valorización de nuestras producciones regionales. De partida proponen, y eso es muy positivo, atender nuestra diversidad y particularismos regionales y dejar de leerlos como condiciones sociales incompletas, marginales o atrasadas. (p. 22)

Por ello, al referirse a los desafíos actuales de la teoría social, Tilso Molinari (2009) ha dicho que

La teoría social contemporánea se viene construyendo desde una serie de retos que nos exigen afrontar, a su vez, una serie de dilemas y reevaluar nuestros marcos epistemológicos con relación tanto a la consistencia interpretativa-comprensiva de las relaciones sociales, en su complejidad, como a la relevancia cognitiva (en la especificidad de lo sociocultural) y ética de los temas y problemáticas que se proponen en la investigación. (p. 90)

¹ Partimos de la premisa de que la sociedad se encuentra organizada en grupos sociales y, por tal, se descompone en éstos, los que, a su vez, son espacios sociales que, pese a ser diversos y estar ocupados por actores diferentes, tienen procesos que son similares, como la socialización y la educación, por ejemplo.

Tal como ha señalado Tilso Molinari (2009), esto implica la búsqueda de rigor cognitivo como la necesaria insistencia en la deconstrucción de las formas de razonar que han sustentado las teorías sociológicas construidas junto a la construcción social de la modernidad.

Así, siempre siguiendo a Molinari (2009), los desafíos actuales de la teoría social exigen establecer una serie de reflexiones derivadas de varias preguntas, una de las cuales es

¿Asumimos lo social en términos unidimensionales, deterministas o reduccionistas? o ¿lo hacemos en términos multidimensionales, transdimensionales y dialécticos en relación al paradigma epistemológico de la complejidad propuesto por Edgar Morín? (p. 90)

Aunque poner en duda el determinismo (la relación causa–efecto de los hechos sociales) y la pretendida universalidad de los conocimientos científicos sobre los fenómenos sociales no es aún aceptado por toda la comunidad sociológica, la deconstrucción de las teorías sociológicas y las perspectivas hegemónicas con que las ciencias sociales explican la sociedad y sus procesos cada vez cobra más espacio, apareciendo o revitalizándose las perspectivas que, entre los científicos sociales, recogen y resaltan la diversidad y particularidades, dejando de leerlas como incompletas o marginales.

En este sentido, existe consenso en afirmar que como *sociedad del conocimiento* atravesamos un *momento crítico* y, junto a ello, la realidad social deja de ser vista desde una epistemología lineal² y empieza a ser entendida desde una epistemología de la complejidad, en la que un fenómeno social deja de ser monolítico y –desde su complejidad– es atomizado para poder ser comprendido y –de ser necesario– resuelto. Frente a un problema surgen múltiples posibilidades de solución y, desde su complejidad, éste es –o debe ser– abordado atendiendo sus diferencias, tanto las de sus actores intervinientes como las de su constitución y dinámicas.

Así, por ejemplo, los niños y adolescentes en riesgo social pueden ser atomizados entre aquellos que están en riesgo y en aquellos que están en alto riesgo de deterioro social, pudiendo ser abordada su problemática de integración a la sociedad en los mismos espacios en los que éstos se encuentran, los cuales –al estar ocupados por niños y adolescentes que producto de esa ocupación se encuentran en riesgo– pueden ser definidos como espacios de riesgo.

De acuerdo con esto, los problemas de integración a la sociedad de los niños y adolescentes en riesgo social, puede ser abordada, atendida y solucionada a partir de los espacios en los que éstos se encuentran, socializan y subjetivan, aunque para ello no se requiere de soluciones únicas ni unidireccionales, sino de acciones socioeducativas que –al tener en cuenta actores intervinientes, constitución y dinámicas de los grupos sociales–

2 De acuerdo con esto, así como *los problemas no tienen una causalidad lineal*, su solución tampoco es lineal ni unidireccional, sino que ésta –más bien– es compleja y –por tal– obedece a la complejidad y dinámica de la realidad social, la misma que no puede ser entendida como un todo monolítico, sino como un todo que se encuentra atomizado

sean soluciones ad-hoc.

En la *Prospectiva de la investigación socioeducativa en el Perú*, al referirse a la lógica de la investigación socioeducativa, Jaime Ríos Burga (2016) recordó a la comunidad sociológica que “vivimos cada vez más una sociedad de riesgo (Beck, 2002) en fronteras socioeducativas diferenciadas (Caride, 2005) de comunicación (Castells, 2009)” (p. 142).

En este mismo artículo, Ríos Burga (2016) ha afirmado que:

En este marco podemos plantear diferentes diseños: a. Fuera del sistema escolar con las causas que la originan. Por ejemplo, el impacto de la socialización familiar en el estudiante o la influencia de la clase social al cual pertenece el educando. b. Dentro de la escuela investigar el impacto de socialización en su complejo de relaciones entre profesores y alumnos, la autoridad y los actores educativos. c. Las características del estudiante donde se integren la investigación cuantitativa y cualitativa midiendo y cualificando las características de reproducción socioeducativa. (p. 153)

Así, de acuerdo con Ríos Burga (2016), en la realidad socioeducativa puede distinguirse entre la acción socioeducativa que se lleva a cabo dentro de la escuela y aquella que se da fuera de ésta; es decir, entre la *acción socioeducativa convencional* que se lleva a cabo en un medio cerrado y la *acción socioeducativa no convencional* que se lleva a cabo en medio abierto, es decir en la calle o en la comunidad.

De acuerdo con esta división, al realizarse en medio abierto, la *acción socioeducativa no convencional* tiene un campo de intervención bastante amplio y, debido a que se lleva a cabo en todos los espacios donde socializan los niños y adolescentes en situación de riesgo social, al desplazar del hecho educativo a los actores socioeducativos tradicionales, da lugar a nuevos actores socioeducativos, entre los que destacan las figuras del *Educador Social* y del *Educador de Calle*.

¿UNA ECOLOGÍA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL?

A fin de poder hablar con cierta propiedad de la existencia de *una ecología para la acción socioeducativa* (y de *una ecología de la acción socioeducativa*) con niños y adolescentes en riesgo social, recurriremos a la premisa [poco novedosa, por cierto] de que «**la sociedad es un espacio social de riesgo formado por espacios sociales de riesgo**»³; así, sin alejarnos del marco teórico de la Teoría General de Sistemas, desde

³ De acuerdo con lo señalado por Mancini (2018), una de características de las sociedades actuales es la generalización y extensión del riesgo derivado de las transformaciones económicas y culturales ocurridas a nivel mundial; debido a la urgencia, no se pretende hacer una epistemología del riesgo y, por ello, al problematizarse que en la actualidad no existe protección ni seguridad, la confianza puesta en la solidez de los grupos que integran la sociedad puede generar un *efecto bumerang* (Beck, 1998).

esta definición de sociedad⁴ se establece tanto una nueva *visión de la sociedad*⁵ como una nueva forma de entender la *relación de las partes con el todo*⁶, en la cual se construyen *mecanismos sociales, económicos y legales con los que los sujetos que ocupan los diferentes espacios de riesgo salen de la situación de riesgo (cambio) o permanecen en ella (status quo)*.

Así, la sociedad es concebida como un «*macro-espacio de riesgo*» y no solo como un espacio donde existe riesgo, lo cual explicaría el potencial dañino de la conducta humana y la emersión de patologías sociales⁷; asimismo, los grupos sociales son concebidos como «*micro-espacios de riesgo*», los cuales se crean por afinidad⁸ e interés⁹ y, desde su dinámica interna, generan los mecanismos (sociales, económicos y legales) con los que los integrantes del grupo de riesgo se cohesionan y permanecen en el grupo (*status quo*) o, debido al riesgo que existe en el grupo, se atomizan y salen del grupo de riesgo (*cambio*), abandonando la situación de riesgo e integrándose a otro grupo.

Para comprender esta visión de la sociedad como un «*espacio social de riesgo*», debe tenerse en cuenta que, en la etapa de la modernidad en que nos encontramos, están en crisis los mecanismos que en el pasado cercano fueron los reguladores de la sociedad y garantizaban la protección y la seguridad necesaria para la sobrevivencia de los sujetos y la sociedad¹⁰; en este sentido, tanto la familia como la escuela han devenido en inciertas y, a la vez, en «*micro-espacios de riesgo*», por cuanto sus mecanismos reguladores han dejado de surtir efecto, desprotegiendo a los niños y adolescentes y exponiéndolos al riesgo de deterioro social.

4 Uno de los supuestos implícitos en la premisa «*la sociedad es un espacio social de riesgo formado por espacios sociales de riesgo*» es el reconocimiento de la sociedad como una totalidad formada por diferentes grupos, así existe la totalidad por que existen grupos que la forman y no porque haya yuxtaposición de grupos; otro de los supuestos implícitos en la premisa es la aceptación de la sociedad como un *todo coherente* en el que el existen diversos grupos sociales que interactúan entre sí o se excluyen mutuamente, los cuales pueden tener (y de hecho tienen) diferentes culturas y cosmovisiones (Bühler, 2012), por lo que no puede dejar de vérselos desde una mirada intercultural.

5 Desde esta visión, la sociedad no es un hecho natural sino una construcción artificial, en la que se dan las relaciones interpersonales, siendo estas relaciones las que le dan existencia (Milla, 2022) y la hacen real.

6 Retomando lo señalado por Bourdieu (2002), puede afirmarse que las partes de un todo mantienen entre sí relaciones que no son de una simple yuxtaposición y que, por consiguiente, en esas relaciones se manifiestan propiedades que derivan de su pertenencia a la totalidad.

7 El concepto *Patología Social* (que implica una analogía biológica en la cual la Sociedad es concebida como un organismo que puede estar sano o enfermo) fue propuesto en 1915 por Alfred Grotjahn (en el libro *Soziale Pathologie*) y utilizado por algunos sociólogos de la época. Debido al empleo generalizado de conceptos como desorganización social y problema social (que no están asociados al Modelo Orgánico de la Sociedad) fue dejado de lado y considerado obsoleto; no obstante ello, con el concepto de salud dado por la OMS (en 1946) y la propuesta del Modelo Biopsicosocial de Engels (en 1977), ha cobrado vigencia, debido a su amplitud y potencia explicativa. Este concepto ha sido utilizado para referirse a las situaciones sociales que, a juicio de los propios miembros de la comunidad, no pueden ser toleradas y, en consecuencia, deben ser afrontadas con un sentido constructivo, por medio de la acción colectiva; de acuerdo con Pratt (2010), se denomina *Patología Social* a cualquier condición mórbida de la sociedad.

8 De acuerdo con lo señalado por R. Park en 1915, la gente con características económicas y culturales análogas tienden a reunirse en zonas específicas de la ciudad (Timasheff, 2002).

9 El principal interés del ser humano es la protección, la cual constituye la fuente de la satisfacción de las necesidades y de bienestar; por ello la búsqueda de la formación de grupos resulta esencial para el ser humano, ya que la vida en grupo es útil para la sobrevivencia.

10 De acuerdo con lo señalado por Mancini (2018), la crisis actual de la modernidad cuestiona, teórica y empíricamente, las principales regulaciones que, desde el Estado, el mercado, la sociedad o la familia, habían garantizado el acceso a seguridades mínimas para la sobrevivencia de gran parte de la población.

Aclarado esto, pensar en la existencia de una *ecología para la acción socioeducativa* con niños y adolescentes en riesgo social, implica definir tanto los espacios que forman dicha ecología como los actores que ocupan dichos espacios e interactúan en ellos y, por tal, son parte atingente de la acción socioeducativa.

a) Sobre lo primero: los espacios que forman la ecología de la acción socioeducativa

En el libro *Sobre la educación en un mundo líquido*, bajo la forma de un artículo, se ha incluido una entrevista que ha sido titulada *Entre la mixofilia y la mixofobia* y, en ella, Zygmunt Bauman (2021) ha narrado con cierta nostalgia una escena que –por ser parte de la cotidianidad– había pasado desapercibida.

En esta entrevista, Bauman (2021) recuerda

Durante los más de cuarenta años que viví en Leeds observé, desde mi ventana, a los niños que regresaban a casa desde una escuela secundaria próxima a mi casa. Los niños raras veces caminan solos, prefieren andar en grupos de amigos, y ésta es una costumbre que no ha cambiado. Sin embargo, lo que contemplo ahora desde mi ventana sí ha cambiado a lo largo de los años. Hace cuarenta años casi cada grupo de chicos tenía un solo color. Hoy casi ninguno lo tiene. (p. 17)

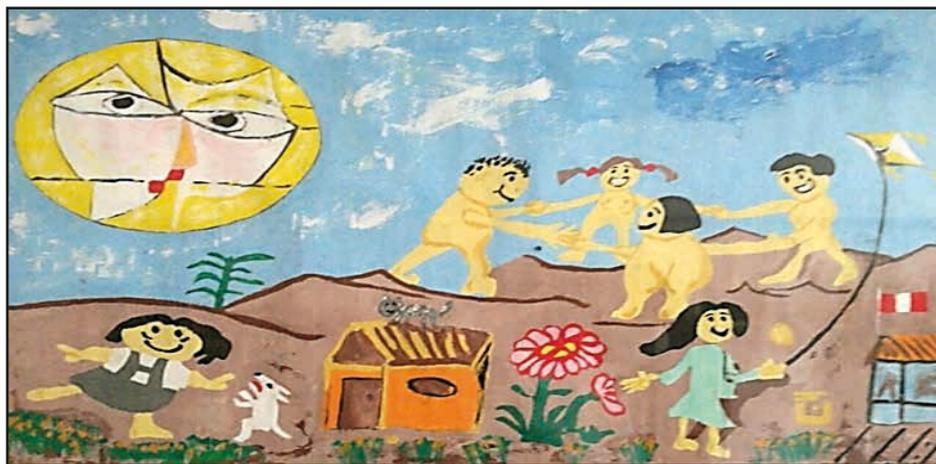
Si bien, Bauman (2021) identifica los espacios principales en los que socializan los niños y adolescentes, sin proponérselo, también propone la «*existencia del cambio dentro de la invariabilidad*» y, asimismo, nos proporciona las claves para proponer los «*espacios naturales*» para una *ecología del desarrollo infantil*, los mismos que, pese a su aparente constancia, cambian en el tiempo (tienen *una historia y una trayectoria*) y se insertan en una dinámica que es bastante compleja.

De acuerdo con lo dicho por Bauman (2021), los espacios naturales para el desarrollo de los niños y adolescentes son: 1) *la familia* y 2) *la escuela*¹¹, reservándose para *la calle* que ésta –a primera vista– sea solamente un lugar o sitio de tránsito; en su narrativa, el sociólogo polaco hace un discurso desde el enfoque hegemónico de una infancia sin problemas integrada a la sociedad de su tiempo [un *discurso del deber ser*], lo que –por el *Principio de la Propiedad Reflexiva de la Simetría en Espejo* propuesta por Platt– nos lleva a pensar una realidad social que (siguiendo lo propuesto por Wallerstein, 1999) se bifurca en la existencia «*otra infancia*» de niños y adolescentes no integrados a ningún grupo social formal, quienes ocupan grupos sociales de riesgo y –por ello mismo– se encuentran en situación de riesgo social y dentro de un proceso de deterioro que no solo los afectará a ellos, sino también a la sociedad como un todo.

En la misma línea de lo señalado por Bauman (2021), llama la atención una pintura

11 La familia es el único grupo social natural del ser humano, debido a que en ella se produce su nacimiento biológico; los otros grupos sociales, son más bien culturales [han sido creados por el hombre], pero debido a su importancia para el proceso de socialización del niño, la Escuela ha sido naturalizada, constituyendo -junto a la familia- lo que desde la Sociología se conoce como grupos primarios.

en arte ingenuo titulada *Daniela y sus amigos jugando a la ronda* (1999)¹², pues [tal como se ve en el **Dibujo 1**] en ella “Bajo un amplio sol se aprecia feliz a una niña vestida con uniforme escolar; más allá juegan a la ronda cuatro niños desnudos (naturales). Ellos están entre una casa y una escuela, felices” (Guillén, 2022).



Dibujo 1. Daniela y sus amigos jugando a la ronda

El mensaje de la pintura es claro: los niños son niños (naturales), tienen Derecho a la Educación, al Juego, a Ser niños, etc. y los «espacios naturales» para su socialización son la familia y la escuela; al menos así nos lo propone la epistemología de la infancia.

En este sentido, *Daniela y sus amigos* (1999) nos confirman que los «espacios naturales» para la ecología del desarrollo infantil, son *la familia y la escuela*, los mismos que, pese a su aparente constancia, están cediendo su presencia (como espacios estructurantes de la subjetividad infantil) ante la emersión de *la calle* como nuevo espacio de socialización y subjetivación (Le Fur, 1999) de niños y adolescentes.

b) Sobre lo segundo: los actores que ocupan e interactúan en dichos espacios

Al reflexionar sobre su experiencia como *educadora social de niños de la calle*, Delma Lucía De Mesquita (2002), ha anotado:

Comencé con el proyecto Vida Nova como educadora de niños y adolescentes, hijos e hijas de mujeres que recogían cartón o de otras que entregaban el cuerpo a cambio de algunas monedas o de un kilo de frijol para que no les llegara a faltar el pan de cada día a los suyos. También interactuaba junto a los hijos e hijas de aquellas sometidas al vicio del alcohol o a otras formas inhumanas de supervivencia. Con esta experiencia pude entrar en contacto más cercano con la realidad de la población no incluida como sujetos de derechos en el progreso del país.

¹² Se trata de un mural de 5.0 x 2.0 Mt. que fue realizado en un muro del Centro de Referencia para niños trabajadores que funcionó en la Parroquia Niños Jesús, en San Juan de Miraflores (Lima – Perú).

Durante mi recorrido me fui dando cuenta de que, además de aquellos niños y adolescentes que junto a mi estaban amasando lodo en las favelas, existían otros que respiraban polvo y contaminación en la ciudad de Sao Paulo; otros que sentían el sol caliente en la espalda al caminar kilómetros en busca de escuela y de trabajo y, además, otros que se alimentaban de los restos encontrados en los basureros, plazas y viaductos. Así existen, recibiendo las más variadas terminologías: vagos, sin tierra, indigentes, niños de la calle. Y hoy son, para muchos, los residuos de la sociedad, los que incomodan. (p. 86)

Lo narrado por Delma De Mesquita (2002), desde un discurso marginal [un *discurso del ser*] que, al alejarse –además– del añejo enfoque unidireccional del desarrollo humano para todos, evidencia que «la situación de los niños y adolescentes no integrados a ningún grupo social formal obedece a la complejidad y dinámica de la realidad social», la que –por tal– ya no puede ser entendida como un todo monolítico y atemporal, sino –más bien– como un todo que se encuentra atomizado y que se reordena y reatomiza a lo largo del tiempo, siguiendo para esto diversas trayectorias.

Así, por ejemplo, en el caso de los niños y adolescentes que habitan en la calle, se ha afirmado que en el discurso imperante para su caracterización

se han priorizado los indicadores demográficos (edad, sexo, etc.) renunciando a indicadores no demográficos como tiempo de permanencia en la calle, tiempo de consumo, apariencia personal, autodefinición, etc. Sin embargo, el acopio de información sobre éstos y otros datos de los niños, niñas y adolescentes que viven en las calles ha promovido un discurso y una lectura de la realidad según la cual este aparentemente monolítico segmento poblacional no sería tal, por lo que con facilidad ha sido atomizado en tres perfiles de deterioro (INABIF, 2001) y, también, en cuatro tipos de niños de la calle (INPPARES, 2002) que, sin embargo, todavía carecen de elementos que le den una mayor potencia explicativa y aplicabilidad a favor de servicios y programas concretos. (Guillén, 2019)

De Mesquita (2002), luego de identificar la «población no incluida como sujetos de derechos», sin habérselo propuesto, muestra que dicho colectivo está atomizado en «*otros*» niños y adolescentes en situación de riesgo, quienes reciben las más variadas terminologías: vagos, sin tierra, indigentes, niños de la calle, etc.

Teniendo en cuenta lo señalado por Zygmunt Bauman (2021) y Delma De Mesquita (2002), se ha afirmado que

La epistemología de la infancia nos dice también que los espacios naturales para la niña, niño y adolescente son la familia y la escuela, al punto que se ve como extraño la existencia de un NNA sin familia o sin educación, aunque también hay otras situaciones que no son propias para los NNA, como el trabajo o la vida en calle. (Guillén, 2021c).

De acuerdo con esto, la *epistemología de la infancia* nos dice, que pese a todos los cuestionamientos que han recibido, tanto *la familia* como *la escuela* siguen siendo los «espacios naturales» para el desarrollo de niños y adolescentes, aunque la realidad nos

muestra que – pese a que aún no se acepta esto– *la familia* y *la escuela* están siendo reemplazadas como espacios de socialización por *la calle*.

Así, a pesar de que *la familia* sigue siendo la institución más valorada como espacio de socialización (Marí, 2016), debido a la crisis por la ésta que viene atravesando¹³

sin proponérselo, se convierte en un mecanismo que facilita la autoexpulsión de los niños o adolescentes a la calle; aunque, sin duda, son una serie de factores asociados a contextos sociales, los que tienen incidencia en la decisión de salir a la calle y alejarse de las estructuras formales, ya sea para trabajar o para vivir en ella. (Guillén, 2017, pp. 18-19)

Por su parte, *la escuela* viene atravesando por una crisis desde la que se rechaza y expulsa a los niños y adolescentes con dificultades o –de otro lado– se promueve la formación de grupos de riesgo que extrapolan su conducta antisocial en la calle.

En este sentido, al ser expulsados (o autoexpulsarse) de *la familia* y de *la escuela* a *la calle*, ésta se vuelve en un lugar donde se presentan situaciones que –lejos del juego o el esparcimiento– no son propias para los niños y adolescentes, como el trabajo callejero, la vida en calle o la explotación sexual.

De acuerdo con esto, la construcción de una *cartografía de las dinámicas familiares* (Melendro y Cruz, 2013) y la necesidad de reestructurar la intervención con niños y adolescentes en riesgo desde una *perspectiva no universalista*, aportan la utilidad de definir un tercer espacio de importancia para la socialización: *la calle*, en cuya intervención –en la sociedad del conocimiento– está centrada el uso de dispositivos de atención no convencionales, tanto con los niños y adolescentes como con sus familias.

Por esta razón, de acuerdo con lo que ya ha sido señalado por María José Aguilar (1994), “es necesario atender directamente al niño en otros circuitos de socialización que están fuera del grupo familiar” (p. 100).

En este mismo sentido, Juan Mazo y Francisco Adán¹⁴ (s/f) ha afirmado que, ante la necesidad de intervenir en el mismo lugar donde se encuentran los niños y adolescentes en situación de riesgo, se requiere de una *intervención en medio abierto*, ya que éstos pasan la mayor parte de su tiempo en la calle.

Así, este «*atender directamente al niño*» al que se refiere Aguilar (1994), debe cumplir con funciones de tipo pedagógico, terapéutico, asistencial y preventivo (Guillén, 2017); es decir, la respuesta a la situación de los niños y adolescentes en situación de riesgo, debe ser múltiple y diversa, la misma que al traducirse en intervenciones preventivas en medio abierto, se dan dentro de *atenciones no convencionales* que, además de prevenir el desarrollo de conductas de riesgo, buscan romper con el *ciclo de la institucionalización obligatoria de niños y adolescentes pobres*, del que ya había hablado Antonio Carlos

13 A lo largo de su historia, la familia ha atravesado por numerosos cambios y, en la actualidad, admite numerosas variantes compatibles con la satisfacción de las necesidades de sus miembros.

14 En el artículo electrónico *EL EDUCADOR DE CALLE. ¿EDU... QUE?*

Gomes Da Costa (1996)^{15*}.

Debido a esto, como una respuesta a la institucionalización, la sociedad moderna se vio en la obligación de inventar nuevos modelos de atención y –junto a ellos– crear *nuevos actores sociales* para contribuir a que los niños y adolescentes de sectores populares, se liberen de la criminalización de la pobreza de sus familias y tengan la oportunidad de insertarse en el desarrollo social.

En la actualidad, un grupo importante de proyectos y recursos, tanto desde los diferentes espacios institucionales como desde el ámbito de la calle vienen a confluír durante los últimos años en una nueva forma de entender la intervención y la acción socioeducativa, más acorde a las claves que movilizan la sociedad del conocimiento.

De acuerdo con esto, puede hablarse de una *ecología de la acción socioeducativa* con niños y adolescentes en riesgo social, la cual –ahora se sabe– implica tres espacios: *la familia, la escuela y la calle*, en donde únicamente se puede intervenir desde los servicios sociales del sistema de protección social a la infancia y a través de «*grupos sociales artificiales*»¹⁶.

UN «OTRO» MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIAL: LA ECOLOGÍA DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL

Hablar de un «*otro*» modelo de intervención social nos conduce a pensar en la existencia de un modelo previo y, a la vez, diferente, el mismo que –sin ahondar en ello– puede ser entendido –incluso– como un *modelo tradicional y convencional de intervención social*, en el cual la uniformidad, el universalismo, el determinismo y la unidireccionalidad son las piedras angulares de sus actuaciones, las que –por ello mismo– son mecánicas y, por tal, pueden ser descritas como impersonales, lejanas y no empáticas.

De acuerdo con Galpin (1915, citado por Timasheff, 2002), en la sociedad humana existen «*zonas naturales*» que son determinables, por lo que, en base a la «Propiedad Reflexiva de la Simetría en Espejo» que fue propuesta –en 1978– por Tristán Platt, también es posible que –como reflejo– existan «*zonas que no son naturales*» y que –a pesar de ello– también puedan ser determinables. En este sentido, en base a lo señalado por Zygmunt Bauman (2021), puede afirmarse que los espacios naturales para el desarrollo de los niños y adolescentes son «*la familia*» y «*la escuela*» y que, de otro lado, «*la calle*» sería –por sus características propias– un espacio que no es natural [ha sido creado culturalmente] y donde no podrían darse procesos de desarrollo, pese a que en ella –incluso– puedan

15 Al haber criminalizado la pobreza, la *Doctrina de la Situación Irregular* concebía al llamado menor como un potencial delincuente (Saavedra de García, 1996) y, en consecuencia, como una amenaza para la sociedad (Da Costa, 1996), por lo que era necesaria su institucionalización como una forma de prevención social ante la emergencia de patologías sociales.

16 Los *Grupos Sociales Artificiales* (o simplemente *Grupos Artificiales*, como también los llamaremos) no son naturales (como lo es *la familia*), ni naturalizados histórica o socialmente (como *la escuela*), sino que más bien son culturales, es decir han sido creados con una finalidad ad-hoc.

aparecer «*grupos artificiales*» en los que, por afinidad o por interés, se insertan los niños y adolescentes.

En teoría, puede pensarse que «*la familia*» es el espacio de mayor protección para el niño y adolescente¹⁷ y que «*la escuela*» (espacio que es diferente a la familia) es un espacio de transición, ya que no es habitada, es ocupada temporalmente y su finalidad es habilitar a los niños y adolescentes para su posterior inserción productiva en la sociedad; siguiendo esta misma línea, puede pensarse a «*la calle*», siempre que ésta sea ocupada por un habitante que es estructurado por ella, como un espacio de alto riesgo, donde se produce el deterioro social de quien lo habita.

Esta idea, tal como se aprecia en la **Ilustración 1**, puede ser graficada como una serie de círculos concéntricos en torno a «*la familia*», desde el espacio de mayor protección al espacio de mayor riesgo, donde aparecen el delito, el consumo de drogas y todo tipo de patologías sociales. Así, en el núcleo de la cartografía de nuestro *modelo ecológico para la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social* se encuentra «*la familia*» como espacio de mayor protección del niño y adolescente, «*la escuela*» como un espacio de transición y «*la calle*» como un espacio de desprotección y, por tal, de alto riesgo de deterioro social.

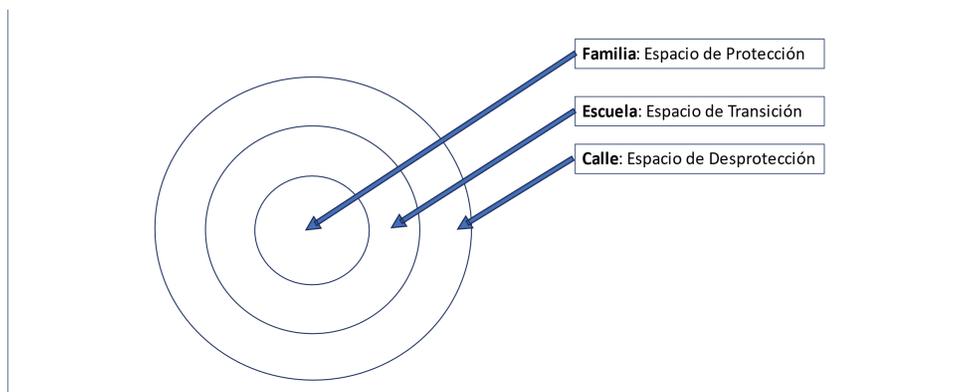


Ilustración 1. Ecología de la intervención socioeducativa con niños y adolescentes

La ecología de la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social puede ser comprendida como la atención a la necesidad de contar con un marco alternativo para dar respuesta ad-hoc a la situación de riesgo en la que se encuentran los niños y adolescentes en todos los espacios sociales por los que circula, la misma que integra el análisis de los grupos sociales de riesgo, así como su estructura y dinámica interna, su ubicación en la estructura social y su forma de apropiación del conocimiento de su entorno e interacción con los demás grupos sociales.

¹⁷ En la práctica, la realidad muestra que la familia también puede ser un espacio de riesgo para sus miembros más vulnerables.

Para ser eficaz, la ecología de la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social debe cumplir con dos condiciones atinentes: la primera es de orden práctico y consiste en *la acción socioeducativa de equipos de profesionales especializados en atención no convencional (en medio abierto) y en educación no formal*.

La segunda condición, paradójicamente, es de orden conceptual y consiste en *la atomización de la sociedad en grupos de riesgo que ocupan espacios sociales al margen de la sociedad oficial y están ubicados en entornos amplios y no dialogantes*, por lo que se requiere de nuevos actores educativos que irrumpen en dichos espacios desde un enfoque social que sea crítico, dialogante y participativo.

• **¿Qué debemos entender por acción socioeducativa?**

En base a la información que existe al respecto, puede decirse que la acción socioeducativa: 1) es una *forma de intervención social*, 2) se hace a través de *actos educativos*, 3) busca superar un *problema social*, 4) se lleva a cabo en una determinada *comunidad o colectivo de personas*, 5) se realiza con quienes tienen en común encontrarse en *riesgo social* y 6) se da dentro de un *entorno social*.

De acuerdo con esto, la acción socioeducativa puede ser definida de modo preliminar como *“una forma de intervención social que se realiza a través de actos educativos con la finalidad de superar un problema social que afecta a una determinada comunidad o colectivo de personas que están en riesgo social por encontrarse dentro de un entorno social de riesgo”*.

Si bien esta definición surge de la *Hipótesis de Balsells* (2003)¹⁸, se vincula – también– a la *ecología del desarrollo humano* que fue propuesta por Urie Bronfenbrenner¹⁹, al considerar que el desarrollo humano es un proceso no concluido que ocurre a lo largo de la vida de la persona y que, éste, a la vez, se da en sus diferentes etapas de desarrollo como respuesta a los diferentes espacios sociales por los que transita o circula en cada una de dichas etapas y en los cuales –tal como bien señaló Durkheim en 1895²⁰– existen normas preestablecidas que le son impuestas al niño y adolescente a través de la socialización.

En este sentido, la acción socioeducativa, en tanto es un acto educativo²¹, vincula el *proceso de socialización* (que también es concebido como un *proceso no concluido de integración de la persona* que se produce a lo largo de las diferentes etapas de desarrollo) con la capacidad de respuesta (o adaptación) de la persona a los diferentes espacios sociales por los que transcurre –y transcurrirá– su vida, la cual –es de presumirse– obedece

18 De acuerdo con la *Hipótesis de Balsells*, “Un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo”, en base a esta hipótesis se perfila la importancia que tiene la familia y el entorno social inmediato de los niños y adolescentes para la acción socioeducativa (Guillén, 2021a).

19 Para Bolívar, Luengo y Moyá (2008), la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner dibuja una visión de la relación entre el desarrollo humano y los ambientes en los que éste se desarrolla; así, para Bronfenbrenner, el desarrollo humano es un proceso adaptativo en el que, a diferencia de Jean Piaget, distingue cuatro sistemas, ambientes o niveles a los que corresponden otras tantas formas de adaptación, configurando las bases de la ecología del desarrollo humano.

20 En el Capítulo I de *Las Reglas del Método Sociológico*.

21 El acto educativo es, a la vez, un proceso social (por el que se da la socialización) y psicológico (por el que se da la subjetivación).

a un proceso de subjetivación²².

En correspondencia a la premisa de que los espacios naturales para el desarrollo de los niños y adolescentes son «*la familia*» y «*la escuela*» y que –por oposición– «*la calle*» es un espacio donde –por lo general– se dan procesos de deterioro físico, psicológico y social, se postula que, para lograr la adaptación e integración del niño o adolescente a la sociedad, debe –primero– haberse disminuido y revertido el riesgo de deterioro social; de acuerdo con esto:

a) En cada uno de estos espacios, la socialización y educación del niño o adolescente se realizan desde algún tipo de educación²³, el que no puede dejar de ser específico para *la familia*, *la escuela* y *la calle*, tal como se aprecia en el **Gráfico 1**.

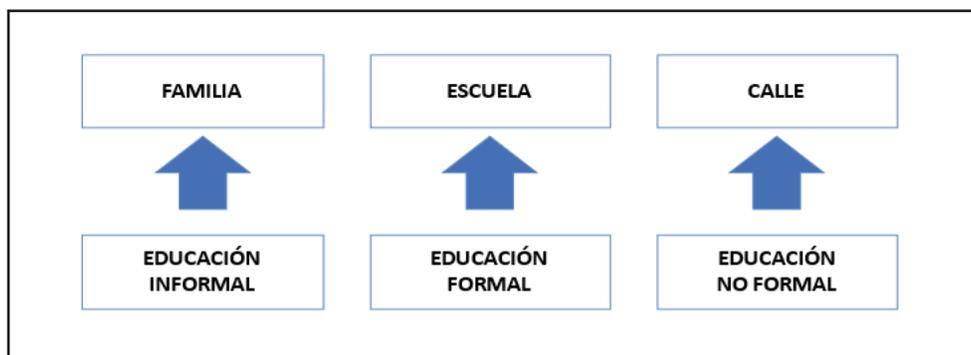


Gráfico 1. Espacios y tipo de educación

Para que los niños y adolescentes se desarrollen, tanto en «*la familia*» como en «*la escuela*», se requiere que éstos adquieran las condiciones necesarias para su adaptación e integración a la sociedad y que, además, aprendan a controlar las diversas situaciones de riesgo; por ello, para su adecuada socialización y educación en cada uno de estos espacios, se requiere –a su vez– un apoyo formal²⁴ a los padres y profesores: a través de la acción socioeducativa de *Educadores Sociales*, la misma que –por ser un tipo de acción social que tiene naturaleza educativa– se orienta a lograr un *cambio social positivo*²⁵ en el funcionamiento y desempeño de los adultos.

De otro lado, para que los niños y adolescentes no se deterioren en «*la calle*», se requiere la disminución y la reversión del riesgo social; por ello, para su adecuada

22 En este proceso de subjetivación se encuentran las bases de la *neuro-psico-socio inmunización* del niño o adolescente en riesgo social; el *proceso de neuro-psico-socio inmunización* del niño o adolescente ya lo hemos abordado en otro trabajo donde nos referíamos al proceso de recuperación del consumo de sustancias psicoactivas de niños y adolescentes con experiencia de vida en calle.

23 Al hablar de educación, en realidad estamos hablando de: 1) la educación formal, 2) la educación no formal y 3) la educación informal, tal como han señalado Coombs y Ahmed (1974, citados por Trilla, 1987) y Olivar y Tembrás (2007).

24 Es decir, del apoyo que se brinda desde un servicio social público o privado, donde la intervención social es llevada a cabo por profesionales y no por voluntarios.

25 Se pone énfasis en el *cambio social positivo*, ya que los supuestos del cambio social también conducen a que este puede ser negativo, pasando –así– a ser un proceso negativo para la sociedad (Plaza, 2014).

socialización y educación en este espacio de alto riesgo, se requiere, sin ningún tipo de participación de otros adultos, del apoyo formal a los niños y adolescentes en riesgo de deterioro social (para que adquieran las habilidades sociales necesarias para su *integración social*): a través de la acción socioeducativa de *Educadores de Calle*, la misma que –por ser un tipo de acción social que tiene naturaleza educativa– se orienta a lograr un cambio positivo en el funcionamiento y desempeño de los niños y adolescentes en riesgo social, a fin de que éstos cuenten con los recursos necesarios para evaluar la situación en la que se encuentran viviendo y, de modo autónomo, decidan cambiarla.

Aprender a controlar situaciones de riesgo (y lograr la disminución y reversión del riesgo social), nos pone frente a la educación no formal²⁶ y, necesariamente, nos devuelve al humanismo de Paulo Freire y de Jacques Delors (Guillén, 2021b).

b) La realización de las acciones socioeducativas en cada uno de estos espacios tiene por finalidad lograr la integración del niño y adolescente a la sociedad, para lo cual la intervención social busca que en *la familia* los padres adquieran las competencias necesarias para ejercer la *parentalidad positiva* y que en *la escuela* los profesores adquieran las competencias necesarias para desarrollar la *educación liberadora*.

Actores \ Espacios	FAMILIA	ESCUELA	CALLE
ADULTO	Parentalidad Positiva	Educación Liberadora	Mediación Empática
NNA	Apego Seguro	Aprendizaje Significativo	Integración Social

Se parte de la premisa que si los adultos *la familia* y *la escuela* adquieren las competencias necesarias para cumplir sus roles (paterno y educativo), el niño o adolescente desarrollará *apego seguro* y realizará *aprendizajes significativos*, con los que estará habilitado para su integración social y el ejercicio de su ciudadanía.

Debido a que se parte del supuesto que tanto *la familia* como *la escuela*, en lugar de ser espacios de protección para el niño y adolescente, son espacios de riesgo, la acción socioeducativa que se realiza en *la calle* busca corregir las deficiencias que se han sucedido en la socialización y educación del niño o adolescente, por lo que ésta se orienta a desarrollar la resiliencia y la asertividad como habilidades sociales necesarias para lograr la autonomía del niño o adolescente y su integración a la sociedad, tanto en términos

26 F. H. Harbison (1976, citado por Trilla, 1987) define a la educación no formal como la generación de habilidades que tiene lugar fuera del sistema escolar; R. G. Paulston (1976, citado por Trilla, 1987), por su parte, define a la educación no formal como aquella que incluiría todos los procesos de socialización y aprendizaje de habilidades que se dan fuera del ámbito de la educación formal.

económicos como en términos culturales.

Partiendo de este mismo supuesto, la acción socioeducativa que se realiza en *la familia* se orienta a lograr la socialización sana del niño o adolescente en una familia capaz de desarrollar afectos^{27*} y, de otro lado, la que se realiza en *la escuela* se orienta a que la educación de los niños y adolescentes se realice en una escuela donde se transmitan valores, con profesores capaces de contribuir a cambiar las situaciones que afectan a la sociedad y su futuro.

Mientras tanto, la acción socioeducativa que se realiza en *la calle* se orienta a lograr la interrupción de la *socialización patológica* del niño o adolescente y a su retorno a la sociedad formal, en una familia funcional y en una escuela que lo acepte.

- **¿Qué debemos entender por ecología de la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social?**

En el caso de los niños y adolescentes, puede pensarse que el desarrollo humano es un proceso que se da como una *respuesta adaptativa a los espacios sociales en los que se desarrolla su vida: la familia, la escuela y la calle* y, en el caso de los niños y adolescentes en *alto riesgo social*, este proceso se da principalmente (o casi exclusivamente) en la calle, aunque por darse en este espacio no puede hablarse de desarrollo sino de *deterioro social* [ver **Esquema 1**].

Desde esta hipótesis, el *proceso de socialización* de los niños y adolescentes se da –de modo atingente– junto a un *proceso de subjetivación*, desde el cual éste se adapta a cada uno de los espacios sociales donde transcurre su vida, los cuales –si bien están dentro de un entorno social– no siempre son transitados o circulados; así, por ejemplo, al romper con su familia (y la escuela), el niño o adolescente que vive en la calle, socializa y subjetiva -principalmente- en la calle, donde la familia no existe^{28*} (Grima, 1999), siendo casi inexistentes sus contactos con “*otros*” espacios sociales (como la parroquia, la comisaría o el centro de salud, etc.), a los cuales percibe como hostiles y contrarios a su cultura (la *sub-cultura de la calle*) y a los valores del grupo de calle, entre los que destacan *la libertad y la solidaridad*.

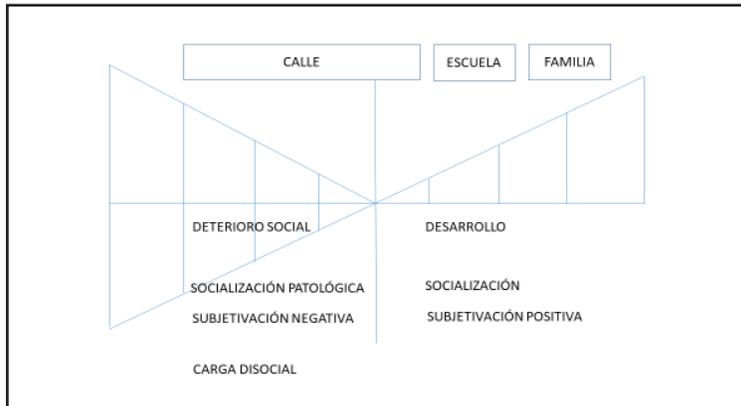
De acuerdo con esto, la exclusión de un subsistema conduce a la exclusión de otros subsistemas; probablemente el ejemplo más claro de esto sea el caso de los niños que viven en la calle, en donde la exclusión está referida más al lugar que se ocupa antes que a una situación individual, donde

las condiciones de abandono, de soledad o desahucio de los niños son producto de la exclusión social, que caracteriza los actuales procesos de

27 Un supuesto adicional es que *el afecto inmuniza psicológica y socialmente al niño y adolescente* ante la aparición y desarrollo de conductas de riesgo.

28 Es decir, la familia ideal tal como desde el discurso hegemónico la hemos definido, con padres e hijos; aquí, aunque teóricamente, cabe señalar que, si bien en la calle no existe la familia que la sociedad nos reclama, debido a la vinculación que tienen los niños y adolescentes que viven en la calle, éstos se reconocen como una familia y, aún, cumplen roles para su mantenimiento.

globalización y de la moderna modernidad de una sociedad postsocietal (network society de Manuel Castells), dominada por las políticas neoliberales. Resulta obvio que los efectos de estructura de la exclusión sean una causa y razón (estructural) de las precarias condiciones de la infancia en muchas situaciones del mundo moderno. (Sánchez, s/f., pp. 110-111)



Esquema 1

Espacios en los que se desarrolla la vida del niño o adolescente en riesgo social

Así, las familias que generan niños que viven en la calle fueron previamente excluidas de la sociedad formal y, tal como ha afirmado Juan Manuel Grima (1999), “la exclusión, más que la familia, produce al niño en situación de calle” (p. 89).

Aceptando la existencia de subsistemas diversos con elementos que interactúan y se organizan como una totalidad de componentes heterogéneos, la idea de una *ecología del desarrollo humano* conduce a una *ecología para el desarrollo humano*, la cual nos lleva –por el Principio de la Propiedad Reflexiva de la Simetría en Espejo que fue propuesta por Platt– a una *ecología del deterioro del niño y adolescente en riesgo social*, la misma que –a su vez– nos coloca frente a lo que puede afirmarse es una *ecología de la acción socioeducativa*.

De acuerdo con esto, en cada uno de los grupos sociales de riesgo [sistemas diversos con elementos que interactúan y se organizan como una totalidad de componentes heterogéneos] que forman la *ecología de la acción socioeducativa*, los problemas de los niños y adolescentes que los ocupan no tienen una causalidad lineal, por lo que su solución tampoco es lineal ni unidireccional, sino que ésta –más bien– es compleja y, por tal, obedece a la complejidad y dinámica de la realidad social, la misma que no puede ser entendida como un todo monolítico, sino como un todo que se encuentra atomizado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social es universalista y no obedece a las necesidades concretas de la infancia; por ello, al haber sido diseñada desde el discurso hegemónico de una infancia sin problemas que está integrada a la sociedad, no recoge la existencia de los niños y adolescentes en proceso de desvinculación o no integrados como sujetos de derecho en ningún grupo social formal, siendo necesaria la creación de servicios sociales específicos y ad-hoc para interrumpir la situación de riesgo de los niños y adolescentes e integrarlos a la sociedad de su tiempo.

Teniendo en cuenta la necesidad de servicios específicos para interrumpir la situación de riesgo de los niños y adolescentes e integrarlos a la sociedad, a partir de los espacios donde éstos socializan y se educan, puede afirmarse que existe una ecología formada por la familia, la escuela y la calle, la misma que está organizada en círculos concéntricos en función a la protección que en cada uno de estos espacios se brinda a los niños y adolescentes.

Debido al riesgo de desprotección y de deterioro social al que los niños y adolescentes están expuestos en la familia, la escuela y la calle, surge la propuesta de una ecología para la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo, la cual es útil como un marco teórico para la intervención social formal con énfasis en la socialización y educación en cada uno de estos espacios, teniendo la finalidad de lograr la autonomía e integración a la sociedad de los niños y adolescentes en riesgo social, respetando su individualidad y la especificidad de la problemática presente en cada uno de los espacios por los que éstos circulan. A este marco teórico es a lo que llamamos *ecología para la acción socioeducativa con niños y adolescentes en riesgo social*, la misma que puede ser pensada como un «*modelo ecológico para la acción socioeducativa*».

La acción socioeducativa debe entenderse como un instrumento de intervención que es necesario para lograr el cambio social, es decir lograr que el niño o adolescente salga de la situación de riesgo en la que se encuentra en cada uno de los grupos sociales de los que forma parte o por los que circula.

Debido a que se trata de un tipo de acción social que tiene naturaleza educativa, la acción socioeducativa se orienta a lograr un cambio positivo en el funcionamiento y desempeño de los niños y adolescentes en riesgo social en cada uno de los grupos sociales de los que forma parte o por los que circula, por lo que la socialización y educación del niño o adolescente se realizan desde algún tipo de educación, el mismo que es específico para *la familia, la escuela y la calle*.

Asimismo, debido a las deficiencias que cada uno de estos espacios tiene para la adecuada socialización y educación de los niños y adolescentes en riesgo social, a fin de lograr un cambio positivo en el funcionamiento y desempeño de los adultos, tanto en la familia como en la escuela, se requiere un apoyo formal (a padres y profesores) a través

de la acción socioeducativa de *Educadores Sociales*, mientras que, para evitar el deterioro de niños y adolescentes en la calle, se busca la disminución y la reversión del riesgo social; por ello, para promover su socialización y educación en este espacio de alto riesgo, se requiere de la acción socioeducativa de *Educadores de Calle*, la misma que se debe orientar al cambio positivo en el funcionamiento y desempeño de los niños y adolescentes en riesgo social, a fin de que éstos cuenten con los recursos necesarios para evaluar la situación en la que se encuentran viviendo y, de modo autónomo, decidan abandonarla.

REFERENCIAS

Balsells, M. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Revista Teoría de la Educación*, Vol. 4. https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm

Bauman, Z. (2021). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

Bolívar, A., Luengo, F. y Moyá, J. (2008). Aportaciones teóricas para una educación democrática. En F. Luengo y J. Moyá (Coords.), *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción* (pp. 19-80). Wolters Kluwer.

Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología*, VII(1), 119-141.

Bühler, A. (2012). *Sociología*. Editora Lealtad.

Cathalifaud, M. (2015). Interpelación a las ciencias sociales: el desafío de comprender la sociedad contemporánea. *Revista de Sociología*, 25, 17-33.

De Mesquita, D. (2002). El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En A. Saul (Ed.), *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas* (pp. 85-97). Siglo XXI.

Gomes, A. (1996). *Situación de las niñas y niños de la calle y políticas de protección. Vida, pasión y muerte de una categoría de comprensión y acción social*. CELATS.

Grima, J. (1999). Una mirada sobre los orígenes. En J. Grima y A. Le Fur, *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* (pp. 83-100). Lumen Humanitas.

Guillén, C. (2017). Metodología de Atención Articulada para la atención de niños en situación de calle [Experiencia, Universidad Nacional Federico Villarreal]. UNFV.

Guillén, C. (2019). *Educación social. Acción socioeducativa con niños en alto riesgo de deterioro social* [manuscrito en corrección para publicación]. Instituto Paulo Freire.

Guillén, C. (2021a). *La paradoja peruana. Aislamiento obligatorio e infancia en riesgo social en la nueva normalidad*. Letra.

Guillén, C. (2021b). *Paulo Freire y los Educadores de Calle (Aproximación a una experiencia pública de Educación de Calle desarrollada en el Perú)*. Letra.

Guillén, C. (2021c, 17 de diciembre). *Epistemología de la infancia y niños en situación de calle* [conferencia]. Presentación del Protocolo del Servicio de Educadores de Calle del INABIF, Lima, Perú.

Guillén, C. (2022, 26 de noviembre). *Intervención social con niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial* [ponencia]. Encuentro Nacional de Directores de Centros de Acogida Residencial del INABIF, Lima, Perú.

Jokisch, R. (2017). Apuntes sociológicos respecto a la teoría y la metodología de lo micro y lo macro. En R. Jokisch y F. Castañeda (Coords.), *Hacia una sociología integrativa* (pp. 13-24). UNAM.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. En *Polis*, 6(16), 1-9.

Le Fur, A. (1999). Una mirada epistemológica. En J. Grima y A. Le Fur, *¿Chicos de la calle o trabajo chico?* (pp. 25-47). Lumen Humanitas.

López, D. (2019). El surgimiento y actualidad del problema ecológico-ambiental: una aproximación crítica desde la descolonialidad del poder. *Revista de Sociología*, 29, 85-111.

Mancini, F. (2018). El riesgo en la sociología contemporánea. En I. Rubio (Comp.), *Sociología del riesgo, marcos y aplicaciones* (pp. 17-48). UNAM.

Marí, S. (2016). Acción socioeducativa con familia e infancia en riesgo. En J. Quintanal y M. Melendro (Coords.), *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables* (pp. 17-49). UNED.

Mazo, J. y Adán, F. (s/f). *EL EDUCADOR DE CALLE. ¿EDU... QUE?*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699981>

Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En M. Melendro y A. Rodríguez (Coords.), *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 85-140). UNED.

Milla, R. (2022, setiembre 18). La sociedad como acontecimiento. Breve aproximación a la idea de sociación en Georg Simmel. *Diario UNO*.

Molinari, T. (2009). Los desafíos actuales de la teoría social. Algunas consideraciones centrales. *Sociología*, 1, 89-100.

Olivar, A. y Tembrás, (2007). La educación social en el tratamiento de las drogodependencias II: estrategias y procedimientos. *Revista peruana de drogodependencias.*, 5(1), 213-241.

Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Taurus.

Prigogine, I. (1998). *El nacimiento del Tiempo*. Tusquets.

Prigogine, I. (2007). *El desorden creador*. https://www.nodo50.org/ciencia_popular/articulos/Prigogine.htm

Plaza, O. (2014). *Teoría sociológica*. PUCP.

Pratt, H. (2010). *Diccionario de sociología*. FCE.

Ríos, J. (2016). Prospectiva de la investigación socioeducativa en el Perú. *Revista de Sociología*, 26, 141-157.

Saavedra, D. (1996). *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes de sectores populares*. CELATS.

Sánchez, J. (s/f). Para una sociología de la infancia y adolescencia. En *Infancia y adolescencia en América Latina, aportes desde la sociología*. Tomo I (pp. 109-291). IFEJANT.

Timasheff, N. (2002). *La teoría sociológica*. FCE.

Trilla, J. (1987). *La educación informal*. PPU.