



**HAL**  
open science

## Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México.

Ruth Pérez López, Miguel Angel Arteaga Monroy

► **To cite this version:**

Ruth Pérez López, Miguel Angel Arteaga Monroy. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México.. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2009, 7 (2), pp.887-905. hal-00540494

**HAL Id: hal-00540494**

**<https://hal.science/hal-00540494>**

Submitted on 30 Nov 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México\*

**Ruth Pérez López\*\***

Actualmente es postdoctorante de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e investigadora asociada del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA).

**Miguel Ángel Arteaga Monroy\*\*\***

Actualmente está integrado al área de Fortalecimiento Institucional de la asociación El Caracol, y es miembro de la 4a. generación del Diplomado “Participación Educativa con Poblaciones Callejeras” (Unam-El Caracol A.C.).

• **Resumen:** *El presente artículo tiene como objetivo analizar algunos de los factores que en la actualidad impiden la construcción de la identidad y práctica profesionales de los educadores y educadoras de calle que laboran en las organizaciones de la sociedad civil en México. El texto se desarrolla en base a la experiencia del autor y de la autora como educadores de calle, así como en datos cualitativos recolectados a través de una entrevista colectiva semiestructurada llevada a cabo con un grupo de educadores y educadoras de calle, y en reflexiones realizadas en diferentes espacios de trabajo. El análisis del discurso tanto de los educadores y educadoras como de las instituciones, permite entender el papel desempeñado hoy en día por los principales actores involucrados con el tema de los niños, niñas y jóvenes que viven en la calle. Este artículo representa uno de los primeros esfuerzos de reflexión sobre el ejercicio profesional de los educadores y las educadoras de calle en México. En este sentido, los planteamientos realizados buscan ser una contribución a la reformulación de la práctica educativa que se dirige a las poblaciones infantiles y juveniles que viven en exclusión social.*

**Palabras clave:** educador y educadora de calle, identidad profesional, práctica educativa, niños y niñas de la calle, jóvenes de la calle, instituciones asistenciales.

\* Este artículo se basa en la investigación titulada “La trayectoria del niño de la calle: entre integración, exclusión y prácticas marginales de socialización”, que es parte de la estancia postdoctoral realizada por la autora en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (agosto del 2007-julio del 2008). Así también, se integra parte de la investigación encomendada por la Red de profesionales Comenta al autor y a la autora en el desarrollo de la “Propuesta metodológica para implementar programas públicos de prevención, atención e inserción social de la infancia y juventud callejera en el Distrito Federal”, iniciada en agosto del 2007.

\*\* Doctora en Antropología Social por la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Lille (Lille1). Correo electrónico: [ruthzin@yahoo.fr](mailto:ruthzin@yahoo.fr)

\*\*\* Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Correo electrónico: [legnangel@yahoo.com.mx](mailto:legnangel@yahoo.com.mx)

## **Identidade e práticas profissionais do educador e da educadora de rua no México**

• **Resumo:** *Este artigo visa a analisar alguns fatores que impedem, na atualidade, a construção da identidade e prática profissionais dos educadores e das educadoras de rua que trabalham nas organizações da sociedade civil no México. O texto se desenvolve com base na experiência do autor e da autora como educadores de rua; igualmente com base em dados qualitativos recolhidos através duma entrevista coletiva semi-estruturada realizada com educadores e educadoras de rua e com base também em reflexões realizadas e espaços de trabalho diversos. A análise do discurso tanto dos educadores e das educadoras como das instituições permite compreender o papel, hoje em dia, dos atores principais envolvidos no assunto das crianças e dos jovens que moram na rua. Este artigo apresenta um dos primeiros esforços de reflexão sobre o exercício profissional dos educadores e das educadoras de rua no México. Neste sentido, as aproximações realizados visam a ser uma reformulação da prática educativa com as populações infantis e juvenis vítimas da exclusão social.*

**Palavras chave:** educador e educadora de rua, identidade profissional, prática educativa, crianças de rua, jovens da rua, instituições assistenciais.

## **Professional identity and practice of street educators in Mexico**

• **Abstract:** *This article aims at analyzing some of the factors that nowadays prevent the construction of professional identity and practice of street educators who work for Mexican Non-Profit civil society organizations. The paper is developed based upon the experience of the authors as street educators, as well as on the qualitative information gathered through a collective semi-constructed interview administered to a group of street educators, and on reflections taken at different work places. The speech analysis of street educators as well as of the institutions favors the understanding of the role played, nowadays, by the main actors involved in the subject of children and youths living on the street. This document is one of the first reflection attempts on the professional practice of street educators in Mexico. In this sense, the approaches implemented aim at being a contribution to the reformulation of the educational practice with children and youths who live in a state of social exclusion.*

**Key words:** street educator, professional identity, educational practice, street children, street youths, care-providing organizations.

**-I. Introducción. -II. Recolección de datos. -III. Reconocimiento profesional y social. -IV. Perfil profesional. -V. Prácticas de intervención. -VI. Trabajo aislado. -VII. Reflexión sobre la práctica educativa. -VIII. El educador o educadora de calle: ¿actor social o agente institucional? -IX. Conclusiones finales. -Lista de referencias.**

*Primera versión recibida julio 10 de 2008; versión final aceptada noviembre 27 de 2008 (Eds.)*

## **I. Introducción**

Si bien en México el fenómeno del “niño de la calle” tiene una historia que se puede rastrear desde el tiempo de la Colonia (Medina Mora, Gutiérrez y Vega 1997:293), es a partir de la década de 1980 que se manifiesta con más intensidad y adquiere mayor visibilidad social. La calle se convierte en una alternativa para los niños y niñas que, por diferentes motivos, abandonan el domicilio familiar; progresivamente, transforman este escenario en un espacio de vida con formas propias de organización, de convivencia y de supervivencia.

Uno de los primeros esfuerzos para acercarse a esta realidad social fue la ejecución en 1992 de un censo de niños y niñas en situación de calle, por parte del Departamento del Distrito Federal (DDF) y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), con el objetivo de delimitar su magnitud y dar cuenta de sus características. Fue también en esta época cuando las propuestas de intervención se multiplicaron, tanto en el ámbito de la sociedad civil como del sector público, haciéndose presente la necesidad de dar respuesta al fenómeno a través del desarrollo de nuevas formas de abordaje adaptadas a las necesidades de las poblaciones. Surgió en este contexto la figura del “educador de calle” como un agente mediador entre los programas de atención y los niños y niñas de la calle. En 1992, el DDF decidió formar y contratar de forma masiva a trescientos educadores y educadoras de calle. Para el año 2007, el Gobierno del Distrito Federal volvió a emprender una acción similar en el marco de su programa “Hijos e Hijas de la Ciudad”<sup>1</sup>. Sin embargo, estas acciones de carácter efímero no han logrado trascender, siendo la labor de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG)<sup>2</sup> la que se ha tornado protagonista. Son estas entidades las que contratan a los educadores y educadoras de calle de forma más sistemática, integrando su papel en sus metodologías de atención.

El centro de la atención del educador o educadora de calle se compone

---

<sup>1</sup> Programa de atención impulsado a principios del 2007 por el Gobierno de la Ciudad de México a fin de que, a través de reformas legales, esta entidad asuma la tutela de los menores y las menores en situación de calle.

<sup>2</sup> Este término incluye las Organizaciones de la Sociedad Civil que están constituidas legalmente como Instituciones de Asistencia Privada (IAP) y Asociaciones Civiles (AC).

entonces por aquellos niños, niñas y jóvenes que viven en la calle, lo que conlleva inevitablemente a enfrentarse a un sinnúmero de circunstancias relacionadas con la vida en este espacio, mismas que requieren frecuentemente de atención especializada: rupturas familiares, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, sexo recompensando<sup>3</sup>, embarazos precoces, infecciones de transmisión sexual (ITS), etc. La calle es el escenario cotidiano del educador o educadora. Su interacción con el niño o niña ocurre tanto en espacios públicos abiertos —plazas, parques, baldíos, avenidas—, como en espacios cerrados, públicos o privados —mercados, centrales camioneras, coladeras, estaciones del metro, edificios abandonados—. Se trata de una multitud de espacios heterogéneos que han sido apropiados por niños, niñas y jóvenes como lugares de vida y/o que son utilizados para desarrollar en ellos diferentes tipos de actividades económicas. Trabajar en dichos espacios implica una irrupción por parte del educador o educadora en la vida cotidiana de estas poblaciones al hacer presencia, por una parte, en su esfera privada e íntima y, por otra parte, en su esfera social. Esto desemboca en una fuerte proximidad en la que se hace necesario, desde un principio, el establecimiento de límites, así como la definición de roles, de acuerdos y de reglas, es decir, la instauración de una relación profesional.

Se hace evidente de esta manera el papel que ejerce el educador o educadora en la realidad social de quienes viven en la calle. No obstante, a pesar de que los espacios en los que trabaja están delimitados, así como las cuestiones que se le demandan atender, su función es aún imprecisa, su profesión poco definida, y su identidad ha quedado sin construir. Cabe destacar, además, que aún cuando su figura surgió a la par de las instituciones y en respuesta al auge de la población callejera, la literatura sobre su lugar es escasa en México frente a la de los niños, niñas y jóvenes de la calle (Pérez, 2007a; Makowski, 2004; Pérez, 2003; Cornejo, 1999; Ortiz, 1999; Medina, Gutiérrez & Vega, 1997; Marcial, 1997; Fernández, 1995; Taracena, 1995) y a la que sobre las organizaciones y su relación con esta población se ha estructurado (Magazine, 2003, 2007; Pérez, 2007b; Fletes, 2004; Rodríguez, 1993; Sauri & Vidales, 1989). Interesante en este sentido es ubicar que esta circunstancia es distinta en países como Canadá y Francia, por ejemplo, en los cuales encontramos diversas publicaciones sobre las prácticas de intervención del educador o educadora de calle (Tétard & Peyre, 2006; De Boevé & Gosseries, 2005; Berilos, 2002; Duval & Fontaine, 2000; Gauthier, 1998; Paquet, Richard & Bals, 1998; Simard, Noël, Baron & Caron, 2004; Pharand, 1995). Sin embargo, a pesar de que en estos países el trabajo de calle ha sido objeto de múltiples análisis y está sistematizado, parece ser que las dificultades intrínsecas a esta práctica debilitan, al igual que en México, las posibilidades de los educadores y educadoras en definir su identidad profesional. Ante esta realidad, nos parece

---

<sup>3</sup> Intercambio sexual a cambio de beneficios sociales o económicos, practicado de manera irregular y no sistemática.

necesario detenernos a reflexionar sobre la figura del educador o educadora de calle, explorando los factores que representan un obstáculo para el desarrollo de su práctica e identidad profesionales. Nos enfocaremos en el caso de México, enriqueciendo nuestro análisis con literatura internacional.

## **II. Recolección de datos**

Construimos este artículo recuperando nuestra experiencia como educadora y educador de calle en el marco de diferentes Organizaciones No Gubernamentales. Muchas de las reflexiones que presentamos a continuación son producto de esta labor y de la interacción con otros educadores y educadoras, y surgen con base en discusiones tanto formales como informales que se dieron en diferentes espacios de trabajo en los que nos implicamos de forma directa: el Taller Mexicano de Educadoras y Educadores Callejeros, estructurado alrededor de reuniones mensuales en las cuales los educadores y educadoras que laboran en diferentes organizaciones discuten sobre su quehacer, y toman posición frente a cuestiones sociales y políticas relacionadas con los niños, niñas y jóvenes que viven en la calle; el Encuentro Internacional de trabajo de calle “Articular conocimientos, reto para la profesionalización del trabajo de calle”<sup>4</sup>, llevado a cabo en la Ciudad de México en noviembre del 2007 y en el que colaboramos coordinando talleres que perseguían diversos objetivos: reunir la opinión de los educadores y educadoras y discutir alrededor de los aprendizajes y conocimientos adquiridos en sus respectivos contextos, reflexionar sobre las instituciones con las que laboran en vista de realizar autodiagnósticos institucionales, compartir metodologías de atención y dialogar sobre la profesionalización de la práctica educativa<sup>5</sup>; la asociación El Caracol, que trabaja con niños, niñas y jóvenes de la calle y en riesgo social y, finalmente, la Red Commenta, un espacio de consultoría que agrupa a profesionales de diferentes rubros.

Como parte de nuestra participación en la elaboración de la “Propuesta metodológica para implementar programas públicos de prevención, atención e inserción social de la infancia y juventud callejera en el Distrito Federal”, encomendada por Commenta, llevamos a cabo una serie de entrevistas con actores que se encontraban involucrados desde diferentes esferas con la infancia y la juventud. En este contexto, en septiembre del 2007 realizamos una entrevista semidirectiva a un grupo de dieciséis educadores y educadoras de calle que trabajaban en nueve Organizaciones de la Sociedad Civil. Durante la primera parte de ésta, se solicitó a los y las participantes que indicaran

---

<sup>4</sup> Encuentro organizado por El Caracol A.C. y Dynamo Internacional, que despertó el interés de más de 120 educadoras y educadores procedentes de Canadá, Estados Unidos, México, Guatemala, Ecuador, Perú, República Dominicana, Bolivia, Colombia, Honduras, Brasil, Haití, Vietnam, España, Francia, Bélgica, Suecia, Lestonia, Noruega y Portugal.

<sup>5</sup> Los resultados de los talleres pueden ser consultados en la página: <http://www.callejeros.org/2008/encuentro/resultados> (consultada el 14/05/08).

sobre tarjetas y por escrito las imágenes que se les venían a la mente al pensar en “niño y joven de la calle”. En un segundo momento, se les pidió que respondieran de forma verbal a preguntas específicas relacionadas con esta población. Tales preguntas buscaban orientar al grupo hacia la exploración de diversos temas enfocados en el cotidiano de los niños, niñas y jóvenes de la calle; sus derechos, las características de la asistencia dirigida a esta población y la forma en que los programas públicos podrían mejorar sus políticas y formas de intervención. El colectivo de educadores y educadoras generó una discusión a partir de la cual se obtuvieron datos que fueron analizados en el presente artículo.

### **III. Reconocimiento profesional y social**

La labor del educador o educadora de calle en México es poco reconocida aún. En el contexto de las organizaciones, sus condiciones de trabajo son precarias. El trabajo de calle se ubica en las áreas definidas comúnmente como operativas, que están situadas en el nivel más bajo de la jerarquía institucional, lo que implica salarios menos altos que el resto del personal. Además, las prestaciones sociales son escasas. Por otra parte, la figura y la labor del educador o educadora de calle no parecen ser tomadas en cuenta por el Gobierno. Así lo evidenciaron los educadores y educadoras durante la entrevista colectiva, al solicitar que se reconociera al “ejército de educadores que están en las calles” y al trabajo que van realizando, revelando que dentro del programa “Hijos e Hijas de la Ciudad” no se les contempló como interlocutores ni como un colectivo con experiencia significativa en la intervención, que hubiese sido importante convocar.

El reconocimiento social del educador o educadora también es escaso, siendo su función poco clara para la sociedad. Esto es debido, entre otras cosas, a que la figura del educador o educadora de calle tiene poco tiempo de existencia —menos de 30 años en México—. Tanto la profesión como la identidad profesional necesitan tiempo para construirse. Los educadores y las educadoras de calle generalmente ejercen como tales por un corto tiempo, lo que complica su proceso de profesionalización. Su breve permanencia dentro de las organizaciones se debe a diferentes factores. Primero, es importante señalar que en algunas ocasiones, su ejercicio suele representar una etapa transitoria hacia un mejor empleo o hacia la obtención de una posición superior dentro de la organización. Segundo, su labor es ardua. Las organizaciones mencionan diferentes dificultades intrínsecas a este trabajo. Entre las principales, se encuentra un alto grado de frustración derivado de la complejidad del fenómeno al que se enfrenta. Si los niños, niñas y jóvenes acceden a que el educador o la educadora los lleve a la institución, no es sencillo que decidan permanecer en ella y menos aún que emprendan un proceso de salida de la calle. En voz de un educador “los chicos [...] han agarrado [a los educadores] como el bastón que les permite caminar sin muchos problemas

y brincar de una institución a otra”. Según otro educador, esto lleva a una relación “utilitaria” y de “codependencia” que “permite al chavo sobrevivir a mediano y largo plazo en la calle”. Esto es debido, desde su perspectiva, a una “sobreoferta” de los programas de atención. En este sentido, estas poblaciones se encuentran constantemente en un proceso de va y viene entre la calle y las instituciones. En el marco de un estudio realizado sobre las entradas y salidas de niños, niñas y jóvenes de la institución Hogares Providencia, se obtuvieron los resultados siguientes: a principios del año 1988, 343 menores residían en la institución. A finales del año, 63% se habían fugado y regresado a la institución entre 1 y 17 veces (Sauri & Vidales, 1989). De igual forma, otro estudio que registró durante tres meses las entradas y salidas de cuatro jóvenes de la fundación Casa Alianza, mostró cómo la gran mayoría de éstas tenían por objetivo obtener de la institución lo que no disponían en ese momento en la calle, como ropa, seguridad, ayuda psicológica y médica (Pérez, 2007b). Estas consideraciones dan cuenta de que las visitas a las instituciones no siempre significan una aspiración a un modo de vida diferente, sino, en muchas ocasiones, una forma de mejorar sus condiciones de vida en la calle. Son parte de las estrategias que desarrollan los niños, niñas y jóvenes quienes “usa[n] situaciones [...] en función de generar compasión, conmiseración [y] lástima y a partir de ahí obtener recursos [...] afectivos o monetarios”. Esta aparente falta de continuidad de los y las jóvenes dentro del programa y su relación utilitaria con las instituciones, llevan a un sentimiento de fracaso y de frustración por parte del educador o educadora, que difícilmente ve resultados u observa cambios en su comportamiento. En cuanto al planteamiento sobre la construcción de la identidad profesional del educador o educadora de calle, es importante considerar que, tal como su nombre lo indica, esta profesión se encuentra íntimamente relacionada con el espacio de la calle, un entorno sobre el que predominan percepciones sociales negativas. Además de los aspectos vinculados con la falta de sanidad y de seguridad, están aquellos que son asociados a las actividades económicas que se desarrollan en ella, actividades generalmente informales e ilegales. Construir una identidad en torno a una profesión implica identificarse socialmente con un espacio de trabajo definido y, de igual manera, ser reconocido socialmente por dicho espacio. Señalemos entonces, la dificultad que puede tener para el educador o educadora de calle desarrollar una identidad en torno a un espacio de trabajo con fuertes connotaciones negativas.

#### **IV. Perfil profesional**

La formación profesional de los educadores y educadoras de calle contratados por las Organizaciones de la Sociedad Civil, es muy heterogénea. La gran mayoría proviene del área de las ciencias sociales y humanas con carreras en psicología, sociología y antropología social. Muy pocos han sido formados inicialmente como profesionales del ámbito educativo (carreras



en pedagogía, ciencias de la educación, trabajo social y afines). De hecho, las organizaciones definen el perfil del educador o de la educadora haciendo énfasis en las cualidades humanas que se deben tener y poniendo a veces en segundo plano la formación profesional. Exaltan de forma relevante el carácter requerido para ejercer como educador o educadora de calle, indicando que para cumplir con esta función es necesario un “perfil psicológico adecuado” que implica, entre otras cosas, ser altamente tolerante a la frustración y tener una personalidad asertiva (El Caracol, 2006). La institución Educación con el Niño Callejero (Ednica) plantea aspectos esenciales, tales como ser “empático”, “responsable”, “constante” y tener “vocación de servicio” (1994, p. 22). Para el Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (Matraca), las cualidades individuales se tornan más trascendentales que la formación profesional:

La adquisición de conocimientos y técnicas psicopedagógicas tienen indudablemente mucha importancia para lograr un mayor acercamiento a la problemática de cada niño. Sin embargo, lo verdaderamente importante e insustituible es que la persona sea estable psicológicamente, tenga sentido común, sea perceptiva, acogedora y contagie confianza, seguridad y esperanza.<sup>6</sup>

Este énfasis en la parte humana del educador o educadora está íntimamente relacionado con la imagen del “niño de la calle”, difundida en México por una parte importante de la prensa, de las instituciones de asistencia y de los investigadores e investigadoras, como sujeto desamparado que debe ser protegido. La representación del educador o educadora correspondiente a esta imagen, es la de un “héroe” que viene en su ayuda y que lo “salva”; así lo refleja el propio discurso de los educadores y educadoras cuando comentan que son percibidos como “supermanes” o “santos”, y su labor como un “ejercicio de buena voluntad”.

Siendo la exigencia de las organizaciones de este tenor y al no contratar a los educadores y educadoras como profesionales del área educativa, la resultante es una dificultad para que ellos y ellas se asuman como profesionales comprometidos con las tareas que se les delegan. Dicha dificultad para desempeñar su función, se acentúa cuando tienen una profesión que los soporta y que les permite identificarse con ella.

## V. Prácticas de intervención

Ante esta heterogeneidad y poca profesionalización como especialistas del área educativa, la metodología institucional queda como línea directiva de las prácticas del educador o educadora. Así, Pro Niños de la Calle (2000, p. 42), indica que el “educador” debe interpelar al “niño” por su nombre, no por su

---

<sup>6</sup> <http://www.laneta.apc.org/hogares/educador.html>, (página consultada el 01/04/08).

apodo. También, Ednica (1996, p. 2) hace énfasis en el lenguaje que debe ser usado al señalar que “no significa hablar con sus mismas palabras pretendiendo ser como él”. La fundación Déjame Ayudarte (1999, p. 351) habla al respecto de la actitud que debe tener el “educador” para iniciar el contacto, indicando que el abordaje se realiza “con cierta familiaridad” y con una “actitud alegre, confiada, abierta y, sobre todo, natural”. El Movimiento de Apoyo a Menores Abandonados (Mama AC, 1999, p. 262) señala que es necesario “respetar días, horarios y lugares pactados” y El Caracol (2006), por su parte, insiste en “no obsequiar nada a la población participante (comida, ropa, dinero, regalos, etc.)”.

La ética, la forma de acercarse, el lenguaje, los acuerdos establecidos entre los educadores o educadoras y los niños, niñas y jóvenes, las herramientas de trabajo, son algunos de los elementos indicados a los educadores y educadoras por las organizaciones de las que forman parte. Es preciso observar que tales lineamientos, compartidos entre algunas organizaciones o particulares a cada espacio institucional, representan por lo general un marco de referencia y no una metodología pedagógica bien definida, por lo que las prácticas de los educadores o educadoras suelen ser flexibles y su margen de maniobra bastante amplio. Esto les lleva a realizar la mayor parte de su aprendizaje profesional al contacto con las poblaciones que atienden, de manera informal y frecuentemente, sin herramientas educativas definidas. Es entonces que su práctica resulta más de una acción espontánea que de una construcción intencionada. Cada educador o educadora desarrolla una forma de actuar que resulta ser una mezcla entre la formación académica que tiene, las indicaciones que la institución le da para orientar su acción, la experiencia adquirida y lo que como sujeto interpreta, reinterpreta y va construyendo. Por lo tanto, los modos de intervención del educador o educadora de calle son muy poco uniformes, quedando inexistente una forma de actuar inherente al trabajo de calle. Esta circunstancia conlleva métodos de intervención confusos y ambiguos que se entretajan en el discurso, y prácticas mismas del educador o educadora que, partiendo del análisis de las representaciones, pueden hacerse evidentes.

Las representaciones de los educadores y educadoras sobre los niños, niñas y jóvenes de la calle<sup>7</sup>, giran básicamente en torno a problemáticas comúnmente relacionadas con la población, como la delincuencia, la violencia, la prostitución y las drogas, así como con diferentes necesidades que se les asignan —de amor, apoyo y salud—. Esta imagen está estructurada alrededor de un sinfín de carencias: “sin acceso a servicios”, “sin amor”, “sin espacios en la comunidad”, “sin familia”, “sin oportunidades de empleo” y “sin voz”. Son vistos como víctimas y en situación de gran desamparo: “maltratados”, “manipulados”, “olvidados” y “explotados”. Dos ideas únicamente, la de “cambio” y “con gran potencial”, corresponden a una representación ligada

---

<sup>7</sup> Datos obtenidos durante la primera parte de la entrevista colectiva.

a la capacidad de acción de la población. En definitiva, los niños, niñas y jóvenes de la calle son percibidos como poblaciones vulnerables socialmente, sujetas a diferentes desviaciones y sufrientes de grandes carencias. De acuerdo con Parazelli (2002, p. 15) —quien realiza una topología de las principales representaciones y su relación con las formas de intervención frente a los jóvenes y a las jóvenes de la calle—, a estos tres tipos de representaciones corresponden tres modos particulares de intervención: el primero, basado en la protección, el segundo en la curación, y el tercero en el ofrecimiento de un servicio. La práctica inherente a dichos modos de intervención, considerada como “normativa” (Duval & Fontaine, 2000), está enfocada en la identificación de un problema y en la búsqueda de soluciones a éste; soluciones impuestas a los niños y niñas directa o indirectamente. Aquí, la educación es entendida como un “aprendizaje de normas y de comportamientos apropiados”<sup>8</sup> (Lucchini, 1998, pp. 270-271), por lo que el papel del educador o educadora consiste en conducir a los niños y a las niñas hacia la norma. Esta práctica puede ser relacionada con el perfil del “educador autoritario” descrito por Paulo Freire (1988, p. 20), es decir, un educador o educadora que “impone su solución”.

Ahora bien, al entrar en la parte verbal con los educadores y educadoras de calle, nos enfrentamos a un discurso sobre su quehacer que no corresponde al tipo de práctica descrito arriba. Es de destacar la gran distancia entre las representaciones y las acciones derivadas de éstas, y el decir de los educadores y educadoras sobre lo que deberían ser sus modos de intervención. Durante la entrevista, muchos mencionaron que no se toma en cuenta la voz del “joven”, su “sentir”, “decir” y “participar”, y que se le niega el “derecho a manifestarse y su derecho a decir lo que quiere”, resaltando que “tiene derecho a crear una propia identidad, que [...] puede no gust[ar], pero [...] debe ser respetada”. En este sentido, algunos educadores y educadoras señalaron que el “joven” puede tomar las riendas de su vida y que el trabajo del “educador” consiste en acompañarle, dándole la libertad de que emita sus propias decisiones: “lo que se busca es que él primero se proyecte o se vea a futuro y en una situación diferente a la calle [...] que permite que él pueda hacerse cargo de [...] su propio destino, de su propio futuro, tomar su vida en sus manos y poder recorrer el camino y nosotros caminar al lado de él”. Este discurso da cuenta de un tipo de práctica con miras hacia la participación. Esta práctica, denominada por Duval y Fontaine (2000) como “autónoma”, consiste en reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos con poder de incidencia en su cotidiano. Aquí, se busca la emancipación y responsabilidad de los sujetos para que sean protagonistas de sus vidas y no seres pasivos sin posibilidad de ejercer un cambio en sus trayectorias personales. Tal tipo de práctica está relacionada con el “educador democrático” (Paulo Freire, 1988, p. 20) quien “va a sustituir la inducción por la colaboración crítica y consciente del educando”.

---

<sup>8</sup> Traducción de la autora.

No obstante, siendo la prioridad de las organizaciones “sacar” al “niño” de la calle, recurren poco a esta práctica educativa de intervención. Dicha prioridad se puede relacionar con las representaciones que tienen sobre la calle como un espacio con escenarios hostiles y altamente nocivos, donde el “niño” debe estar el menor tiempo posible; “ambientes sucios, distantes de la limpieza, lejos de las condiciones que permiten un crecimiento personal” (Casa Alianza, 1999, p. 75). Por el contrario, los espacios institucionales son concebidos por las propias organizaciones como una alternativa totalmente adaptada a sus necesidades. Desde esta mirada, la finalidad del trabajo de calle se traduce en canalizar al “chico” a la institución: “inducirlo” (Visión Mundial de México, 1999, p. 384) o “convencerlo” (Casa Alianza, 1999, p. 75) para que visite las instalaciones del programa de atención. Se establece en consecuencia una negociación entre el educador o educadora y el niño o niña que poco tiene que ver con una acción pedagógica. El educador o educadora se coloca como quien “ofrec[e] servicios, apoyo, protección [y] amistad” y el niño o la niña, en contraposición, adopta el papel de “preguntar, resistirse, pedir, [y] solicitar también apoyo y protección” (Fletes, 2004, p. 183). De esta forma, la función social del educador o educadora, así como su propósito fundamental de educar, se pierden entre sus esfuerzos por cumplir con la meta institucional. Su práctica prioriza aspectos cuantitativos —el número de chicos y chicas que ingresa a la institución— en detrimento de los cualitativos —un trabajo que se torne significativo para los niños y niñas y que les permita transformar su realidad—. Es así como varias organizaciones privilegian el método estadístico para dar cuenta de sus resultados. Pro Niños de la Calle informa que desde 1997 “619 chavos han dejado de vivir en la calle”<sup>9</sup>. Mama A.C. indica que en 18 años de trabajo ha atendido a 2548 chavos, liberado de alguna adicción a 283, alfabetizado a 365<sup>10</sup>, etcétera, todo ello enfatizando que “los números hablan”. Frente a esta lógica cuantitativa y de acción urgente, los educadores y educadoras se ven obligados a demostrar constantemente cierta “rentabilidad” (Panhard, 2006, p. 12).

En el escenario planteado, los educadores y educadoras de calle llevan a cabo un tipo de intervención normativa y “autoritaria” ligada a las necesidades institucionales, pero se plantean la búsqueda de una práctica autónoma y “democrática”, dirigida a los niños, niñas y jóvenes. Al estar su actuar más determinado por la institución que por su quehacer educativo, su identidad profesional se desarrolla en función del compromiso que con la organización adquieren, llegando a interiorizar más una identidad institucional que la de un educador o una educadora social con prácticas definidas profesionalmente.

---

<sup>9</sup> <http://www.proninosdelacalle.org.mx/modelo-educativo/resultados.html> (página consultada el 02/12/08).

<sup>10</sup> <http://www.mama.org.mx/numeros.html> (página consultada el 01/04/08).

## VI. Trabajo aislado

Tan enfocados y enfocadas en las necesidades institucionales donde es prioritaria la canalización de las poblaciones, los educadores y educadoras de las diferentes organizaciones entran en competencia en la búsqueda de resultados. Desde esta lógica, un educador afirma: “los niños que están en la zona que atiendo [...] son mis niños y entonces nos declaramos la guerra como educadores cuando nos encontramos en la calle”. Esto conduce a una ausencia de colaboración entre ellos y a una carencia de apoyo mutuo centrado en el desarrollo de los niños, las niñas y la gente joven. De hecho, a partir del momento en que su actuar se enfoca a cumplir con la encomienda institucional, una colaboración entre educadores y educadoras que implique realizar un trabajo conjunto con los niños, niñas y jóvenes no tiene razón de ser, pues llevaría a establecer con ellos y con ellas un proceso que les permitiría elegir sobre su mejor alternativa. La distancia resultante se traduce en prácticas de intervención aisladas e iniciativas, que según las propias palabras de los educadores y educadoras “no tienen la intención de articularse”. Este aislamiento va más allá de los propios pares y se extiende a otros actores que pudieran enriquecer la intervención y tener un impacto en la realidad social de las poblaciones: trabajadores y trabajadoras del área social, profesionales de la salud, especialistas del área jurídica, autoridades gubernamentales, etc.

Consideramos pertinente referirnos aquí al trabajo de calle realizado en una pequeña ciudad de Québec, Rouyn-Noranda, en la que los educadores y educadoras se apoyan en diferentes redes para desarrollar su práctica de intervención (Simard, Noël, Baron & Caron, 2004). Resulta particularmente interesante señalar que las redes de colaboración que establecen y mantienen, son muy heterogéneas, e incluyen tanto al sector comunitario como al sector público y privado. Dentro de éstas, encontramos parroquias, servicios de policía, servicios recreativos, centros deportivos, instituciones de enseñanza, organismos comunitarios para la inserción de los jóvenes y las jóvenes, servicios ofrecidos por el ayuntamiento, centros de salud pública y centros comerciales. De esta forma, los objetivos de colaboración están orientados tanto al apoyo de las personas jóvenes, como a la obtención de recursos y sustentabilidad de la organización y a la inclusión de la gente joven en su comunidad. Si bien se debe tomar en cuenta la especificidad de cada contexto, pretendemos ilustrar con este caso la forma en que la colaboración de los educadores y educadoras con otros interlocutores permite enriquecer y mejorar sus prácticas de intervención, vinculando a los y las jóvenes con los servicios de proximidad, apoyándose en las competencias de otros profesionales y logrando establecer un diálogo entre diferentes actores. Nuestra intención aquí es dar cuenta de que una práctica de intervención aislada y desarticulada no favorece la profesionalización de la labor. Este aspecto también lo ubican los educadores y educadoras a quienes se entrevistó, al señalar las desventajas que este tipo de práctica implica, mencionando que, debido a la ausencia de

articulación con otros actores, el trabajo realizado se duplica al reproducir actividades similares con las mismas poblaciones.

A esto es necesario añadir que la identidad profesional se construye y refuerza frente a terceras personas, lo que supone al mismo tiempo un proceso de identificación y de diferenciación. Cuando hablamos de identidad, la abordamos en los términos de Álvarez, quien la define como “el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí” (2004, p. 3). Los educadores y educadoras de calle necesitan de una alteridad para construir su lugar. Sin embargo, actualmente no se reconocen en formas de actuar colectivas que les permitan identificarse entre sí y que, además, les posibilite posicionarse frente a otros. Al no compartir referencias, conocimientos, competencias y habilidades que les lleven a reflexionar con sus pares sobre una base común, no desarrollan un sentido de pertenencia al grupo.

## **VII. Reflexión sobre la práctica educativa**

Otro de los obstáculos que identificamos para el desarrollo de una práctica e identidad profesionales es la escasa sistematización del trabajo de calle, que conlleva a una falta de reflexión sobre las formas de intervención. Esto impide una evaluación y reelaboración continua de la práctica profesional. Para Freire (1988, p. 22), la reflexión forma parte integrante de la práctica, ya que “quien hace, crea, por el hecho de hacer, un cierto tipo de saber”. A partir de este planteamiento, el autor muestra cómo la práctica, su programación, y su evaluación, deben ir unidas y no ser asignadas a actores diferentes, con el fin de evitar desarticular la acción de la reflexión y de otorgar una mayor coherencia y continuidad entre ambas. En este sentido, para la Asociación La Kalle (2002, p. 68) el educador o educadora realiza “un recorrido pedagógico desde la práctica cotidiana a la teoría”. Estas consideraciones dan cuenta de la importancia de que la práctica sea reflexionada y evaluada por el propio educador o educadora, ya que le permite replantear y renovar la intervención educativa y construir una identidad profesional. Evidenciamos con ello que práctica e identidad se construyen, definen y redefinen de forma permanente, reforzando el carácter profesional de las mismas.

Diferentes organizaciones han venido identificando esta falta de sistematización de la práctica y realizando esfuerzos para lograr que los educadores y educadoras de calle alcancen un nivel profesional (Matraca, El Caracol y Ednica, entre otras). Sin embargo, los elementos comúnmente utilizados por éstos no constituyen una herramienta que les permita llevar a cabo una reflexión sobre su práctica. Los diarios de campo y las bitácoras con los que cuentan, por ejemplo, se centran generalmente en llevar un registro de datos demográficos y descriptivos sobre el trabajo realizado en la calle: número de jóvenes en el grupo, edades, sexo, lugar de pernocta, condiciones

físicas del espacio de vida, actividades económicas realizadas, dinámica del grupo, etcétera. Más allá de un registro, opinamos que la sistematización requiere que los educadores y educadoras tengan un espacio propio dentro de la institución para el replanteamiento de su práctica cotidiana, que los coloque en un lugar profesional al posibilitarles la toma de decisiones sobre su labor. No obstante, en las organizaciones los procesos reflexivos sobre las formas de intervención son desarrollados por áreas asignadas para la toma de decisiones. Esto da lugar a que la reflexión sobre la práctica se lleve a cabo por personas de la organización que no son educadores y educadoras de calle, pero que lo han podido ser en un momento dado. En otras palabras, es al salir del trabajo puramente definido como operativo cuando se vuelve posible la reflexión sobre el mismo, y cuando se empieza a percibir la importancia de desarrollar una práctica profesional.

### **VIII. El educador o educadora de calle: ¿actor social o agente institucional?**

Una de las principales funciones a las que debe responder el educador o educadora, según diferentes autores y organizaciones tanto nacionales como internacionales, es la de cambio social. Al educador o educadora de calle se le describe como una figura “con una carga ideológica muy fuerte, cierto voluntarismo y compromiso social” (La Kalle 2002, p. 68) y como un “agente de transformación” (Matraca) y de “cambio social” (Díez Gutiérrez et al., 1990, p. 161) que debe “asumir un proceso de transformación de la realidad” (Paulo Freire, 1988, p. 16) y de “transformación social del sector social en el que se encuentra” (Rodríguez, 1993, p. 124). Los propios educadores y educadoras de diferentes países, incluyendo México<sup>11</sup>, se describen como “agentes de desarrollo social” que intervienen sobre las causas que producen las injusticias (Blairon, 2002, p. 42).

Sin embargo, para poder cumplir con una función social, el educador o educadora de calle debe definir su profesión y no atender solamente la demanda institucional; de lo contrario, corre el riesgo de “respond[er] exclusivamente a las necesidades del momento” (La Kalle, 2002, p. 70). Esto enfoca al educador o educadora hacia los efectos y no hacia las causas de los problemas sociales, llevándolo o llevándola a actuar frente a situaciones de urgencia, sin posibilidad de incidir en aquello que las genera. Además, en nuestra opinión, para ejercer su papel como actor social, es importante que construya una profesión que le permita crear un colectivo con un importante poder de decisión y de acción. Esto además, hace visible su quehacer, da lugar al reconocimiento social de su labor y posibilita definir su posición cuando ésta se llegue a problematizar. Como bien lo mencionan Duval y Fontaine (2000), por la posición que

---

<sup>11</sup> Encuentro Internacional de educadores y educadoras de calle con la participación de 45 países (Bruselas, 25-28 de noviembre del 2002). Cf. Blairon, 2002.

ocupa el educador o educadora frente a las poblaciones marginales, dispone inevitablemente de datos sobre actos ilegales, por lo que corre el riesgo de que se busque desviar su función con el fin de obtener ciertas informaciones. Una revisión de las notas periodísticas que surgen en relación con los niños, niñas y jóvenes de la calle en la Ciudad de México, nos lleva a encontrar artículos que dejan ver la vinculación de esta población con acciones delictivas, como lo señalan los títulos “Niños de la calle, futuros zetas y mochacabezas” (Diario de Xalapa, 10 de febrero 2008) y “Reclutan cárteles de droga a indigentes” (El Universal, 26 de marzo 2008). En este escenario, el lugar de los educadores y educadoras cobra gran relevancia por su cercana relación con las poblaciones que les coloca como potenciales informantes<sup>12</sup>, situación que hace palpable la urgente definición de su profesión.

### **IX. Conclusiones finales**

En México existe una demanda para profesionalizar la labor del educador o educadora de calle, que coincide con esfuerzos por parte de las Organizaciones de la Sociedad Civil para concretar espacios que den lugar a ello. De esta manera, diferentes acciones son emprendidas desde principios de los años 90 para llenar el vacío frente a esta falta de profesionalización. Entre éstas, se cuenta con cursos de capacitación, diplomados, talleres, manuales y encuentros en los cuales se abordan elementos conceptuales para acercarse al fenómeno y conocimiento teórico y práctico para la atención de esta población.

La Universidad Iberoamericana promocionó en 1992 uno de los primeros diplomados para educadores y educadoras de calle. En 1994, tuvo lugar un curso de capacitación impartido por Ednica denominado “De patitas en la calle”. La especialidad de educador y educadora de calle impartida por el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, tiene sus inicios en 1996 y el diplomado “Intervención educativa con poblaciones callejeras” llevado por El Caracol, en 2002. A principios de 2007 fue impulsada una iniciativa denominada “Taller Mexicano de Educadoras y Educadores de Calle” (2007), espacio de diálogo entre diferentes actores involucrados con el tema de los niños, niñas y jóvenes de la calle. Mencionemos también el Encuentro Internacional de Trabajo de Calle “Articular conocimientos, reto para la profesionalización del trabajo de calle”<sup>13</sup>, y el manual para educadores

---

<sup>12</sup> La experiencia sobre un caso desarrollado en Francia puede ayudar a hacer evidente la posible instrumentalización del educador o educadora, dirigida hacia fines que van en contra de su profesión. En el año 2003, el entonces Ministro del Interior y actual Presidente de la República, Nicolas Sarkozy, propuso un anteproyecto de ley intitulado “Prevención de la delincuencia” en el que se buscaba, entre otras cuestiones, redefinir las funciones de los educadores y educadoras con el fin de que tuvieran la obligación de informar al alcalde comunal sobre las poblaciones con las que estaban trabajando. Frente a esto, los profesionales y las profesionales de la educación especializada —entre ellos los educadores y educadoras de calle— replicaron con una manifestación masiva, dando cuenta de que la función de su profesión no consiste en controlar, incriminar o reprimir, y enfatizando en la defensa de uno de sus principios básicos: el secreto profesional, y por lo tanto, la no delación.

<sup>13</sup> Cf. nota núm. 4.



y educadoras “Aguas en la calle”, publicado recientemente por Yolia (Bertado, Saucedo & Bucio, 2006).

Todas estas acciones apuntan hacia la profesionalización del trabajo de calle, y con ello, a la construcción de una identidad profesional. En dicho proceso, estamos ciertos de que hay otro elemento que es esencial considerar. Si bien a lo largo de este artículo hemos analizado el poco reconocimiento social y profesional del educador o educadora de calle, es necesario mencionar que existe sin embargo unos actores que reconocen su labor y que lo enfrentan, o la enfrentan, a su papel profesional. Se trata de la niñez y juventud que vive en la calle. Para esta población, la presencia del educador o educadora dentro de su espacio de vida y de trabajo, es legítima; al educador o educadora no se le cuestiona sobre la labor que desempeña. Los niños, niñas y jóvenes conocen ciertas reglas implícitas y códigos de comportamiento que respetan en su relación con el educador o educadora; no le piden dinero, evitan consumir sustancias psicoactivas cuando están frente a él o ella, controlan su vocabulario, etcétera. Desde su mirada, la función del educador o educadora es clara: está ahí para ofrecerles otra opción de vida fuera de la calle. En nuestra opinión, es en esta interacción donde el educador o educadora se reconoce como tal, encuentra su lugar y se posiciona. Considere o no su práctica como profesional y se provea o no de herramientas educativas para atender las solicitudes de los niños, niñas y jóvenes, frente a ellos y ellas debe asumirse como profesional. Pensamos que es elaborando una práctica de intervención enfocada en los niños, niñas y jóvenes como podrá construir progresivamente su papel e identidad profesionales; una práctica en la cual las necesidades de los educadores y educadoras y/o de las instituciones no se contrapongan a las de las poblaciones. En este sentido, los planteamientos desarrollados en el presente artículo buscan traducirse en un instrumento que ofrezca a los educadores y educadoras, a las organizaciones y a aquellos actores involucrados con niños, niñas y jóvenes de la calle, herramientas para la reflexión sobre su quehacer y, en su caso, contribuyan a la reformulación de su práctica educativa.

### Lista de referencias

- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. Ponencia presentada en el XIV Congreso Amce, mayo, Santiago de Chile. (En red). Recuperada el 28 de marzo de 2008, de: [http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/2006/05perfeccionamiento\\_docente\\_e\\_id.html](http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/2006/05perfeccionamiento_docente_e_id.html)
- Asociación La Kalle (2002). *Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editorial Popular.
- Berilos, G. (2002). *La prévention dans tous ses états. Histoire critique des éducateurs de rue*. París: L'harmattan.
- Bertado, G., Saucedo, I. & Bucio, D. (2006). *¡Aguas en la calle ! Manual para educadores*. México, D. F.: Yolia.

- Blairon, J. (2002). Synthèse des ateliers. L'affirmation d'une identité collective. En Actas del Coloquio Internacional: *Paroles de rue. Forum International des acteurs-clés de l'enfance et du travail de rue*. Bruselas, 25-28 de noviembre.
- Casa Alianza (1999). Desde la calle a la alianza. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 17-200.
- Cornejo, I. (1999). Los hijos del asfalto: una prospección cualitativa a los niños de la calle. *Convergencia*, 19, pp. 207-243.
- DDF y Unicef (1992). *Estudio de los niños callejeros en la Ciudad de México*. México, D. F.: Unicef.
- De Boevé, E. & Gosseries, P. (2005). *Travail de rue et communication vers les médias*, París: L'harmattan.
- Déjame Ayudarte IAP (1999). Proyecto salesiano Chavos de la Calle. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 302-355.
- Díez, E. J., Tanarro, P., Riquelme, A. & García, F. (1990). El educador social especializado en medio abierto. Cuadernos de trabajo social, 3, Madrid: Universidad Complutense, pp. 159-175.
- Duval, M. & Fontaine, A. (2000). Lorsque des pratiques différentes se heurtent: les relations entre les travailleurs de rue et les autres intervenants. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 13(1), pp. 50-67.
- Ednica (1994). De patitas en la calle, curso de capacitación en Saip impartido por Ednica. México, D. F.: Ednica.
- Ednica (1996). Así como te cuento. Manual para educadores del club de calle. México, D. F.: Ednica.
- El Caracol AC (2006). El trabajo de calle. Alternativa educativa para niños, niñas y jóvenes callejeros. *Enlace*, 4(5), julio-septiembre 2006.
- Fernández, D. (1995). Malabareando: la cultura de los niños de la calle. México: Universidad Iberoamericana.
- Fletes, R. (2004). Violencias e infancia. Reflexiones desde el contacto con niños y niñas de la calle. En Rizzini, Fletes y Zamora (Eds.). Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina. Rio de Janeiro: Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro, Ciespi y Childwatch, pp.175-197.
- Freire, P. (1988). Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica. Bogotá: Unicef.
- Gauthier, M. (1998). Le travail de rue dans les milieux semi-urbains au Saguenay-Lac-Sant-Jean. Chicoutimi: Régie régionale de la santé et des services sociaux du Saguenay-Lac-Sant-Jean.
- Lucchini, R. (1998). Images de l'enfant en situation de rue et interventions. En S. Tessier (ed.). *A la recherche des enfants des rues*. París: Karthala, pp. 259-275.
- Magazine, R. (2003). An innovative combination of neoliberalism and State corporatism: the case of a locally based NGO in Mexico City, *The Annals*

- of the American Academy of Political and Social Science, vol. 590, noviembre, pp. 243-256.
- Magazine, R. (2007). Los niños de la calle en la Ciudad de México: un marco alternativo para su estudio. En Robichaux (coord.), *Familia y Diversidad en América Latina. Estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Makowski, S. (2004). Espacio, exclusiones e imaginarios: chavos de la calle en el Centro Histórico de la Ciudad de México. En García Canclini (coord.), *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: Plaza y Valdés-UAM.
- Mama A.C. (1999). Habla y actúa. Pensamiento y palabras comprometidas... Acción liberadora y transformadora. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 201-300.
- Marcial, R. (1997). Vida en las calles. *Infancia y juventud en exclusión social*. Estudios Jaliscienses, 28, pp.19-34.
- Medina-Mora, M. E., Gutiérrez, R. & Vega, L. (1997). What happened to street kids? An Analysis of the Mexican Experience. *Substance Use y Misuse*, 32(3), pp. 293-316.
- Matraca, Movimiento de Apoyo a Niños Trabajadores y de la Calle (s. f.). Perfil del educador de calle. (En red). Recuperada el 1 de abril de 2008, de: <http://www.laneta.apc.org/hogares/educador.html>
- Ortiz, A. (1999). *Vidas callejeras: pasos sin rumbo*. La dolorosa realidad de los niños de la calle. México, D. F.: Promexa.
- Panhard, C. (2006). El educador de calle: de las periferias francesas a las mexicanas. *Magis*, marzo, pp. 12-15.
- Paquet, M., Richard, C. & Bals, M. (1998). *Le travail de rue à Joliette: Évaluation du partenariat et étude exploratoire des effets sur la clientèle*, Joliette: Association pour les jeunes de la rue de Joliette y Direction de la santé publique de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive, Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Pérez, M. (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 153-186.
- Pérez, R. (2007a). La trayectoria del niño de la calle: entre inestabilidad y continuidad. En N. Del Río Lugo (Ed.), *Niñez y juventud. Dislocaciones y mudanzas*. México, D. F.: UAM-Childwatch International, pp.71-87.
- Pérez, R. (2007b). Percepciones, usos y prácticas de la calle y de las instituciones. *Estudios Jaliscienses*, 67, febrero, pp. 25-40.
- Pharand, S. (1995). *Le travail de rue au Québec*, *Revue Documentaire*. Rimouski : Centre hospitalier régional de Rimouski.
- Pro Niños de la calle (2000). *De la calle a la esperanza. Propuesta educativa de la fundación Pro Niños de la calle*. México, D. F.: Quiera.
- Rodríguez, L. (1993). *Metodología participativa, infancia callejera y programas*

- de atención. Xalapa: Fundación Latinoamericana de consultores.
- Sauri, G. & Vidales, M. (1989). Análisis de la Situación en Hogares Providencia durante 1988. México, D. F.: Hogares Providencia.
- Simard, P., Noël, L., Baron, M. & Caron, J. (2004). La collaboration dans la pratique du travail de rue: l'expérience de Rouyn-Noranda. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 16(2), pp.142-159.
- Taracena, E. (1995). Enfants de la rue et enfants dans la rue à Mexico. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 34, pp. 101-107.
- Tétard, F. & Peyre, V. (2006). Des éducateurs dans la rue: histoire de la prévention spécialisée. París: La Découverte.
- Visión Mundial de México (1999). Programa Niños de la calle, A.C. En: *Infancia callejera: cuatro modelos de atención*. México, D. F.: Quiera, pp. 357-413.

---

**Referencia**

Ruth Pérez López y Miguel Ángel Arteaga Monroy, “Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 887-905.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---