



La huella que imprimen los educadores en las trayectorias de las juventudes que viven en dispositivos estatales

Impulsando la construcción del rol de educador con las juventudes y referentes de la Casa de Pre Egreso de Senaf de la Provincia de Córdoba en el 2020.

Trecco, María Belén

Vittor, Julieta

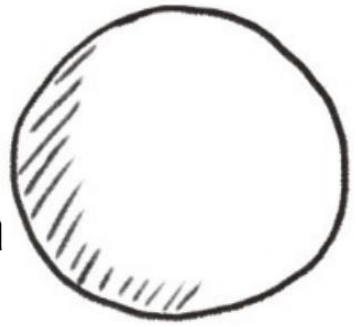
Lic. Mayra Peña Barberón/ Intervención pre-profesional

Lic. Eugenia Sequiera/ Seminario orientador de la temática de la intervención pre-profesional

Lic. Eduardo Ortolanis/ Seminario de sistematización y redacción de tesina

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
TESINA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

VENÍ, AYUDAME
QUE YO PUEDO
SOLO



Dedicatoria y agradecimientos

*A mi papá y mamá, Pedro y Eugenia
los primeros profesores en mi vida;
A la memoria de mi abuelo Paco,
fuente de inspiración, valor y fe;
A todo que quiera con su oficio
dejar huellas de humanidad en los demás.*

Mi gratitud a:

*Mis docentes de la Facultad de Ciencias Sociales,
por transmitirme el amor a la profesión;
Mis hermanos, Tomás y Sofía, y hermana de corazón, Luz
por ponerle Arte a la Convivencia;
Mis amigas y compañeras, Julieta, Dayana y Lucía
por hacer de este camino felicidad compartida;
A los jóvenes y educadores de la Casa de Pre Egreso,
por abrir sus puertas para que podamos seguir aprendiendo.*

María Belén.

*A los pilares de mi vida, mis padres y hermana,
Al compañero que estuvo conmigo desde el primer al último día,
A mis abuelos, Coca, Estela y José, y a la memoria de Hugo,
A mis amigos, los de toda la vida, las que me dio la facu, y las que me permitió
encontrar la resi,
A mi hermana del corazón y futura colega, que desde el primer día adoré,
A la ciudad de Córdoba,
A la Universidad Nacional de Córdoba,
A la Facultad de Ciencias Sociales que me enseñó y posibilitó tanto,
A mis profesores y compañeros que acompañaron mi crecimiento,
A los jóvenes y educadores de Casa Pre Egreso,
mis más profundas emociones, sensaciones y agradecimientos.*

Julieta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: La juventud, una clase construida y situada históricamente	10
1.1 Concepciones teóricas en torno a la juventud.....	11
1.2 La matriz estructurante de la clase jóvenes sin cuidados parentales.....	13
1.3 La imposibilidad del cese de la medida excepcional: Ley de Acompañamiento para el Egreso autónomo.....	16
CAPÍTULO II: Marco normativo y paradigmas de las políticas públicas en relación a las juventudes sin cuidados parentales	19
2.1 Políticas públicas y paradigmas de la niñez.....	20
2.2 Ley Nacional n° 26.061: “Protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”.....	27
2.3 Ley Provincial n° 9.944.....	28
2.4 Cuando las intervenciones estatales llegan tarde, la excepción se convierte en regla: PAE.....	30
2.4.1 Profundizando el Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales.....	31
CAPÍTULO III: La casa de Pre Egreso como dispositivo para la autonomía progresiva de las juventudes	34
3.1 Casa de Pre Egreso.....	35
3.2 La huella de los referentes institucionales en las trayectorias individuales.....	39
3.3 Autonomía progresiva y sus dimensiones.....	42
3.4 El rol del cuerpo educador.....	45
3.4.1 El rol del educador sexual.....	46
3.5 La casa como dispositivo.....	50
CAPÍTULO IV: La afectividad como clave política para la intervención en el ámbito público	53
4.1 La afectividad trasciende el ámbito familiar: la realidad de estas juventudes.....	54
4.2 Pedagogía de la presencia.....	56
4.3 La afectividad como clave política.....	59
4.4 Para dejar huellas que emancipan hace falta el afecto.....	60
CAPÍTULO V: Construyendo el campo de intervención profesional	62

5.1 La pandemia como condicionante para la intervención del Trabajo Social.....	63
5.2 Categorías propias del abordaje institucional del Trabajo Social.....	65
5.3 Marco metodológico.....	67
5.3.1 Referencias.....	68
5.4 Delimitando nuestro objeto de intervención.....	70
5.5 Sujetos de intervención: juventudes y educadores.....	72
5.6 Definiendo las estrategias de intervención.....	73
5.7 Líneas y trayectorias de acción.....	75
5.7.1 Trabajo con las juventudes.....	75
5.7.1.1 Nos presentamos y trabajamos proyecto de vida.....	75
5.7.1.2 Entrevistas semi-estructuradas.....	77
5.7.1.3 Actividad para trabajar en vínculos saludables.....	77
5.7.1.4 Taller presencial: De sueños a metas.....	78
5.7.2 Trabajo con los educadores.....	79
5.7.2.1 Entrevistas semi-estructuradas.....	80
5.7.2.2 Taller virtual con el cuerpo educador.....	80
5.8 Dilemas, tensiones y posicionamientos en torno a la práctica virtualizada.....	81
CAPÍTULO VI: La especificidad del Trabajo Social en la co-construcción de	
saberes.....	83
6.1 Nuestra práctica profesional desde una perspectiva de derechos.....	84
6.2 Co-construyendo el rol: saberes científicos y saberes no hegemónicos.....	86
6.3 Aportes desde el Trabajo Social al Programa de Acompañamiento para el	
Egreso.....	94
Puntos de partida para nuevos caminos que quieran dejar huellas.....	97
Bibliografía.....	100
Fuentes documentales.....	105

INTRODUCCIÓN

En el año 2017 en Argentina, se sancionó la Ley de Egreso Asistido n° 27.364, la cual tuvo por objeto la creación del Programa para el Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales, “a fin de garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo personal y social.”¹ La presente legislación regula esta clase humana específica, garantizando el reconocimiento del derecho al acompañamiento para la adquisición progresiva de la autonomía.

El presente documento tiene el objetivo de comunicar el proceso de intervención pre-profesional sobre cómo se llevó a cabo la reconstrucción y reconocimiento del rol del educador en la Casa de Pre Egreso de varones de la Ciudad de Córdoba en el año 2020, en el cual, la recuperación de las voces, tanto de educadores como de las juventudes, fue imprescindible para pensar a la Casa de Pre Egreso como dispositivo para la autonomía progresiva.

Esta producción de conocimientos fue a partir de la sistematización de una intervención fundada, la cual se enmarca en nuestra tesina final de grado del 5to nivel de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, y estuvo condicionada por el contexto de emergencia social sanitaria del virus Covid-19.

Es así que, el papel estructurante del escenario económico, social y político atravesó nuestra intervención y delimitó nuestro accionar profesional a diferentes estrategias que tuvieron como eje central la virtualidad.

La intervención del Trabajo Social está siempre situada y atravesada por el contexto donde está inserta. Esta se constituye como un proceso dinámico en el cual sus prácticas se modifican a la luz de las condiciones externas y de las condiciones de existencia de los sujetos con los que trabajamos. Es por esto que, nuestros objetivos de intervención, el plan de acción y metodologías se amoldaron a las exigencias del aislamiento social y preventivo.

A partir de la indagación, el análisis y a la luz de perspectivas teóricas, visualizamos que si bien el rol del referente está regulado y contemplado en la Ley de Egreso n° 27.364, el rol del educador no se encuentra normativa ni institucionalmente delimitado.

De esta manera, nuestro objeto de intervención se constituyó como la ausencia de lineamientos generales para la actuación del cuerpo educador en el Programa de Acompañamiento para el Egreso y, por lo tanto, la confluencia de diversos discursos y percepciones de éstos en relación a los jóvenes, incidiendo en las estrategias de

¹ Art. 1. Ley n° 27.364.

acompañamiento. Fue a partir de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a educadores que develamos aspectos factibles de intervención para el aporte de herramientas conceptuales y de acción al cuerpo educador.

En la intervención se utilizaron recursos propios del Trabajo Social tales como la perspectiva crítica, el diseño de estrategias, la tarea de diagnóstico, el uso de categorías conceptuales, el acceso a la información, el desarrollo de herramientas para la planificación con enfoque estratégico, la sistematización y la intervención desde el enfoque de derecho.

Las metodologías utilizadas fueron bajo la perspectiva de generar espacios que articulen los saberes, con la intención de realizar una transformación en la realidad que se está mirando a fin de resolver los obstáculos. Las técnicas utilizadas fueron las entrevistas semi-estructuradas y talleres tanto virtuales como presenciales. A lo largo del desarrollo, profundizaremos el marco metodológico que da sustento a esta producción escrita.

Destacamos que, para que el cambio sea real y sustentable en el tiempo, se debe partir de la predisposición consciente a una escucha activa de las personas involucradas en la intervención. Esto culmina en la generación de espacios de participación y reflexión colectiva, en la construcción de nuevas subjetividades y en la interpelación de la cotidianeidad en pos de una propuesta transformadora de la realidad individual, institucional y colectiva.

Siguiendo a Alfredo Carreño (2015), se buscó generar un aporte que se sustenta en el reconocimiento de las complejas articulaciones que operan entre el mundo social y el conocimiento generado en las Ciencias Sociales. La invitación del autor refiere a la intersección de dos marcos de sentidos, en el cual uno está impregnado por el sentido que los actores con los cuales trabajamos le dan al mundo social en su lectura cotidiana de los hechos y, por otra parte, los marcos teóricos de sentido generados por los científicos sociales para la interpretación de los primeros (p. 91). Lo que implica, según a Giddens, una doble hermenéutica.

Nuestra tesina tendrá como ejes centrales las categorías de: juventudes, autonomía progresiva, dispositivo, afectividad y el rol del educador, las cuales se desarrollarán articuladamente y en apartados que puedan dejar claro nuestro razonamiento a lo largo de la intervención. De esta manera, la estructura se encuentra organizada por capítulos y subcapítulos, que recuperan el estado del arte que nos ayudan a enmarcar teóricamente nuestras reflexiones finales.

En el Capítulo I, consideramos pertinente partir, por un lado, de la conceptualización de la juventud como una clase construida en los procesos históricos y sociales, confluyendo

diferentes concepciones teóricas en torno a la misma, y por otro lado, analizar la matriz que estructura hoy a las juventudes sin cuidados parentales como realidad que no fue contemplada en primer instancia por el vigente paradigma de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Cuando hagamos referencia a este grupo lo haremos a través de la abreviatura NNyA, tomando como referencia la Convención del Derecho del Niño, a la cual Argentina ratificó en 1989. Además, a partir de los aportes categóricos del filósofo contemporáneo Hacking explicaremos la realidad de los jóvenes como una clase humana de estudio en el campo de las Ciencias Sociales.

En el Capítulo II, ya conceptualizada esta clase, analizamos el marco político y los diferentes paradigmas en torno a las juventudes sin cuidados parentales y el lugar que ocupa el Programa de Acompañamiento para el Egreso, el cual abreviaremos PAE, en el Sistema de Protección Integral. Como también, las dificultades que ha presentado este último para evitar las medidas excepcionales.

En lo concerniente al Capítulo III, abordamos como eje central el análisis de la Casa Pre Egreso como dispositivo de implementación del PAE, a través de un carácter descriptivo y analítico para dar cuenta de la importancia que posee la institución en la adquisición de autonomía progresiva de estas juventudes. Asimismo, se profundiza la categoría teórica de autonomía y sus dimensiones. Y en relación a esto, la incidencia que tienen las estrategias desplegadas por los educadores para acompañar estos procesos de aprendizajes, que se entienden como huellas en las trayectorias individuales de cada joven.

Por otro lado, en el Capítulo IV daremos cuenta del afecto y la ternura como elementos a revalorizar, ligada a una práctica emancipadora por parte de quienes acompañan a las juventudes en el egreso. Entendiendo que la afectividad ha sido históricamente relegada al ámbito privado, y particularmente a las mujeres, en el cual Retrepo (2010) plantea que la academia ha expulsado la ternura de sus análisis.

Luego, en el Capítulo V, realizamos un recorrido por diferentes aportes teóricos desde nuestro campo disciplinar que fundamentan y sustentan nuestras decisiones y la racionalidad de la práctica. Así, pondremos al descubierto una serie de tensiones y dilemas que se presentaron a lo largo del proceso, en el cual el posicionamiento ético y político tuvo un lugar importante para la toma de decisiones concernientes a nuestra práctica que fue llevada adelante con la virtualidad como posibilidad de encuentro con el otro. Este posicionamiento se encuentra explicado y desarrollado en el marco metodológico, en el cual también están presentes las referencias de la información recabada y ayuda a la comprensión de la lectura.

Por lo tanto, este capítulo intenta dar cuenta de un análisis propiamente institucional desde la especificidad del Trabajo Social.

En el Capítulo VI abordamos la especificidad de nuestra profesión en la (co) construcción de saberes, en el cual recuperamos los relatos y la palabra de nuestro sujetos de intervención y en articulación con nuestras miradas teóricas y conceptuales, que culminó en la construcción del rol del educador. En este sentido, presentamos los aportes generados a la Casa de Pre Egreso de varones en el año 2020, pudiendo ser insumo del Programa de Acompañamiento para el Egreso.

Al finalizar la escritura realizamos reflexiones que no son finales, sino que se constituyen como puntos de partida para nuevos aprendizajes a fin de que la construcción del rol realizada, se encuentre siempre en constante (co) revisión debida a los procesos sociales que atraviesan esta relación educador/joven.

Por último, consideramos oportuno remarcar que el uso del lenguaje que no marque diferencias discriminatorias entre los diferentes géneros es una preocupación para nosotras. Pero el acuerdo entre los lingüistas reconocidos sobre la manera de resolver este dilema en español es evitar la sobrecarga que supondría marcar léxicamente la diferencia genérica. Es por eso que, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, a fin de responder a ley lingüística de la economía expresiva, sin embargo, utilizaremos en la medida de lo posible palabras que no marquen diferencia entre género. Ya que, además de simplificar la tarea de escribir, y que la realidad del lenguaje tiende a economizar, las personas con las que trabajamos son jóvenes y educadores varones. Esta decisión responde al reconocimiento de los intelectuales que se desempeñan en pensar y analizar la escritura como también a los sujetos con los cuales trabajamos y la orientación que tiene nuestra tesis la cual no responde a una mirada estrictamente de género.



CAPÍTULO I

**La juventud, una clase construida y situada
históricamente**

***“...jóvenes volcanes
jóvenes volcanes
estaremos en paz
cuando los hombres entiendan
tus explosiones...”
Luis Gonzaga***

1.1 Concepciones teóricas en torno a las juventudes

Para comenzar, es importante aclarar que las conceptualizaciones que hacemos de los sujetos con los que intervenimos, no son neutras, sino que están atravesadas por marcos teóricos y políticos que encubren y develan determinados intereses y marcos instituidos, vinculados a la reproducción o cuestionamientos de las normas vigentes. Es decir, usar o no ciertas teorías o palabras, implica visibilizar o invisibilizar cuestiones arraigadas que generan desigualdades conceptuales históricas. En este sentido, el Trabajo Social como profesión histórica y situada, debe revisar constantemente las miradas y categorías y resignificarlas a la luz de los procesos sociales y culturales en el cual desarrolla su ejercicio.

Las categorías conceptuales en relación a la juventud, son diversas y dependen del posicionamiento ético, político y teórico desde las cuales se construyen. Coincidimos con Bourdieu (1990) en que la juventud es una categoría construida, es solo una palabra, que la misma se construye como representación ideológica de la división de los grupos y que existe una lucha por instalar sus límites. Es así, que como categoría social, se inserta en un espacio y en un tiempo determinado, adquiere diversos sentidos y significaciones.

La juventud se construye en el juego de relaciones sociales. Por lo tanto, cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez este no será único, habrá sentidos hegemónicos y habrá alternos. Retomando a Bourdieu (citado en Acevedo, Andrada y Machinandiarena, 2018), la juventud es un “invento, y en tanto momento vital no constituye una condición natural y ahistórica, sino que es fruto de procesos sociales y culturales, situados en un tiempo y espacio” (p.15), por lo tanto, la juventud como categoría social, está cargada de sentidos, según el contexto histórico, social, político y cultural donde se inserte.

Además, nos alejamos del razonamiento que reconoce a la edad como “causa” de la juventud, como plantea Reguillo Cruz (2002):

Ésta adquiere una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas no sólo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad. La edad, aunque referente importante, no es una categoría cerrada y transparente. (p.26).

De esta manera, la diversidad de lugares sociales, las posiciones de los sujetos en tanto género, clase, etnia y territorio imprimen una inevitable heterogeneidad a la juventud, volviéndola juventudes, en plural, tal como establecen las autoras Acevedo *et al.*, (2018), para evidenciar la singularidad de las trayectorias de vida de cada joven.

Más allá de pensar la juventud como construcción social y en plural, visibilizando modos heterogéneos y desiguales de transitarla, la condición juvenil pone en relieve la convergencia de los procesos sociales en la configuración de una nueva forma de ser y estar en el mundo. Por esto, consideramos que es necesario pensar esta categoría desde una perspectiva relacional, que contemple el contexto en el que están insertos los jóvenes, su historia vital, las prácticas que guían su accionar cotidiano, sus representaciones, responsabilidades y obligaciones en relación a su clase social, sus trayectorias personales y sociales, sus experiencias de vida, que influyen todas en el desarrollo de su autonomía progresiva para la toma de decisiones que concierne a todos los ámbitos cotidianos.

En relación con lo anterior, los aportes de Chavez (2010), nos permiten pensar a los jóvenes como seres de relación, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: la contextual, que implica situar espacial e históricamente al joven; la relacional, que reconoce conflictos y consensos; y por último, la heterogénea, que contempla la diversidad y desigualdad (p. 37).

En coherencia con la concepción contextual, relacional y heterogénea de la juventud, las prácticas culturales de jóvenes son entendidas como:

Producciones de personas con capacidad de agencia, negociaciones con las prácticas culturales de otros sectores de la sociedad, enraizadas en clivajes de edad, clase, género, etnia y raza, construcciones que devienen de una historia colectiva (social y generacional) y una historia individual (familiar y biográfica), ubicadas en un tiempo y espacio particular. (Chavez, 2010, p. 40)

Entonces, las trayectorias son individuales, los aprendizajes singulares, los modos de vivir la juventud son múltiples, pero la idea de ser joven y cumplir con ciertas construcciones colectivas, es universal. Por esto, es necesario pensar críticamente desde dónde miramos a las juventudes y cómo nos posicionamos para conceptualizar las realidades.

Como nombramos anteriormente, las miradas que tengamos de las personas, condicionan las intervenciones y prácticas, es por eso que pensamos las juventudes desde una

concepción de derechos, desde su capacidad de agencia, de promoción y de incidencia en la política pública a través de sus voces y sus relatos.

En definitiva, las juventudes que actualmente habitan en la Casa de Pre Egreso, deben ser entendidas desde la heterogeneidad de la categoría juventud, para pensar la singularidad de cada uno, desde una perspectiva relacional, que contemple las trayectorias individuales, pero con un denominador en común: el ser joven en este contexto.

1.2 La matriz estructurante de la clase “juventudes sin cuidados parentales”

Tomando a Becerra (2011), que cita al filósofo canadiense Ian Hacking, con el término de “construcciones sociales”, se refiere a ciertos tipos de clasificaciones y agrupamientos que se aplican sobre sujetos, objetos y experiencias.

Particularmente, su análisis parte de detectar discursos sociales en torno a una clasificación. Ya que, su crítica consiste en desenmascarar que dicha clasificación es contingente y producto de una historia en la cual interactúa en la realidad social.

Al centrarse en las clasificaciones como lo socialmente construido, Hacking (2001) trata primariamente con un objeto de corte epistemológico: las ideas. Cabe aclarar que si bien las ideas son constructos abstractos, sus extensiones son objetos en el mundo.

En este sentido, Becerra (2011), señala que las ideas no se dan en el vacío sino que se gestan y desarrollan en “matrices”, las cuales son marcos sociales en las que se debaten y se enfrentan con otras ideas: instituciones, simbologías, prácticas profesionales, infraestructuras, es decir, en el plano de la “cruda materialidad” (p. 2).

Las matrices se construyen en torno a una clase humanas o sociales las cuales pueden ser de diversos tipos que difieren según quien está siendo clasificado. La clase juvenil es clasificada por el autor como una clase interactiva² que tiene autoconciencia de la clasificación. Es interactiva porque el individuo interactúa con la clasificación, es decir, tiene una mirada sobre la misma y quiere hacer algo con ella. Por lo tanto, los jóvenes cargan de significados la clasificación que se les ha otorgado y en la cual pueden querer sentirse identificados o no.

Para poder profundizar en la categoría social “juventudes”, Hacking (2001), nos brinda su teoría de “clases humanas”, que nos permite tomar el concepto de matriz para reconstruir el contenido y sustento de esta.

² “Interactivo” es un nuevo concepto que no se aplica a las personas, sino a clasificaciones, a clases, a las clases que pueden influir en lo que se clasifica. (Hacking, 2001, p.173)

Es por eso que, consideramos necesario dar cuenta de algunos conceptos para dejar en evidencia qué elementos entran en juego cuando pensamos en nuestro sujeto de intervención.

En primera instancia, siguiendo con el autor, cuando nos referimos a clases humanas, partimos de que estas son construidas y moldeadas por diferentes actores dentro de una matriz de elementos de diferentes tipos. (p. 174). Por ejemplo, la matriz de las juventudes sin cuidados parentales está integrada por el desarrollo de los organismos estatales y redes de ONGs internacionales en el último siglo que generaron políticas para NNyA, los descubrimientos científicos en materia de psicología evolutiva u otras disciplinas, la legitimación de una concepción de niñez o adolescencia por sobre otras, y cierto tipo de emocionalidad y sentimientos generados en torno a ella. Es decir, existe una carga valorativa de los otros hacia la persona que lleva la clasificación, y esto también es valorado como parte de la matriz que estructura y moldea a las juventudes sin cuidados parentales.

Entonces, entendemos que las juventudes que estamos mirando han sido categorizadas a partir de una construcción real y social que Hacking denomina "clase humana". Esta se plantea como construida porque la categoría "juventudes sin cuidados parentales" no es natural y ahistórica, sino que ha sido creada por la sociedad para dar cuenta de una situación que se presenta como problemática.

Es así que, recuperando los marcos teóricos y conceptuales de juventudes en articulación con los aportes de Hacking (2001), identificamos en nuestro proceso de intervención a la clase social: "juventudes sin cuidados parentales".

Según Hacking, para poder definir una clase social se debe cumplir con cuatro requerimientos. En primer lugar, *debe ser un tema relevante para el Estado y la sociedad*. Al ser una problemática social, existe una respuesta para estos jóvenes, la identidad que le da existencia como clase está marcada por no contar con el cuidado de su familia ni miembros del grupo familiar, requiriendo la continuidad de la asistencia del Estado aún cumplido la mayoría de edad. Esto se traduce en normativas específicas para su contención y acompañamiento.

En segundo lugar, *se debe producir una clasificación y ésta debe ser apropiada por las personas*. Es decir, por un lado, se clasifica un tipo particular de joven, un adolescente que se caracteriza por no tener cuidados parentales. Esta clasificación deviene por diversas razones, pero principalmente por la situación de no permanencia en el centro de vida, lo cual se constituye como amenaza a los derechos que establece la Convención de NNyA. Como así también está definido por las normas jurídicas y la creencia histórica que los NNyA deben permanecer en su centro de vida.

Por otro lado, la apropiación por parte de la sociedad de esta categoría va acompañada por marcos de sentidos hegemónicos, como por ejemplo la matriz biomédica, es una manera de entender a la adolescencia como una etapa del desarrollo marcada por la pubertad, es decir por cambios físicos y hormonales. O también puede ser entendida desde la lógica de la sociología de Durkheim, que al encontrarse bajo la tutela del Estado, podría entenderse a este grupo como una desviación asociada a la criminalización.

En tercer lugar, *diversas disciplinas y profesionales se dedican al estudio de esta clase con el objetivo de producir conocimiento*. En este sentido, siguiendo a Piotti (2018) la adolescencia no existió siempre y la manera de mirarla fue cambiando a lo largo de la historia, a través de cambios sociales que devinieron de creación de nuevas legislaciones, estudios científicos, y construcciones sociales. Así, podemos situar su aparición en el siglo XIX, cuando en la cultura de occidente se destinan profesionales e instituciones para el estudio de esta clase social.

De esta manera, actualmente existen profesionales de diversas disciplinas que dedican su estudio y trabajan con ellos, como es el caso de la Asociación Civil Doncel la cual tiene como misión contribuir al fortalecimiento de estas juventudes que se encuentran en el proceso de transición del Sistema de Protección hacia la autonomía o vida independiente para que se desarrollen como ciudadanos activos y productivos. Además, lleva a cabo tareas de investigación y divulgación científica lo que contribuye a la construcción de esta clase y un abordaje más eficiente y eficaz.

En cuarto lugar y por último, *una clase debe ser proyectable*. Es decir, debe existir una evolución de la categoría. Retomando a Piotti (2018), debemos entender que los paradigmas como cosmovisiones insertos en una ideología, como modelo teórico y metodológico y como práctica social y profesional, nos sirven para explicar y actuar sobre una realidad que ha ido cambiando y tomando diferentes interpretaciones de los NNA (p. 18). Podemos destacar diferentes paradigmas: el del Control Social de la Infancia/Adolescencia o, con modificaciones posteriores, la doctrina de la Situación Irregular. Luego, el Sistema de Protección Integral del Niño o, en evolución en nuestro país, el paradigma de Protección de Derechos de NNA. Y por último, el paradigma del Protagonismo Infantil Organizado.

Para finalizar este subtítulo, retomando a Becerra (2011), la clasificación no queda en el mundo de las ideas sino que opera sobre el clasificado, reificándose, por eso es importante hacer consciente las matrices que le dan contenido y sentido (p. 3).

1.3 La imposibilidad del cese de la medida excepcional: Ley de Acompañamiento para el Egreso

A continuación, daremos cuenta del marco normativo que regula las juventudes del Programa de Acompañamiento para el Egreso, que abreviamos PAE, de manera introductoria.

Para comenzar, el actual paradigma de Protección Integral a NNA deviene de los principios rectores dispuestos por la Convención de NNA, instrumento jurídico emanado de la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989, y aprobado y ratificado en Argentina, por la Ley n° 23.849-90. Esta Convención forma parte del llamado Derecho Internacional de Derechos Humanos, en el cual las normativas que devienen de esta, responden a los principios del paradigma de la Protección Integral dispuestos por la Convención de los Derechos del Niño.

Siguiendo a Piotti (2018), la Convención sostiene que la familia debe ser la principal garante de los derechos de la niñez. Por lo tanto, debe evitarse las intromisiones e invasiones del órgano jurisdiccional cuando no existe conflicto, ya que sobre ella pesa la responsabilidad primordial de crianza y desarrollo del niño. La responsabilidad del Estado es generar políticas públicas para el fortalecimiento para ejercer las funciones de protección y cuidado.

La CDN en su principio n° 3 establece que la familia, la comunidad y el Estado son los responsables y garantes de la protección integral de las niñas, niños y adolescentes, que tienen derecho a todas las medidas de protección que su condición demande. Se instituye la corresponsabilidad de la familia, la comunidad, la sociedad y del Estado en la efectivización de los derechos del niño. No existen responsables únicos, sino responsabilidades concurrentes (Villagra y Sequeira, 2017, p. 66).

Entonces, la familia en subsidiariedad con la comunidad y el Estado, tienen la responsabilidad del cuidado de los NNA. El Estado debe establecer políticas públicas integrales y prioritarias respecto a la niñez.

Asimismo, las decisiones que adopten los organismos administrativos y/o judiciales, y las decisiones en relación a las medidas excepcionales, deben tener como eje central al principio del interés superior de los NNA.

La CDN se concreta en el Sistema de Protección Integral que abarca todos los órganos, entidades y servicios en el país, es decir nacionales, provinciales y municipales. Esto tiene por objetivo lograr una articulación de políticas sociales que tiendan a la protección integral de derechos, a fin de garantizar a la familia y a la comunidad lo necesario para el cuidado del NNA.

Dentro del modelo de la Protección Integral, encontramos una serie de principios positivos sustantivos o materiales, que se establece en la CDN, y en otros instrumentos internacionales. En nuestro país, estos principios han sido acogidos en el Código Civil y Comercial, en la Ley Nacional de Protección Integral n° 26.061 y en la provincia de Córdoba, particularmente, en la Ley n° 9.944 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Entre los principios positivos sustantivos o materiales del Sistema de Protección Integral de los NNyA, encontramos los siguientes: el niño como sujeto activo de derechos, el interés superior del niño, la responsabilidad primaria de la familia, y conjunta y subsidiaria de la comunidad y el Estado, la familia como núcleo central de protección, la excepcionalidad de la separación del niño de su familia, la igualdad y no discriminación y la efectividad de los derechos del niño. De esta manera, estos principios se utilizan para la interpretación, integración y sistematización de las normas que regulan la promoción y protección de los NNyA

En este sentido, la situación que atraviesa a estas juventudes que forman parte del PAE, se encuentra en el marco de las excepcionalidades según lo dispuesto por los principios fundantes del Sistema de Protección, ya que los mismos establecen que “el niño debe permanecer en su núcleo familiar, salvo en aquellas situaciones en la cual la permanencia implique una amenaza o vulneración de sus derechos, o cuando la aplicación de estas medidas de protección integral, resulten insuficientes o inadecuadas para su situación particular” (Villagra, 2017, p.74). Se procede entonces a la adopción de medidas excepcionales como respuesta a estas realidades. Sin embargo estas deben ser limitadas en tiempo, es decir, adoptarse por el plazo lo más breve posible. Desarrollaremos esta excepcionalidad en el capítulo siguiente.

La norma establece que la separación del NNyA de su núcleo familiar debe tener un carácter excepcional, estar debidamente justificada y tener como objetivo la conservación o recuperación por parte del niño del pleno ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias.

Entonces, los NNyA privados en forma temporal o permanente de su núcleo familiar, o que en función de su superior interés hayan sido apartados de su medio, tienen derecho a la protección y asistencia especial del Estado, el cual debe garantizar otros tipos de cuidado para ellos. De esta manera, en el año 2017 surge el PAE con la Ley de Egreso Asistido n° 27.364, como respuesta a las realidades de estas juventudes sin cuidados parentales.

Este programa está regulado por la Ley n° 27.364, en el cual en su art. 2 especifica que “se entiende por adolescentes/jóvenes sin cuidados parentales aquellas/os que se hallen separadas/os de su familia de origen, nuclear y/o extensa o de sus referentes afectivos y/o comunitarios y residan en dispositivos de cuidado formal en virtud de una medida de protección de derechos dictada de conformidad con los artículos 33 y siguientes de la Ley n° 26.061 o de la normativa aplicable en el ámbito local.”

El PAE en Córdoba capital, funciona en la institución denominada “Casa de Pre Egreso” o “Casa para la Autonomía”, y actualmente, existen dos en la Provincia de Córdoba, una habitada por mujeres y la otra por varones, en la cual nos insertamos. Este dispositivo surgió de una laguna en la legislación, es decir situaciones no previstas en la normativa en primera instancia, ya que los esfuerzos están direccionados a que los NNyA permanezcan en su centro de vida y que si existieran medidas excepcionales sean de corto plazo. Sin embargo, hay realidades que excedían a la norma y esta realidad da el marco de existencia al PAE.

En resumen, el cambio del paradigma Tutelar al paradigma de Protección Integral implicó un cambio rotundo en la manera de entender los NNyA, y por lo tanto, las intervenciones estuvieron direccionadas de manera diferente. De esta manera, el vigente paradigma de Protección Integral entiende a los NNyA “como sujeto de derechos, de todos y los mismos derechos que gozan los adultos, más un plus por su condición”. (Villagra, 2017, p.34). Es decir que, este cambio de paradigma implicó nuevos principios referidos a la niñez, que se traduce en un nuevo rol del Estado y las políticas públicas y que establece un marco posible de intervención de los organismos públicos y privados, de los profesionales y de la comunidad.

La Ley de Egreso Asistido como normativa que responde a estos principios materiales y procesales, establece principios específicos para estas realidades de juventudes sin cuidados parentales, siendo el central el de autonomía progresiva.

Esto demuestra el cambio impuesto por la CDN, en la cual las intervenciones son multidimensionales e integrales, y tienen por objeto acompañar a estas juventudes en el desarrollo pleno de su persona potenciando sus capacidades.

CAPÍTULO II

Marco normativo y paradigmas de las políticas públicas en relación a las juventudes sin cuidados parentales

*“Lo confuso nos designa.
las claves,
que hasta ayer nos ayudaban,
ya no sirven.
Y un viento anochecido
borra las últimas huellas...
Caminar es la única certeza”*

Rafael Velasco

A partir de conceptualizar a las juventudes sin cuidados parentales hemos decidido en el presente capítulo describir y analizar las normativas que existen en torno a esta clase social pero principalmente por las que se vio permeada nuestra intervención, es decir, el marco normativo e ideológico que se constituye como parte de la matriz estructurante.

Como hemos dado cuenta, la visión sobre la niñez y la adolescencia, así como las ideas y las creencias relacionadas a estas nociones, no son innatas para nosotras. Por el contrario, estas se han ido construyendo a lo largo de la historia por diferentes atravesamientos tales como luchas sociales y políticas, avances en las ciencias, cambios culturales, económicos y sociales, que devienen en nuevos marcos normativos. Es así que, si contextualizamos a la niñez y adolescencia en nuestro país, podemos visibilizar cómo el concepto de “niño” y “jóvenes” fue mutando y cambiando la mirada sobre esta categoría y, por lo tanto, las intervenciones y sus direcciones.

2.1 Políticas públicas y paradigmas de la niñez

En las Ciencias Sociales, un paradigma se puede describir como un conjunto de experiencias, creencias y valores que determinan la manera en la cual el individuo, en un momento de la historia, ve e interpreta la realidad. A su vez, identificarlos nos sirve para interpretar o dar razonamiento a la forma de actuar, es decir, la manera en que se procede en función de las perspectivas. Entonces, “un paradigma es la forma en la que se entiende al mundo y a partir de allí se actúa en él”. (SENAF, 2020, p.1)

Como hemos especificado, siguiendo a Marily Piotti (2018), referente en Trabajo Social por su intervención con niños y juventudes, podemos reconocer tres cosmovisiones que acompañaron y acompañan las intervenciones teóricas y metodológicas de las profesiones que se vinculan con NNyA. A continuación, tomaremos como eje de análisis la concepción de niños y jóvenes, el lugar de la familia y el rol del Estado y de la sociedad civil en cada una de ellas.

En primer lugar, como dimos cuenta con anterioridad, podemos reconocer el paradigma Tutelar, también conocido como el paradigma del Control Social de la infancia y adolescencia, que se institucionalizó en el año 1919 con la sanción de la Ley de Agote n° 10.910, en el cual, se consideraba al niño en desarrollo, y como tal inmaduro, incompleto y por lo cual debía ser protegido por el Estado, representado en la figura del juez, hasta que complete su desarrollo, es decir, era objeto de tutela.

Los NNyA eran incapaces desde el punto de vista civil, es decir no podían ejercer derechos y contraer obligaciones, por lo que lo hacían a través de un representante, los progenitores, tutores o el juez. Éste podía intervenir cuando el NNyA se encontraba en peligro material o moral, o en situación de abandono.

A través de esta ley y de la mirada que sostiene para intervenir, se ocultaban las causas y los síntomas de los conflictos que formaban parte de la cuestión social³, reduciendo el problema a la “conducta desviada” del menor o la anomalía del medio en que vive, criminalizando y culpabilizando a la familia.

Siguiendo a Piotti (2018), en esos años los esfuerzos de los asistentes sociales se amparaban en la “teoría de la defensa social”, la cual tenía por objeto proteger a la sociedad de estos niños y adolescentes considerados “peligrosos y rebeldes” (p. 21). Sin más, esta teoría podríamos decir que continúa vigente en países catalogados como del primer mundo como lo es Estados Unidos. Siguiendo a Unicef (s/f), es el único Estado miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que no ha adoptado este tratado de derechos humanos de aceptación universal, a pesar de ser uno de los mayores colaboradores en la constitución de la misma, causa que se asocia a que hasta 2005 que la corte Suprema de Estados Unidos anula la pena de muerte a menores de edad, esta práctica era llevada adelante por algunos Estados.

Retomando a García Mendez (citado en Piotti 2018), califica la actitud del Estado como ingenua, ya que la estrategia de intervención era “apoyar” al niño sacándolo de su familia, para que luego éste regrese como agente de cambio; y también una actitud hipócrita porque culpabiliza en primer lugar, a la familia de la pobreza, una pobreza de la cual el Estado es el primer responsable en materia de políticas económicas y sociales para paliar las desigualdades. La delincuencia infantil o juvenil, debe ser analizada desde cada proceso de desarrollo personal y de socialización. De lo contrario, es analizar incompletamente el problema social (p. 21).

En resumidas cuentas, la Ley de Agote estaba orientada al sector social con más pobreza y vulnerabilidad ya que fijaba criterios excepcionales para el tratamiento de esa

³ “la cuestión social son las expresiones difusas y atomizadas del múltiple y polifacético complejo de problemas que son congénitos a la sociedad burguesa moderna. Son los problemas políticos, sociales, económicos expresados en el proceso de constitución de la clase obrera. Se manifiestan en la cotidianidad de la vida social”. Cerqueira Filho

infancia problemática y “desviada”. Esto se refleja en lo dispuesto en el art.3 de la Ley, donde el prejuicio y la estigmatización eran las directrices de las intervenciones:

Menores con poca o escasa contención familiar, con padres irresponsables o que se embriagaban con asiduidad, madres que se divorciaron y por ello perdieran la patria potestad, situaciones de abandono o el desarrollo de actividades que pusieran en peligro moral a los mismos, como oficiar de canillitas y lustrabotas.

Entonces, el niño se consideraba como alguien que podía ser dispuesto, es decir tomado como objeto y puesto a disposición de los adultos, los cuales definirían su futuro con total independencia de sus intereses, opiniones, sentimientos y realidad sociocultural.

Por otro lado, el segundo paradigma que destaca Piotti (2018), corresponde al Sistema de Protección Integral, que deviene de la Convención de los Derechos del Niño, Niña o Adolescente, la cual abreviamos CDN de ahora en adelante. Este tratado internacional fue ratificado por nuestro país en 1989, y se le otorga jerarquía constitucional, en 1994.

La CDN establece que todos los Estados Partes deben asegurar que todos los niños y niñas -sin ningún tipo de discriminación- se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia, entre ellas que tengan acceso a la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades, y talentos; reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa.

A continuación nos explayaremos en algunos aspectos de la CDN ya que es la que sustenta nuestra mirada prioritaria sobre las juventudes del PAE.

A lo largo de sus 54 artículos, la CDN, reconoce que todos los NNyA son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social. Es así que, los países firmantes deben informar al Comité de los Derechos del Niño sobre los pasos que han adoptado para aplicar lo establecido en la CDN. (SENAF, 2020)

Los NNyA son reconocidos como sujetos de derechos, lo cual supera el tradicional paternalismo estatal. Es así que, en los lineamientos de la CDN se pone de manifiesto que todos los niños y niñas tienen los mismos derechos. Posee principios genéricos

interpretativos⁴ sobre los Derechos del Niño, en aras de su interés superior, donde son todos importantes y se encuentran interrelacionados. Sin embargo, nos interesa resaltar cuatro principios que conforman el concepto fundamental de niñez y adolescencia:

1. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo: el derecho a la vida, es un derecho universal, es decir, que le corresponde a todo ser humano. Es un derecho necesario para poder concretar todos los demás derechos universales. Si no hay vida, no tiene sentido que existan los demás derechos fundamentales. Para los NNyA, el derecho a la vida es la oportunidad de crecer, desarrollarse y vivir la infancia dignamente para llegar a la vida adulta.

El derecho a la vida está vinculado al carácter humano y a la dignidad de las personas. Por otro lado, es asegurarles la posibilidad de crecer y desarrollarse en un ambiente favorable. Es indispensable que puedan beneficiarse de agua potable, servicios de salud, educación de buena calidad, vivienda digna, alimentación equilibrada, entre otros. Además, los Estados firmantes se comprometen a garantizar todas las medidas necesarias que aseguren elevar la esperanza de vida, proporcionando campañas de promoción y prevención de enfermedades y que protejan a los NNyA de las diferentes formas de discriminación, violencia, abuso y explotación. (SENAF, 2020, p.16)

Existe una diferencia entre “crecimiento” y “desarrollo”, y si bien ambos procesos se hallan vinculados, el concepto de desarrollo infantil es más amplio y no puede reducirse al de crecimiento (p.17). Mientras este último, es aumento de masa corporal, el desarrollo constituye un proceso de maduración progresiva de estructuras y funciones asociadas y la adquisición de nuevas capacidades como la autonomía, que desarrollaremos acabadamente en el capítulo III.

En continuación con lo anterior, el crecimiento y el desarrollo no se producen independientemente uno del otro; representan una diversidad y continuidad de interacciones entre la genética y el ambiente, entre lo dado y lo adquirido, son dos procesos que se relacionan, se refuerzan mutuamente y coinciden parcialmente, aunque no son estrictamente paralelos. Considerar al NNyA como sujeto social, de derechos y activo interlocutor en la

⁴ Estos principios son positivos, explícitos, en su mayoría, aunque no todos, y sectoriales, en cuanto se los utiliza en la interpretación, integración y sistematización de las normas que regulan la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y pueden ser clasificados en principios materiales o de fondo, y en principios adjetivos, de procedimiento o de forma. (Villagra, 2017, p.57)

construcción de su propio desarrollo, plantea una perspectiva que requiere de la interacción con el medio físico por una parte, y sociocultural por otra, para transformarse progresivamente y contar con instrumentos cada vez más complejos que les permitan construir su vida psíquica; organizar, comprender y desenvolverse en el medio social y cultural al que pertenecen.

2. La no discriminación: la discriminación debe entenderse referido a toda distinción, exclusión, restricción, o preferencia que se basen en determinados motivos, como por ejemplo la etnia, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, y que tengan por objeto o por resultado, anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas.

Además, el derecho a la no discriminación no refiere a que todos los niños deben ser tratados de la misma manera. En realidad, en algunos casos, el tratamiento preferencial o la discriminación positiva podrían ser vistos como necesarios en la restitución del balance entre las oportunidades, los derechos y la protección ofrecida a los NNyA.

3. El interés superior del niño constituye, probablemente, el pilar más importante que sostiene la especificidad del derecho de la niñez. La CDN otorga a los NNyA el derecho a que se considere y tenga en cuenta de manera primordial su interés superior en todas las medidas o decisiones que los afecten, tanto en la esfera pública como en la privada. La legislación Nacional y Provincial define al interés superior como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos.

Entonces, la evaluación básica del interés superior es una valoración general de todos los elementos que guardan relación con ese interés, como lo es su opinión, su identidad, la preservación de su entorno familiar y el mantenimiento de las relaciones afectivas, el cuidado, la protección y seguridad del NNyA, su situación de vulnerabilidad, el derecho a la salud, educación, etc.

Por lo tanto, el objetivo del concepto del interés superior es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del NNyA.

El Comité de los Derechos del Niño, en su observación general n°14, expresa que el interés superior del NNyA, es un concepto triple. En primer lugar, es un derecho sustantivo que refiere al derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial que se evalúe y tenga en cuenta al sopesar distintos intereses para tomar una decisión sobre una cuestión debatida, y la garantía de que ese derecho se pondrá en práctica siempre que se tenga que adoptar una decisión que afecte a un niño, a un grupo de niños concretos o genérico a los niños en general.

En segundo lugar se constituye como un principio jurídico interpretativo fundamental. Si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga de manera más efectiva el interés superior del niño.

En tercer y último lugar, es una norma de procedimiento que establece la manera de proceder. Siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño en concreto, grupo de niños o niños en general, el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas o negativas) de la decisión en el niño o en los niños interesados.

4. El derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta: el derecho a ser escuchado si bien se refiere expresamente a los procedimientos de solución de controversias, sean estos el juicio, el reclamo administrativo o los mecanismos extrajudiciales en que dirimen asuntos que afectan a los NNyA, también alude a los diferentes ámbitos en los que ellos se desarrollan y crecen, por ejemplo, en la familia, en los cuidados alternativos, en la salud, en la educación, y en la escuela, en las actividades recreativas, deportivas y culturales, entre otras.

Por su parte, la Observación General n° 12 de la CDN, refiere al derecho de ser escuchado todo NNyA “que esté en condiciones de formarse un juicio propio”, lo cual no debe verse como una limitación, sino como una obligación para los Estados partes de evaluar la capacidad de los niños de formarse una opinión autónoma en la mayor medida posible. Es así que, la edad biológica en sí misma no puede determinar la trascendencia de sus opiniones.

Además, los procedimientos en los que participen los NNyA tienen que ser accesibles y apropiados para ellos, transparentes, informativos, voluntarios, respetuosos, pertinentes, adaptados a los niños, incluyentes, especializados, seguros, y atentos a los riesgos. En este

sentido, el encargado de tomar decisiones debe informar al niño o niña del resultado del proceso y debe explicar cómo se tuvieron en cuenta sus opiniones.

Por último, siguiendo con los aportes de Piotti (2018), consideramos relevante nombrar el paradigma de la Promoción y el Rol Social de la niñez-adolescencia o el paradigma del Protagonismo infantil organizado, que no tuvo ni tiene sustento legal en nuestro país, pero sí se expresa en teorías, políticas de Estado y prácticas sociales innovadoras.

Aparece como una postura fuerte en las décadas del 80- 90 y se desarrolla fuertemente en Latinoamérica, siendo sus principales apologistas intelectuales politólogos, sociólogos, educadores populares y los movimientos infanto juveniles. Este paradigma busca visibilizar en los espacios públicos y centros de vida el protagonismo de NNyA. En contraposición al paradigma anterior, exige que se reconozca las realidades en el cual existe el trabajo infantil, a fin de la creación de condiciones para protegerlos como trabajadores.

En relación con lo anterior, siguiendo a Piotti (2018), Unicef, que es el organismo mundial que promueve la CDN, se encuentra en oposición a la propuesta respecto al trabajo que hace el paradigma de la Promoción de la Infancia y la Adolescencia. Sostiene que NNyA hasta cierta edad no deben trabajar y por lo tanto, no debe legislarse al respecto, pues ello significaba aceptar que niñas y niños trabajen, abandonen la escuela y que puedan ser explotados. Según la doctrina de Protección Integral, el lugar de NNyA no es el trabajo, como tampoco las instituciones de menores, reformatorios, las cárceles, sino la familia y la escuela. Estas dos últimas son las adecuadas para que se desarrolle su proceso de sociabilización (p. 30).

En cambio, siguiendo con la autora, el último paradigma entiende que la familia no siempre es el lugar más adecuado para crecer, ya que a veces los vínculos de dominio, maltrato o abandono que ahí se viven marcan desfavorablemente su vida y trayectoria. Uno de los problemas de la familia es que está afectada por las consecuencias de la pobreza y contaminada por la violencia del neoliberalismo (p. 41).

Además, se plantea que cada niño debe decidir la permanencia en su centro de vida cuando éste ponga en riesgo su integridad y, por lo tanto, el Estado debe apoyar a sus familias para que afronten las adversidades del contexto tal como la pobreza estructural (Piotti, 2018. p. 41). Además consideramos, sumando al desarrollo de Piotti, que apoyar la tarea de paternar

o materner, diseñar políticas públicas que acompañen a las familias, generar organizaciones estatales que materialicen la presencia del Estado, es necesario y es posible no dando por hecho que el ser padre o madre es un “don” natural, en el cual los progenitores logran dotarse por sí mismos de lo necesario para la crianza de un NNyA.

2.2 Ley Nacional n° 26.061 de “Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”

En primer lugar, a partir de la adhesión a la CDN, el Estado en todos sus niveles, debe comprometerse y ser responsable de garantizar el disfrute pleno de sus derechos a NNyA. El Estado debe respetar, garantizar y hacer efectivos los derechos establecidos en la CDN. Argentina como Estado Federal, cuenta con diferentes niveles, con interacciones y responsabilidades diferenciadas.

El Sistema de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, es una totalidad integrada por un conjunto de partes y/o elementos organizados y relacionados y que interactúan entre sí para lograr un objetivo: hacer efectivo el acceso a los derechos de los NNyA.

A nivel Nacional, la Ley n° 26.061 del Sistema de Protección Nacional de los Derechos de NNyA viene a instrumentar la Convención Internacional de los Derechos del NNyA. Siguiendo a Villagra y Sequeira (2017) la sanción de la misma en el año 2005 y su promulgación en el año 2006, es fruto del recorrido que tiene de inicio en la ratificación de la CDN en el año 1990 a través de la Ley N° 23.849, y más tarde, en el año 1994, con la incorporación de la Constitución Nacional Argentina en el art n°75 inc.22. Entonces, la Ley n° 26.061 sigue la orientación adoptada por la CDN, partiendo de la concepción de la infancia y de la adolescencia como sujeto de derechos, de todos y los mismos derechos que gozan los adultos, es decir los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

A su vez, las diferentes provincias llevaron adelante modificaciones legislativas para ir integrando la mirada de la CDN a las políticas públicas orientadas a los NNyA. En Córdoba, un primer intento de adecuar las normas provinciales es la sanción en el año 2002 de la ley n° 9.053, no obstante, continuó con un marcado criterio tutelar ya que promueve la adopción de medidas judiciales para restituir derechos. Posteriormente, y luego de la sanción de la Ley de Protección Integral a nivel Nacional n° 26.061 y con la Ley Provincial n° 9.396,

en 2007 se crea la figura del Defensor de los Derechos del Niño, y se adhiere a la Ley de Protección de Derechos, aunque reafirmando la impronta de los procesos tutelares.

Por otra parte, la autoridad administrativa de promoción y protección de derechos en el ámbito nacional, es la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (abreviaremos SENAF), la cual tiene a su cargo el diseño, instrumentación, ejecución, coordinación, articulación y control de políticas dirigidas a NNyA y sus familias. Lo dispuesto en la Ley n°26.061 en su art. 39, la SENAF es el organismo de exigibilidad de derechos y responsable de la adopción de todas las medidas, y con mayor precisión de las medidas de tercer nivel o medidas excepcionales.

2.3 Ley Provincial n° 9.944

Retomando a Villagra y Sequeira (2017) en la provincia de Córdoba en el año 2011, con la implementación de la Ley n° 9.944 de Promoción y Protección de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, queda conformado un nuevo Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de NNyA. Este sistema está compuesto por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas de gestión estatal o privadas en el ámbito provincial, municipal o comunal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de los NNyA (p. 148).

La Autoridad de Aplicación de la Ley es la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) y tiene a su cargo el diseño, instrumentación, ejecución, coordinación, articulación y control de políticas dirigidas a niñas, niños y adolescentes y sus familias, y estará a cargo de un Secretario de Estado designado por el Poder Ejecutivo de la Provincia (p. 149).

La Ley establece asimismo, la descentralización regional en el territorio de la provincia de Córdoba, a los fines de la promoción, protección y restitución de derechos de los niños, niñas y adolescentes, a través de las Unidades de Desarrollos Regionales (UDER).

Estas dependencias descentralizadas actúan articulando con los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos, es decir con las autoridades administrativas locales de municipios y comunas creadas para promover y proteger los derechos de los NNyA con las

distintas dependencias de la SENAF. Es función de la Autoridad de Aplicación ayudar al fortalecimiento de mecanismos de coordinación interinstitucional, intersectorial e interdisciplinaria entre los diferentes niveles de la administración pública (comunal, municipal, provincial y nacional), como así también con la sociedad civil, con el objetivo de hacer más eficaz y eficiente la política pública (p. 150).

La Ley n° 9.944 consagra tres niveles de protección respecto de los derechos de la niñez: a) medidas de promoción y procedimientos de primer nivel: suponen la implementación de políticas públicas de promoción de derechos, políticas de prevención de vulneración derechos; incluyendo así mismo actividades de coordinación interinstitucional e intersectorial; b) medidas de protección y procedimientos de segundo nivel: son aquellas que se toman para preservar o restituir el pleno goce y ejercicio de los derechos amenazados o vulnerados. En ningún caso estas medidas puede constituir la separación del NNyA de su centro de vida y c) Medidas y Procedimientos de Tercer Nivel, es decir medidas excepcionales: son “aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños o adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio (p. 118).

Para profundizar, las medidas extraordinarias o excepcionales son aquellas que se adoptan cuando los NNyA, temporal o permanentemente, fueren privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Se deciden en situaciones de suma gravedad, de emergencia y urgencia, son de aplicación restrictiva, y consisten en la separación del NNyA de su centro de vida, constituido generalmente por su grupo familiar de origen, y son siempre subsidiarias a las medidas ordinarias. También se caracterizan como excepcionales, temporales, preventivas, subsidiarias, reformables, fundadas, instrumentales y condicionadas. “Estas medidas excepcionales tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del pleno ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias y deben constituir un resguardo para la persona del NNyA.” (Villagra y Sequeira, 2017, p. 121).

En definitiva, “las medidas excepcionales son aquellas en que las niñas, niños o adolescentes están temporal o permanentemente privados de su medio familiar, en tanto el interés superior así lo exige” (Villagra y Sequeira, 2017, p. 151).

Asimismo, se pueden distinguir dos tipos de medidas excepcionales. Por un lado, las temporales o transitorias que son aquellas que permanecen mientras subsistan las causas que originan su adopción, y buscan la reinserción del niño en su centro de vida o familia de origen. Consisten en la reubicación del niño en su familia extensa, o en una familia comunitaria, de acogimiento o residencia. Por otro lado, las medidas excepcionales permanentes o definitivas, que se adoptan solo sino hay posibilidades de que niño/a regrese a su centro de vida o familia de origen, ubicándolo en forma definitiva en algún ámbito de la familia extensa o comunitaria, o declarando al niño/a en situación de adoptabilidad y derivándolo al sistema de adopción (p. 121).

2.4 Cuando las intervenciones estatales llegan tarde, la excepción se convierte en regla: PAE.

En el apartado anterior, hemos dado cuenta cómo se organiza y operativiza el Sistema de Protección a fin de evitar las medidas excepcionales en NNyA. A pesar de poner sus esfuerzos direccionados a tal fin, la realidad de estas juventudes que están en Casas de Pre Egreso, demuestra las fallas para lograrlo.

Esto se debe a, que si bien los mismos fueron objeto de estas medidas no se lograron las intervenciones estatales que los retornaran a su centro de vida, como tampoco se logró aplicar algunas de las alternativas establecidas en la legislación vigente, como lo es la adopción, por lo que permanecen insertos en el sistema sin solución definitiva.

Es importante tener en cuenta lo último, en la medida que las situaciones de estas juventudes exceden lo que el Sistema establece que no debería pasar, es decir, queda una laguna en la legislación⁵, como casos no previstos normativamente y de esta manera, aparecen las Casas de Pre Egreso.

En base a lo anterior, el objetivo de las medidas excepcionales es la protección de derechos de NNyA siguiendo los principios de excepcionalidad, temporalidad y necesidad, en pos de garantizar el bienestar que no tuvo en su núcleo familiar, velando por el interés superior del niño. Estas medidas son limitadas en el tiempo, no pudiendo exceder de noventa

⁵ Se refiere al vacío jurídico de un precepto normativo que se suscita cuando no existe una disposición legal expresamente aplicable cuando se trata de resolver un litigio jurídico con arreglo a un determinado derecho positivo. Se presenta cuando aparece una situación no prevista por el legislador, pero que puede ser resuelta conforme a los principios generales del derecho. Sistema de información legislativa (SIL)

(90) días - prorrogable por igual período -, debiendo ser revisadas periódicamente. Siguiendo el art.48, este plazo debe quedar claramente consignado al adoptarse la medida y solo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen, con el correspondiente control de legalidad. Para los casos en los que se debe tomar una medida excepcional, la SENAF, siguiendo a la Ley n° 9.944, cuenta con dispositivos de cuidados residenciales, instituciones de tránsito, para jóvenes que se encuentren sin cuidados parentales.

Los NNyA cuando son retirados de su centro de vida debido a medidas excepcionales y no cuentan con alternativas de un egreso autónomo, deben continuar su estadía en las residencias estatales hasta cumplir su mayoría de edad. Para abordar estas situaciones específicas, el 31 de junio de 2017 se sancionó la Ley de Egreso Asistido N° 27.364, la cual regula específicamente y otorga herramientas conceptuales a estas realidades.

Esta normativa en su art. 1 establece que tiene por objeto la creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales a fin de garantizar su plena inserción social y su máximo desarrollo personal y social. Y en su art. 2 establece que “será de aplicación para los jóvenes sin cuidados parentales desde los trece (13) años hasta los veintiún (21) años de edad”.

Esta legislación fue impulsada por Doncel en el cual se ampliaron los derechos para los jóvenes sin cuidados parentales, lo que implicó un gran protagonismo y participación por parte de los mismos, quienes reclamaron al Estado que “amplíe su protección hasta los 21 años para que no vuelvan a sufrir otro abandono al cumplir la mayoría de edad” (Doncel, 2019).

2.4.1 Profundizando el Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales

Retomando lo expresado en el Capítulo I, en el cual introducimos una aproximación del PAE, estimamos oportuno profundizar en este subcapítulo el mismo, a fin de comprender el funcionamiento y objetivos principales de esta política pública reciente en la Provincia de Córdoba.

En primer lugar, la Ley de Egreso Asistido n° 27.364 tiene por objeto la creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de Adolescentes y Jóvenes sin Cuidados

Parentales “a fin de garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo personal y social.”

Siguiendo los lineamientos generales de la Convención de los derechos del Niño, este programa en su art.3 establece los principios por los que se rige. Estos son:

1. Interés superior de la/el niña/o;
2. Autonomía progresiva de la/el adolescente conforme sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo. A mayor autonomía, disminuye el acompañamiento previsto en la presente ley;
3. Derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta según su edad y grado de madurez;
4. Igualdad y no discriminación
5. Acompañamiento integral y personalizado.

El programa establece el principio de voluntariedad, lo que significa que es necesario que el joven brinde su consentimiento informado, y que se debe finalizar en el momento que éste lo decida y lo manifieste fehacientemente. Lo cual, no implica la pérdida de su derecho, sino que podrá solicitarlo en cualquier momento, teniendo en cuenta la edad menor a 21 años, previsto en el art. 2.

El PAE se compone de un acompañamiento personal y de una asignación económica mensual.

Por un lado, el acompañamiento personal, como establece en su art. 6 “consiste en la asignación de una/un referente que tiene por función acompañar a cada adolescente sin cuidado parental en el fortalecimiento de su autonomía”.

Este acompañamiento personal integral consta de dos etapas según lo dispuesto en el art.7. La primera, se extiende desde los 13 años o desde el ingreso del adolescente al dispositivo de cuidado formal, si este, fuera posterior hasta el egreso del mismo y deberá realizarse en coordinación con el personal de los dispositivos de cuidado formal. La segunda etapa, se extiende desde el egreso (18 años) hasta los 21 años. Sin embargo, si se trata de jóvenes que estudian o se capacitan en un oficio, el beneficio de la asignación económica se

puede extender hasta los 25 años de edad, de igual manera que se encuentra expreso en el Código Civil y Comercial de la Nación en relación a las responsabilidades parentales.

Nos parece oportuno también, recuperar lo dispuesto en el art. 11 el cual establece que el acompañamiento del referente a los jóvenes sin cuidados parentales comprende las siguientes dimensiones:

- a) Salud, salud sexual, procreación responsable y planificación familiar;
- b) Educación, formación y empleo;
- c) Vivienda;
- d) Derechos humanos y formación ciudadana;
- e) Familia y redes sociales;
- f) Recreación y tiempo libre;
- g) Habilidades para la vida independiente;
- h) Identidad;
- i) Planificación financiera y manejo del dinero.

Por otro lado, el programa también consiste en un acompañamiento económico mensual en el cual prevé el acceso a un subsidio que equivale al 80% del salario mínimo vital y móvil. Y como nombramos anteriormente, la designación de un referente designado por el Estado, que los acompaña en este proceso de transición a la vida adulta, abarca el acompañamiento en el área laboral y la administración de recursos económicos, el área educativa y la promoción de la salud, así como también la adquisición de habilidades sociales y personales. Ambos acompañamientos configuran particularmente el trabajo sobre la promoción de la autonomía, en los diferentes momentos: de pre-egreso, de egreso y el acompañamiento en el afuera.

Observamos que este programa no solo apunta a necesidades materiales, sino que además interviene en relación a necesidades no materiales. Estas últimas, tomando los aportes de Aquín (1995) refieren a las representaciones, saberes y las relaciones entre sujetos que producen conflictos. Además, acompaña la realidad presente y futura de los jóvenes, promoviendo la construcción de un proyecto de vida autónomo y saludable.

CAPÍTULO III

La casa de Pre Egreso como dispositivo para la autonomía progresiva de las juventudes

*“Nosotros creemos que la palabra deja huellas;
las huellas marcan rumbos;
los rumbos implican definiciones y compromisos.”
Subcomandante Marcos*

En el capítulo anterior, dimos cuenta de las reglas formales que presenta el Programa de Acompañamiento para el Egreso en la Provincia de Córdoba. A continuación, nos centraremos exclusivamente en la gestión de esta política pública en la casa de varones durante el año 2020, y analizar cómo la dinámica en la que se desenvuelve puede constituirse como dispositivo para la autonomía progresiva de las juventudes. En primer lugar, consideramos oportuno partir de una descripción de la dinámica institucional para poder detenernos en cómo sus elementos formales e informales, se entrelazan en una red en el cual los educadores y referentes tienen un rol clave en las trayectorias individuales.

3.1 Casa de Pre Egreso

En primer lugar, cabe destacar que Casa de Autonomía o de Pre Egreso se creó a finales del año 2016 comienzos del año 2017, con la sanción de la Ley de Egreso Asistido n° 27.364, con el interés de abordar una problemática que atraviesa a las antiguas instituciones de la SENAF, producida por la finalización del contexto de protección al alcanzar la mayoría de edad.

El siguiente relato, es recuperado de una entrevista realizada durante el proceso de intervención en la casa de varones, la cual haremos referencia como (E2) para proteger la identidad y confidencialidad de los sujetos. Las referencias se encuentran establecidas en el capítulo V, en el marco metodológico.

Estos pibes con vulneración de derechos, que tenían un egreso muy impulsivo, porque cesa la protección del Estado, entonces venían acompañando por fuera de los dispositivos institucionales a los jóvenes. Se hace esta casa, primero la de varones y luego la de mujeres, pensando eso como un proceso de transición, como un proceso de cada pibe y que no cesa a los 18 años, nos parece clasista, ningún joven de clase media. (E2)

Es decir, la misma se constituye como un programa reciente en la Provincia de Córdoba sin antecedentes en otras provincias de nuestro país.

En el año 2020, en la Casa de Pre Egreso de varones de la ciudad de Córdoba, convivieron 8 jóvenes con un rango etario de 15 a 18 años, acompañados por el cuerpo educador que está compuesto por 7 adultos que se constituyen como referentes de vida, al

mismo tiempo que acompañan los procesos educativos, de búsqueda laboral, resolución de conflictos diarios, entre otros aspectos.

El objetivo institucional destacado en el informe de gestión del año 2019, plantea “conformar un dispositivo lo más parecido posible a la vida intrafamiliar, haciendo de la dimensión afectiva, por tanto, el vínculo fundante.”, en el mismo se aclara que se pretende establecer un espacio “familiar” en el cual se singularizan las realidades propias como ámbito de desarrollo personal y comunitario.

Asimismo, se nombra en el informe los diferentes elementos que constituyen dicho espacio “familiar”:

la dimensión afectiva de los vínculos, a las posibilidades del diálogo y la construcción conjunta, a la confianza, a la habilitación de la palabra como medio de resolución de conflictos, a la construcción de un sentido de autoridad que no sea mera imposición, sino reconocimiento del otro en su rol, y al sentido de pertenencia al espacio. (Mancini y Gonzales, 2019, p.1)

Por otro lado, una educadora planteó que la existencia de la Casa de Pre Egreso deviene por:

pibes que venían con largos procesos de institucionalización, y que no tenían cuidados parentales, son separados con medidas excepcionales, la idea es acompañar la transición hacia una vida autónoma, a medida que estos chicos vayan necesitando, acorde a la singularidad. (E2)

Actualmente, la dirección del programa es llevada adelante por un coordinador que posee un capital social significativo acumulado en su trayectoria social, lo cual le permite utilizarlo en la gestión del programa, a fin de garantizar recursos de diversos tipo que resultan necesarios para sobrellevar las dificultades que posee la política pública.

Estos recursos, que hemos categorizado como “móviles”, porque no son estáticos sino que aparecen y desaparecen en relación a las personas que los portan. Al no ser garantizados por el aparato estatal, su permanencia en el programa no está asegurada. Entonces, permanecen como estrategias desplegadas por el cuerpo educador, que si bien no están contempladas por la política, son necesarias para sortear y llevar adelante un mejor

acompañamiento. Por ejemplo, actualmente los jóvenes al egresar de la Casa tienen la posibilidad de acceder a una vivienda, recurso móvil dispuesto por el coordinador, que se presenta como realidad intermedia entre el egreso y el post-egreso.

Esta información nos permite analizar que la posesión de diversos capitales (sociales, económicos, materiales) o recursos (humanos, materiales, profesionales) del cuerpo educador o de la institución a través de su trayectoria histórica, puede facilitar la tarea del rol educador y también acompañar el desarrollo de las juventudes.

Consideramos que los recursos pueden llegar a mantenerse si hay un traspaso del capital a los próximos coordinadores de la gestión, como es por ejemplo, “hay una fundación que queda en Bv. San Juan, un estudio psicológico, que nos ayuda a atender a los pibes en situaciones complejas, de manera gratuita”. (E1)

Cabe resaltar que la institución carece de la presencia de un equipo interdisciplinario o cuerpo profesional que desempeñe sus tareas de acompañamiento a las juventudes. Sería importante que el saber profesional del Trabajo Social, la psicología, el acompañamiento terapéutico entre otras disciplinas, estén presentes para comprender y abordar de manera integral las problemáticas y fenómenos que confluyen en la institución.

En relación con lo anterior, podemos identificar como respuesta a esta ausencia de nuestra disciplina, siguiendo a (E2), “los trabajadores sociales son recursos muy escasos en la Senaf y se encuentran en áreas más críticas”. Esto nos permite plantearnos como interrogante: ¿la ausencia de la disciplina de Trabajo Social en estos programas estatales deviene del peso histórico que nos da una identidad ligada a la disciplina y al control y no a la promoción de derechos?

Debido a esta ausencia disciplinar, todas las tareas son llevadas adelante por personas no profesionales, quienes generan un registro diario y semanal del desempeño de los jóvenes en las tareas que conciernen a la estabilidad de la casa, que consta en fichas personalizadas que completan al finalizar el día laboral.

Sin embargo, los datos carecen de respaldo teórico y fundamentos, por lo tanto, quedan limitados a la comprensión de cada educador, lo cual inferimos a través de las entrevistas. La información que se ha decidido captar son: respuestas frente a los estímulos del ambiente; su iniciativa en el cronograma de actividades, estudio, laboral y HND (hacer lo

que no deben); su focalización en sí mismo, la creatividad, actividades; las acciones que tomaron y sus consecuencias; su compromiso; y su cuidado tanto de higiene personal como la higiene del espacio. (E8)

Esta sistematización de datos si bien es relativa como nombramos anteriormente, es considerada por el cuerpo educador, para evaluar el desarrollo personal de cada joven en relación a la autonomía progresiva. De esta manera, se dan devoluciones a los jóvenes de manera particular y se genera un espacio de escucha y de refuerzo sobre las cuestiones que se visibilizan débiles.

Asimismo, las respuestas y valoraciones en relación a estas pautas, son subjetivas y siempre situadas. Consideramos que no deben ser determinantes las situaciones puntuales para pensar en los jóvenes ya que los hechos suceden en un momento y bajo la presencia de ciertas personas, es decir, deben tenerse en cuenta diferentes indicadores como la situación en la que se visualizó ese punto, el momento, las situaciones particulares de cada joven, etc, para así analizar los procesos personales.

Por otra parte, producto de la pandemia, se produjeron cambios estructurales en la organización, lo que determinó que se generen algunas dificultades en el funcionamiento de la Casa. Concretamente, “la pandemia y las urgencias de Senaf hicieron que los chicos llegaran de un día para el otro” (E1).

Además, la institución está constantemente tensionada por los tiempos formales propios de la SENAF, ya que “Senaf tiene la obligación del cuidado hasta los 18, entonces hay un apuro que el joven se egrese. La autonomía es progresiva, se adquiere en el ejercicio” (E2).

Otro aspecto a resaltar antes de finalizar, la Casa genera espacios de horizontalidad, se abren momento para poder compartir opiniones y generar acuerdos. En particular con asambleas semanales, que no se estaban llevando a cabo por la irrupción provocada por el Covid-19, “la asamblea para construir un modo de pensar, de construir la vida, que no estén ligadas a la práctica concreta.” (E1); y también diálogos directos frente a una conflictiva que se generan en la cotidianeidad. Es así que, la dinámica institucional devela el papel clave que ocupa el educador, que desarrollaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

3.2 La huella de los educadores en las trayectorias individuales

“¿Y cuál es mi sueño? es una pregunta sin respuesta. Nunca lo he hablado porque me molesta, y no he creado uno y no es porque me cuesta, sino que cada día pienso en distintas metas. ¿Qué debo cambiar para llegar? La verdad no cambio nada, no sé cómo ser, mis fallos y costumbres esconder, y algo me dice que voy a perder. Hasta yo me pregunto qué debo mejorar, agarro mi pluma y a nota tomar. Mi mente, mi persona, y capacidad. Mi mente, persona y capacidad.”

Canción: “Una mirada al interior”. (N4)

Cuando nos preguntamos sobre el rol del educador es pertinente interrogarnos sobre: ¿educar en qué? ¿De qué manera se acompaña? y también consideramos oportuno analizar: ¿por qué es importante pensar el rol del educador?

Partiendo de la pregunta: ¿educar en qué?, podemos recuperar la palabra escrita en forma de canción de un joven de casa de Pre Egreso, que establece “mi mente, persona y capacidad” (N4), la cual nos invita a reflexionar que el educador debe acompañar de manera integral abordando estas tres dimensiones y articulando estrategias que le permitan al joven pensar un proyecto que tenga en cuenta sus reflexiones, “mi mente”, aludiendo a su racionalidad y facultad de tomar decisiones, su “persona” en relación a sus gustos y aspiraciones, como así también sus “capacidades” como sujeto actuante.

Si nos preguntamos: ¿de qué manera?, podemos hacer alusión que el rol de acompañar no debe guiarse prioritariamente por la subjetividad de cada educador, ya que entendemos que cada acción no se pierde en el tiempo y espacio sino que dejan huellas en los jóvenes. Estas huellas se imprimen en su visión del mundo, de ellos mismos y de la sociedad; es por eso que es necesario preguntarse qué huella queremos dejar en sus trayectorias, por lo que el acompañamiento debe ser premeditado, y construirse y reconstruirse constantemente con los jóvenes.

Y por último, la pregunta: ¿por qué es importante pensar el rol del educador?, podemos afirmar que la re-construcción del rol es importante en la medida en que se entiende que las estrategias de acompañamientos y las significaciones impresas por los educadores en sus prácticas **dejan una huella en las trayectorias de los jóvenes.**

La categoría “huella” la entendemos a partir de los aportes de la psicóloga colombiana Estupiñán (2018) quien entiende que el cuidado es relevante no solo en la esfera privada, sino también en la pública, teniendo en cuenta que el poder transformador de la ética del cuidado se extiende en ámbito político también.

Siguiendo a la autora, la diversidad de personas y organismos que forman parte de la vida cotidiana de NNyA sin cuidado parentales, aparecen y desaparecen pero siempre dejando huellas. Por eso, es necesario construir una mirada integral que potencie al máximo las habilidades y capacidades de los educadores para que éstas se constituyan como una oportunidad transformadora de su realidad. En el cual, las intervenciones deben ser situadas espacial y temporalmente, contemplando la singularidad de cada trayectoria, y teniendo como horizonte la idea de la huella que dejan en el desarrollo de su autonomía.

Estimamos oportuno tomar los aportes de Chavez, (2010) para comprender el concepto de trayectorias individuales. La autora establece que los sujetos son miembros de dos categorías:

En un sentido biográfico, donde cada persona pasa por diferentes edades a lo largo de su vida y construye una trayectoria; y otro que llama histórico que refiere a cada clasificación de edad. Las experiencias biográficas e históricas son parte del proceso de constitución de la persona como sujeto en todas sus dimensiones (políticas, económicas, simbólicas y emocionales) y dan la posibilidad de analizar la experiencia etaria como generadora de identidad (p.36).

Como así también, recuperamos la definición de trayectoria propuesta por Bourdieu (1974) y retomada por Kossoy (s/f) “el término trayectoria tiende a graficar en el espacio social el posicionamiento de una persona o de un grupo en relación con su entorno y a través del tiempo” (p.388). Establece además que, las posiciones ocupadas por los individuos suponen un desplazamiento en el espacio social que está determinado o condicionado por las fuerzas y mecanismos que lo estructuran y que contribuyen a configurar la trayectoria individual.

Siguiendo esta línea, otro factor que opera en ese desplazamiento proviene del conjunto de propiedades individuales que la persona posee, estructura y volumen del capital heredado (capital económico, social y cultural) y que actúan sobre las fuerzas del campo. De

este modo, estas trayectorias individuales dan cuenta de trayectorias sociales que son en definitiva trayectorias de clase.

Lo desarrollado anteriormente, nos permite comprender en profundidad la categoría de trayectorias individuales para dar cuenta que cada una se constituye particularmente, por las relaciones entre su biografía, historia y capitales heredados. Entonces, consideramos que las huellas que los educadores imprimen en las trayectorias de cada joven a través de su acompañamiento, se constituye como una marca histórica, indeleble y persistente en las trayectorias de vida de los jóvenes que los acompañará en su propio desarrollo.

Es interesante analizar también como parte de las trayectorias singulares y historias biográficas, la incidencia de los NNyA que residían en instituciones fue estudiado en 1945 por René Spitz (1887-1974), médico y psicoanalista, investigó acerca del desarrollo infantil, utilizando distintas metodologías experimentales, abocado principalmente al estudio del vínculo entre madre e hijo, como así también, siguiendo a Yaría (1993), a la incidencia de la crianza en reformatorios.

Sus estudios culminaron en develar lo que hoy técnicamente se denomina “hospitalismo”, que refiere al sufrimiento habitualmente vivido por NNyA en condiciones institucionales o, como plantea Goffman, instituciones totales⁶. Aunque los efectos del hospitalismo pueden ser experimentados en su propio hogar, cuando éste tiene características hostiles para su desarrollo y goce de derechos, en el cual se evidencia la carencia de afectos y de estímulos sociales.

En contraposición a entender a las huellas solo como favorables en las trayectorias juveniles, Chavez (2010) plantea las mismas desde la comprensión de que los jóvenes traen consigo ‘la huella de la desigualdad’. Entonces, podemos hablar de “huella” en el sentido de aquella marca o sello que los educadores pueden imprimir en los jóvenes como una “ventaja” o “desventaja”. Una ventaja en las trayectorias de los jóvenes que se traducirá en factibilidad, entendimiento y accesibilidad al mundo social en el momento del egreso y de socialización.

⁶ Concepto ideado por el sociólogo Erving Goffman (1961) para designar un “lugar de residencia o trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente”. (p13)

Cabe destacar que, las prácticas de los operadores de las políticas públicas repercuten en las subjetividades. El siguiente fragmento del relato de un joven nos permite entender esto: “es una enseñanza que la llevas para siempre, lo aprendes y nunca lo voy a olvidar.” (E9)

Por eso, es necesario hacer énfasis en el entendimiento del rol del educador como portador de esas huellas, emancipadoras o represivas, que pueden imprimir en las trayectorias, representaciones y vivencias de los jóvenes que transitan el PAE, o en demás residencias estatales.

Para finalizar, las huellas pueden o no generar autonomía en los jóvenes. Por eso, a continuación nos explayaremos en la categoría de autonomía progresiva ya que la misma ocupa un lugar en los discursos y acciones que se emiten desde programa.

3.3 Autonomía progresiva y sus dimensiones

Como hemos especificado, la categoría de “autonomía” tiene un lugar central en las intervenciones de los educadores y en la misión institucional. Por esta razón, éstos se ven implicados en la misma y son quienes deben trabajar en pos de plantear estrategias acordes para que los jóvenes adquieran autonomía progresiva.

Desde el punto de vista etimológico, la autonomía procede de «*auto*», que significa «por sí mismo», y de «*nomia*» (nomos), que significa «sistematización de las leyes, normas o conocimientos de una materia específica». Entonces, la autonomía es la facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otros. Las personas autónomas se vinculan voluntariamente con otros, y no dependen de fuerzas externas, cuando son estas quienes marcan nuestra acción hablamos de lo contrario: heteronomía.

Si analizamos el nuevo Código Civil y Comercial, la autonomía en las personas, es considerada como una facultad que es adquirida progresivamente. Es así que, la edad no es el primer parámetro para la toma de decisiones, ya que no delimita la capacidad de entendimiento, de adquisición de autonomía, como universal a todos los NNyA. Entonces, el desarrollo físico y psíquico del NNyA, sirve como punto de aproximación y debe necesariamente complementarse con la valoración de sus condiciones de madurez y su aptitud suficiente para determinar su capacidad para ejercer cada acto.

Siguiendo las reflexiones de Aída Kemelmajer (2018), el derecho tiende a establecer parámetros estancos para facilitar la tarea de legislar. Es por eso que, frente a una nueva mirada traída por la CDN, bajo un conjunto de principios que le dan fundamento, se produce lo que los juristas denominan inseguridad jurídica.

A pesar de la resistencia y las críticas que emergieron frente a esta nueva concepción de la autonomía, la realidad exige adaptarnos a la complejidad que ella implica. Es así que, el nuevo Código Civil y Comercial se adapta a la complejidad de la sociedad, considerándose la variedad en el grado desarrollo físico e intelectual para intervenir con NNyA.

Es por eso, siguiendo a Martínez (2018), entendemos que la autonomía no está ligada a fraccionamientos temporales que conducen a compartimentos estancos y sucesivos (incapacidad-capacidad: una persona es incapaz hasta la noche anterior a cumplir 18 años y al día siguiente es plenamente capaz). Por el contrario, la capacidad se mide para la mayor parte de los actos, en función de la edad, la madurez y el discernimiento suficiente.

Por otro lado, podemos afirmar que los procesos de acompañamiento son particulares y singulares para cada joven, ya que, el momento de ingreso de cada uno, puede proyectar mayor tiempo en la institución, y por lo tanto, los coloca en diferentes situaciones unos de otros. Algunos se incorporan mucho antes de cumplir los límites institucionales para el egreso (18 años), entonces el acompañamiento y la contención, en estos casos, será más extensa y profunda para trabajar los procesos de autonomía. Por el contrario, otros jóvenes ingresan cercanos a sus 18 años, entonces el acompañamiento deberá ser más acotado y limitado, debido a “los tiempos formales, la Senaf tiene la obligación del cuidado hasta los 18, entonces hay un apuro que el joven se egrese. La autonomía es progresiva, se adquiere en el ejercicio.” (E2). Esto mismo se constituye en un aspecto a tener en cuenta, si se quisiera evaluar su desempeño o avances respecto a la autonomía.

Por otro lado, además de entender la autonomía bajo la categoría “progresiva” entendemos que esta tiene diversos aspectos/dimensiones que nos permiten comprender esta categoría. Hemos reconocido 3 dimensiones que la constituyen:

- *Dimensión emocional*, siguiendo a Bisquerra (2003), la autonomía emocional es la capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. Incluye la capacidad de responsabilidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos. Es decir,

la persona como su propia autoridad de referencia. En este sentido, la autonomía emocional es un estado afectivo caracterizado por gestionar sus propias emociones, sentirse seguro por sus propias elecciones y objetivos. Además, al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocer éstos en los demás, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales.

Este aspecto de la autonomía refiere a la independencia del adolescente de sus referentes emocionalmente, como también, refiere a la capacidad de manejar los impulsos y canalizarlos de una manera no violenta si no dispuesta a la resolución del problema en cuestión.

Dentro de esta dimensión podemos reconocer las siguientes subdivisiones: autoconocimiento, empatía, autorregulación, resiliencia, responsabilidad.

- *Dimensión conductual o funcional*, refiere a la capacidad de tomar decisiones independientes y hacerse cargo de esto. Se trabaja desde la facultad de tomar decisiones. Incluye la capacidad de responsabilidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos. Es decir, la persona como su propia autoridad de referencia.

- *Dimensión cognitiva o actitudinal*, está relacionada a que los adolescentes utilicen sus propios razonamientos y generen su criterio para resolver problemas de cualquier tipo. La cognición es la facultad de una persona para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar la información. Por lo que, las habilidades devenidas por la alfabetización le permiten desarrollarse con mayor autonomía y libertad en sociedad.

Las distintas dimensiones de la autonomía son aspectos desigualmente estudiados, por lo que es una dificultad encontrar literatura científica que desarrolle esta categoría de esta manera. Sin embargo, resulta factible entender la autonomía desde cada dimensión para realizar un análisis crítico y reflexivo que permita evaluar cada situación particular de los jóvenes y cómo desarrollar o identificar la misma desde su especificidad. Tomando las palabras de (E3) “ser autónomo es que cada uno pueda ser responsable de su vida, con responsabilidades que va tomando. Decisiones que implican responsabilidad”.

Por lo tanto, diferenciar teóricamente las dimensiones de la autonomía permiten estar más atento a los avances que los jóvenes van logrando. Es así que, valorar y trabajar las

distintas dimensiones de la persona resulta necesario ser considerado por el cuerpo educador para un mejor desenvolvimiento de los jóvenes en el afuera.

Para finalizar, es importante destacar que si la tarea de acompañamiento está pensada para la adquisición progresiva de la autonomía es importante que el entendimiento de esta categoría sea entendida de manera colectiva por parte de quienes ejercen la tarea.

3.4 El rol del cuerpo educador

En primer lugar, recuperamos la definición de rol que brinda E.Pichón Rivière (1985), psiquiatra generador de la teoría de grupo conocida como grupo operativo, entendido como un modelo organizado de conducta, referente a una posición en una estructura interaccional, vinculado a expectativas propias y de los otros. Se configura para asumir o negar una tarea.

Esta definición toma al rol como una expresión en una acción, que persigue como objetivo asumir una tarea o por el contrario, contraponerse a ese desarrollo y negarla. La tarea individual ejercida mediante el rol va configurando el acontecer grupal. Al ser un rol, un modelo organizado de conductas, podemos inferir que hay distintas formas de desempeñarlo, dentro del grupo.

Además, el rol no se encuentra aislado, sino que implica una determinada posición dentro de la estructura interaccional, y es ejercido por personas en determinadas situaciones.

A partir de esta conceptualización, evidenciamos que el rol del educador no se encuentra regulado en la Ley n° 27.364, a diferencia de los denominados “referentes”. Su existencia deviene de la construcción de SENAF Córdoba pero no se ha definido aun claramente que implica.

En relación con lo anterior, en el art. 6 de la Ley de Egreso se establece: “el acompañamiento personal consiste en la asignación de una/un referente que tiene por función acompañar a cada adolescente/joven sin cuidado parental en el fortalecimiento de su autonomía”. Este concepto de referente, deja por fuera al rol de los educadores de Casa Pre Egreso que no reúnen los requisitos necesarios, los cuales son: ser mayor de 21 años, tener el secundario completo, no poseer antecedentes penales, contar con experiencia de trabajo con

NNyA y aprobar una capacitación virtual. Es decir, todos los referentes son educadores pero no todos los educadores pueden ser referentes.

Entonces, los educadores al ingresar a la institución establecen un contrato de trabajo que se enmarca en el acompañamiento el cual no está pre definido. A lo largo de las entrevistas, se pudo visualizar que si bien hay unidad en el discurso de que este acompañamiento se realiza a fin de garantizar un desarrollo en la autonomía progresiva, no se encuadra o informa en el cómo por parte del programa:

Es un espacio cuidado, en el sentido que hay gente comprometida, más allá que hay un referente que tiene una entrega muy marcada con cada uno de los chicos, muchos dejan de lado la formalidad burocrática para agilizar las necesidades de los chicos.
(E5)

Sin embargo, a través de la indagación y el análisis del material recabado en las diferentes instancias de diálogo, tales como las entrevistas y el taller virtual con el cuerpo educador, se visualiza que hay tareas que son explícitas en cuanto a la realización de su rol, pero, la tarea es llevada adelante de manera subjetiva e implícita, en relación a las miradas en diversas cuestiones que posee cada educador.

Entonces, cuando comenzamos a preguntarnos y plantearnos como grupo, posibles funciones del educador en relación al acompañamiento al joven, consideramos oportuno entender que el acompañamiento debe ser incluyente de todas las dimensiones de la persona, y en este sentido, el educador debe acompañar en su proceso de autonomía de manera integral, lo que incluye su sexualidad.

3.4.1 El rol del educador sexual

Retomando lo expresado anteriormente, nos interesa centrarnos en el rol del educador sexual y las intervenciones que de él devienen, ya que consideramos que la sexualidad como elemento básico de toda persona, es también una categoría que responde a la adquisición de autonomía. Por lo tanto, en el presente subcapítulo, analizaremos esta categoría como elemento básico a revalorizar en el rol del educador, en tanto educador sexual.

Siguiendo a Javierre (1983), la sexualidad como elemento básico de la personalidad, como modo propio de ser, de manifestarse, de comunicarse con los otros, de sentir y de

pensar. La misma se desarrolla y es producto de las condiciones biológicas, sociales y temporales-espaciales, que son dimensiones que condicionan pero no determinan a la persona. En definitiva, uno de los roles que asume el educador, es el de educador sexual y por este motivo, nos parece pertinente detenernos en esta categoría.

Dentro de esta línea, entendemos que “la sexualidad implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos, convenciones” y procesos profundamente sociales, culturales y plurales (Lopes Louro, 1999, p. 5). Esto implica, detenerse en el entendimiento de las categorías ya que es fundamental y depende cómo las entendamos, llevaremos adelante nuestras acciones.

Por eso, partimos de entender metafóricamente a la sexualidad como un iceberg en el cual, frecuentemente, no vemos todo lo que la constituye. Es así, que generalmente se reduce a aspectos visibles como la genitalidad, la reproducción, métodos anticonceptivos, cambios corporales y la prevención de enfermedades. Por el contrario, cabe destacar que las emociones, los sentimientos, la autoestima, la autovaloración, los vínculos con otros, los derechos y deberes fundamentales como lo son la libertad, la voluntad y discernimiento, son aspectos fundamentales de la sexualidad de cada persona.

Esto nos remite a pensar a la sexualidad como parte de la identidad de las personas, la cual comprende no sólo los conocimientos, sino también habilidades, deseos, fantasías, roles, creencias, mitos, prejuicios. En este sentido, y acorde a lo desarrollado, la sexualidad es una categoría que debe ser tomada e incorporada por los educadores en el desempeño de su rol.

Por lo tanto, el acompañamiento debe considerar tanto lo visible y no visible, lo verbal y no lo verbal, y decisiones conscientes y deliberadas que apuesten a la adquisición de una autonomía progresiva. Por ejemplo, el festejo de cumpleaños como un acontecimiento social, implica educar a los jóvenes desde el valor y la dignidad humana, el respeto, el afecto y la empatía como elementos ineludibles de la relación joven/educador, joven/joven, educador/educador.

Lo que pensamos, creemos e incluso sentimos en relación a nuestro propio cuerpo y al del otro, es producto de un aprendizaje social que incide en nuestras prácticas futuras. Esto se debe a que, los conocimientos no son aislados sino que una vez incorporados, los aplicamos a todas las esferas de la vida.

De esta manera, el educador sexual debe comprender que su intervención tiene un papel central en el desarrollo de la autonomía de los jóvenes. Por eso, debe colocarse en el plano de la sexualidad consciente y responsable. Como así también, ser un referente que acompañe las decisiones sobre cómo vivir y experimentar la sexualidad, con perspectiva de género, de derecho, luchando contra la discriminación y desnaturalizando los mitos impuestos, acompañar el proceso de aprender a regular las emociones y sentimientos de manera positiva. Esto permitirá guiar a los jóvenes hacia una mirada integral de la sexualidad.

Estimamos oportuno también analizar que, cuando se despliegan comentarios o gestos que potencian las aptitudes de los jóvenes, colabora en el incremento de autoestima, el reconocimiento de fortalezas como así también los propios limitantes. Esto permite realizar una introspección sobre uno mismo, y aporta al desarrollo de autonomía para desenvolverse en cualquier espacio social de otra manera.

Lo analizado hasta aquí nos permite evidenciar que se debe trabajar con el joven como sujeto pleno de autonomía para las decisiones en torno a su propia sexualidad, considerando a ésta y al gobierno sobre el cuerpo como un derecho. Trabajar desde esta mirada abre puertas para la autonomía; por el contrario, intervenir sin un encuadre teórico-político de las categorías con las que se trabaja, las prácticas pueden caer en una diversidad de estrategias movilizadas por la experiencia vivida y el sentido común.

En este sentido, los valores, significados y representaciones que cada educador posee a través de sus experiencias personales, puede moldear las prácticas y ser efectivamente diferentes unos modos de intervención de los demás educadores. Lo que creemos que deviene en consecuencia a la falta de claridad conceptual de la autonomía y, por otro lado, a la definición del rol del educador.

Para profundizar esto, tomamos a Villaroel (2007), el cual define que el ser humano es eminentemente social y está modelado, en particular, por el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece y, por el universo cognitivo y simbólico que le precede.

Es así que, el concepto y la teoría de las representaciones sociales se refieren a formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. De esta manera, las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p.470).

De esta manera podemos concluir que, las significaciones y representaciones de los educadores moldean sus prácticas y las direccionan, dando el sustento simbólico de las intervenciones y miradas en torno a los jóvenes y la autonomía.

Por otra parte, consideramos primordial recuperar estas significaciones expresadas en las entrevistas realizadas a los educadores. Estos entienden como una fortaleza de la institución, los vínculos que se crean con cada joven particularmente, y con el grupo como conjunto: “nuestra fortaleza pasa por la cuestión vincular, por el estilo de vida; no tiene las lógicas que tienen las instituciones de SENAF, ellos pueden salir, recibir visitas, interactuar con adultos con autoridad legítima”. (E1)

En relación con lo anterior, es interesante lo planteado en la (E1) “tenemos una mirada sobre ellos que habilita construir sobre ellos”, tal como establece Homero Saltalamacchia (2004) el cual nos propone pensar una actitud hacia la juventud que sea visualizada no como ‘problema’ a ser resuelto, sino como impulso renovador que busca expresarse y experimentar sus propios caminos. Esta mirada se enmarca colocando al otro como capaz de tomar decisiones y confiando en las mismas.

En este espacio social, la palabra y decisión del joven tiene un lugar importante, como por ejemplo, se respeta la elección del joven de no querer pertenecer y vivir su cotidianidad en la casa. Es decir, la libertad de elección se encuentra acompañada y contenida por el cuerpo educador. “si decides irte de la casa, sos responsable de eso” (E3).

Respecto al registro de los procesos personales de los jóvenes, se evidencia una gran dificultad. Esto puede ser resultado de la ausencia de técnicas de sistematización, o de un equipo interdisciplinario que acompañe los procesos juveniles dentro de la institución. Lo cotidiano demanda urgencia e imposibilita la acción de registro. Siguiendo a (E1), “tenemos muchos defectos y debilidades a nivel administrativos, problemas con los registros de los procesos, tenemos procesos muy buenos con algunos y no están registradas”.

En relación con lo anterior, la sistematización de los procesos es importante en la medida que es una “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994, p.2). La sistematización permite comprender los avances o retrocesos en las trayectorias de los jóvenes, lo que culmina en intervenciones más situadas, personales e integrales.

Culminamos este apartado mencionando los aportes de Paulo Freire (2004), el cual en su libro Pedagogía de la autonomía, refiere al proceso de asumirse, diciendo:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto (p. 20).

En síntesis, pensar rol del educador es clave para que el acompañamiento a las juventudes sea integral, óptimo y particular con cada uno, partiendo desde la noción del educador como educador sexual que acompaña el pleno desarrollo de la persona en todos sus aspectos, como así también acompañar la tarea de asumirse como un sujeto pensante y transformador sobre su propia realidad. El rol del educador, es un acompañamiento que incide en las trayectorias de los jóvenes que forman parte del PAE, y por esta razón, consideramos importante su construcción desde la teoría y desde la práctica.

3.5 La casa como dispositivo

“La casa es un lugar de entrenamiento y acá tiene que practicar para cuando salgan. Ellos tiene que aprender a tomar decisiones hasta en lo más mínimo, si comemos guiso, ¿con carne o pollo?, hasta con actividades que van a elegir para su futuro” (E3)

Siguiendo los aportes generados por Unicef, Doncel y Flacso (2015), para lograr desarrollar la adquisición de autonomía, tanto como fortalecer las capacidades de los jóvenes, potenciarlas y enriquecerlas, es necesario generar un ambiente adecuado en el cual se ponga

en práctica la escucha activa, la orientación y la formación de vínculos afectivos basados en el respeto y la confianza.

A partir de lo anterior, nos centraremos en la idea de generar un ambiente adecuado, en el cual la casa se coloca como centro para pensar su organización, la cual debe ser coherente el entrelazamiento de sus reglas formales e informales, sus tiempos, sus trabajadores y demás elementos que la constituyen a fin de disponer a los jóvenes a una autonomía progresiva.

Tomando al autor García Fanlo (2011), quien cita el concepto de dispositivo de Michele Foucault, como un conjunto debidamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas. En resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho y el dispositivo es la red que puede establecerse con esos elementos (p.1).

Siguiendo con el autor, los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos a lo largo de su vida. Los dispositivos producen formas de subjetividad ya que moldean a las personas en un modo y una forma de ser. Por esto, el dispositivo no es abstracto, en tanto red de relaciones de poder/saber existe situado históricamente y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer (p.2).

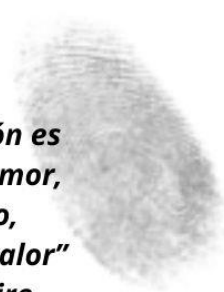
Resulta necesario aclarar, ya que suele generalizarse una confusión y colocar como sinónimos las palabras de institución y dispositivo. Es decir, que la institución resulte un dispositivo dependerá como el conjunto enlazado está pensado de manera coherente para buscar ciertos comportamientos en el sujeto. El dispositivo sería, entonces, la relación entre distintos componentes o elementos institucionales.

Siguiendo con lo anterior, el concepto de dispositivo nos permite observar que al comenzar a prepararse para el egreso, los jóvenes deben desarrollar no solo herramientas materiales, sino también simbólicas y discursivas que le permitan desenvolverse con libertad en la exterioridad. De esta manera, siguiendo a Doncel, Flacso, y Unicef, (2015) para conseguir el desarrollo de estas es necesario un acompañamiento integral por parte de los educadores el cual tenga por herramienta central la elaboración de un plan de trabajo o plan de egreso. Es decir, los educadores se constituyen como parte de esta red, por lo tanto, como un dispositivo.

Entonces, para finalizar, el acompañamiento continuo es un elemento clave del dispositivo que a partir de trabajar en lo cotidiano logra disponer al joven para el incremento de su autonomía “por eso es importante trabajar estas cuestiones, ¿cómo se vinculan? ¿Cómo se comunican? ¿Cómo se posicionan frente una situación?. Pareciera que en esta circunstancia es potenciada el aquí y ahora, quiero todo ya, sin tener la posibilidades de reflexionar, a veces se nota como cuesta la planificación a largo plazo, mirarse hacia el futuro” (E5)

CAPÍTULO IV

La afectividad como clave política para la intervención en el ámbito público



***“La educación es
un acto de amor,
por tanto,
un acto de valor”
Paulo Freire***

En este apartado daremos cuenta del afecto y la ternura como elementos a revalorizar, ligada a una práctica emancipadora por parte de quienes acompañan a los jóvenes en el egreso, los educadores. Entendiendo que la afectividad ha sido relegada históricamente al ámbito privado, y particularmente a las mujeres, tomamos al autor Retrepo (2010) el cual plantea que la academia ha expulsado la ternura de sus análisis y por eso nosotras queremos darle un lugar en nuestra tesina.

4.1 La afectividad trasciende el ámbito familiar: la realidad de estas juventudes

En el transcurso de la historia y a través de los procesos sociales, culturales y económicos, la noción de familia ha ido cambiando y diversificándose; la clase social a la que uno pertenece puede traer consigo características particulares en las formas de unirse y ser familia. A pesar de ello, sigue primando como legítima un tipo de familia frente a las demás, el tipo de familia tradicional.

Hacia fines del sXX, la familia como institución fundante reflejaba todos los condicionantes sociales, económicos, políticos, culturales. Esta idea habla de “la familia ideal”, universalizada, invariable, del orden natural, del orden privado, de formas evidentes. El modelo familiar tradicional refiere a la familia matrimonial, jerárquica en la cual el hombre es el jefe de la familia, monogámica, heterosexual, con una función reproductiva. Asimismo, esta noción era respaldada por la normativa vigente en esa época, la Ley provincial n° 7.676, publicada en el boletín oficial en agosto de 1988.

Sin embargo, tal como establecen las autoras Carvelleri y otras (2017) el concepto tradicional de familia y los valores que de él se despliegan son ampliamente cuestionados en la actualidad, en tanto dificultan analizar las dinámicas familiares en su problemática. La categoría familia conlleva implícitamente ciertas estructuras que se han construido históricamente, pero que no son estáticas ni universales, sino que son constantemente tensionadas por la dinámica de la realidad y ello requiere ser comprendido desde la disposición pensante, que interroge el devenir abierto, portador de múltiples posibles. (p.13).

Siguiendo con el análisis de esta noción de familia, tomamos a Bourdieu (1994), quien en su escrito “espíritu de familia”, se ha dotado a la familia con un conjunto de propiedades antropomorfistas, es decir, una realidad que trasciende a sus miembros, provista de vida y espíritu comunes. En este sentido, el amor y la armonía unirían los lazos de consanguinidad. (p.1)

Como así también, tomando a Jelin (2000), el concepto clásico de familia parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación que incluye la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar, en el cual el cuidado de los hijos ocurre en el mismo techo (p.15). La misma estaría sostenida por una idealización de su interior como lo sagrado que resulta, para Bourdieu, una ficción bien fundamentada, en la cual, los afectos se vuelven obligatorios y las obligaciones afectivas del sentimiento familiar, amor conyugal, amor filial, amor paterno y materno, amor fraterno resultan una condición de existencia.(p.2)

Estas diversas maneras de entender a la noción de familia como institución social, nos permite comprender los procesos históricos, sociales y culturales a lo largo de la historia como principales organizadores de las concepciones y representaciones sobre una categoría. Alejarnos de esa noción tradicional de la familia, es un desafío que debemos afrontar para comprender de manera más crítica los procesos sociales.

En el 2017, la Diputada Carrizo (2017), en el debate por la Ley de Egreso, expresó que el ingreso de NNyA a institutos de protección estatal fue en un 44% por violencia doméstica, 31% a causa de abandono y 13% por ser abusados sexualmente. En estos resultados, queda evidenciado que la familia no siempre es el mejor espacio para el crecimiento de un NNyA. Si bien esta afirmación no tiene la finalidad de culpabilizar a las familias, es necesario partir desde la perspectiva de derechos que imprime el Paradigma de Protección Integral para entender que ser familia por lazos de consanguinidad no siempre garantiza un desarrollo personal y emocional saludable.

A partir del Sistema de Protección “se instituye la corresponsabilidad de la familia, la comunidad, la sociedad y del Estado en la efectivización de los derechos del niño. No existen responsables únicos, sino responsabilidades concurrentes.” (Villagra y Sequeira, 2017, p.66)

En relación con lo anterior, entre los principios materiales o sustantivos del Sistema de Protección Integral de los derechos del NNyA, el principio de la responsabilidad primaria de la familia y conjunta y subsidiaria de la comunidad y el Estado, se entiende por familia tanto a la familia nuclear, como a la ampliada o extensa, incluyendo por lo tanto “también a las personas vinculadas a los niños, niñas y adolescentes, a través de líneas de parentesco por consanguinidad o por afinidad, o con otros miembros de la familia ampliada.” (Villagra y Sequeira, 2017, p.66).

En concordancia con esto, la CDN establece la obligación de los Estados de adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y judiciales tendientes a la efectivización de los derechos reconocidos a los NNyA. La Constitución Provincial, en su art. 34, establece que el cuidado y la educación de los hijos en primer lugar es un derecho y obligación de los

padres. El Estado debe por ello, prioritariamente, proteger la familia y facilitarle su constitución y sus fines.

Por otro lado, tomando a Sánchez (2018), podríamos decir que la familia es una categoría que se construye, que se estructura a partir de los criterios que utilizamos para definirla. Actualmente, lo biológico no es determinante de lo que se considera familia, es decir, el hecho de ser progenitor no te convierte necesariamente en padre o madre. (p.83)

En este sentido, nos da la posibilidad de incorporar categorías como la “socioafectividad”, teniendo en cuenta como elemento fundante las relaciones familiares basadas en la voluntad y el deseo de las personas de mantener vínculos afectivos que trascienden lo normativo. Entonces podría verse cómo inciden otros aspectos para establecer la existencia del vínculo parental.

De esta manera, en el art. 7 de la Ley n° 9.944 se entiende por “familia o núcleo familiar”, “grupo familiar”, “grupo familiar de origen”, “medio familiar comunitario”, y “familia ampliada”, además de los progenitores, a las personas vinculadas a los NNyA, a través de líneas de parentesco por consanguinidad o por afinidad, o con otros miembros de la familia ampliada. Podrá asimilarse al concepto de familia, a otros miembros de la comunidad que representen para la niña, niño o adolescente, vínculos significativos y afectivos en su historia personal como así también en su desarrollo, asistencia y protección.⁷

Sin embargo, a pesar de que el art 14 de la Ley n° 9.944 establece que las NNyA tienen derecho a vivir, ser criados y desarrollarse dentro de su grupo familiar de origen, no siempre sucede así, por diversas cuestiones que ya hemos desarrollado. En este sentido, es interesante recuperar lo planteado en el año 1991 por Anthony Giddens, el cual planteaba que la familia es el lugar más peligroso en la sociedad moderna para algunos NNyA.

Culminamos este apartado, mencionando un aspecto sumamente importante: la tarea de cuidado trasciende la familia y puede ejercerse en el ámbito público. Es así que, el educador se encuentra situado al final de una corriente de omisión y transgresión, en la cual recaen sobre su trabajo, las fallas de las instancias previstas por el Paradigma de Protección.

4.2 Pedagogía de la presencia

A lo largo de este apartado tomaremos a Antonio Carlos Da Costa (2004) quien ha analizado y pensado el rol en torno al cuidado que realizan los educadores desde los aportes de la pedagogía de la presencia.

⁷ Decreto 415/06 Art. 7. Ley n° 9.944

Nos parece interesante tomar esta obra pionera y excepcional de la cultura latinoamericana, cultura que históricamente hemos relegado para leer y mirar las acciones desde la cual intervenimos. Consideramos que sus aportes teóricos construyen un territorio para el diálogo, más humanitario y constructor de ciudadanía.

El autor nos plantea que el trabajo educativo es y será siempre una fuente inagotable de aprendizaje, sólo es necesario querer aprender y evitar caer en el automatismo y la rutina, (p.21) las cuales hacen que experiencias valiosas se pierdan por la falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas la materia de su crecimiento personal, profesional y como ciudadano, como plantea Da Costa (2004):

Cuando alguien vive a la orilla del mar acaba por no darse cuenta del murmullo de las olas a su espalda. El hábito es una especie de sueño, acompañado del oscuro deseo de no ver nada más, de no oír nada más, disminuyendo las tensiones de la vida. Diariamente llamado a responder a múltiples necesidades de gran número de alumnas/os, el educador ya no interpreta correctamente los comportamientos que cambian con el estado de ánimo y las horas del día (p.20).

Es así que, siguiendo a Da Carlos (2004) cuando la experiencia de la cotidianidad es valorizada, la rutina se transforma en aventura y la relación educador-educando se ofrece como espacio de desarrollo personal y social de sus protagonistas. En el cual, el tener una relación significativa con adolescentes suele llevarse con dificultad, ya que implica una disposición interior que puede ser aprendida (p.28).

Para llevar la tarea de educador se necesita de la capacidad de aprender de los propios errores, aceptar al otro como es, interesarse por las potencialidades como así también por los límites, constituyéndose como los requisitos más importantes.

Además, es necesario desprender por parte del educador, esfuerzos sinceros y conscientes de apegarse a un trabajo cotidiano de forma atenta creativa y metódica. Vale resaltar, que es falso afirmar que la práctica por sí sola le confiere los elementos necesarios para el pleno desempeño de su oficio, ya que, sin una teoría que sustenta sus prácticas y le dé sentido y dirección, la práctica será siempre limitada a los esfuerzos personales (p.33).

Entonces, la tarea implica generar espacios de reflexión colectiva sobre los acontecimientos comunes de lo cotidiano como estrategia para no caer en la rutina, la auto-complacencia y el desinterés de las actividades que se desarrolla y de una teoría que los

sustente, lo que impactará indudablemente en el desarrollo de los jóvenes como del cuerpo educador.

Desde esta perspectiva, la primera consigna de la pedagogía de la presencia, es acompañar como educadores a vencer las dificultades personales del joven, lo que culminará en la reconciliación con el mismo y en sus relaciones sociales. Esto, se constituye como una condición necesaria para su inserción en la sociedad, de esta forma podemos identificar cómo a partir de este aspecto trabajamos la dimensión emocional en el joven.

El educador se enfrenta constantemente con conductas que emergen, que no hay que limitar, reprimir, segregar o extirpar, no hay que ahogar la experiencia del joven sino todo lo contrario trabajar a partir de ella.

En este sentido, Da Carlo (2004) plantea que cuando la vida cotidiana se transforma en rutina, en el cual la reflexión y la crítica no tienen lugar, la inteligencia y la sensibilidad se cierran para lo inédito y lo específico de cada caso, de cada situación. Y el manto igualador de la familiaridad va poco a poco cubriendo e igualando a las personas y circunstancias en un encasillamiento cuyas respuestas son las actitudes estudiadas, las frases hechas, los encaminamientos automáticos del hábito.

Es por eso que ninguna ley, ningún método o técnica, recurso logístico o dispositivo político institucional puede reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador al joven. Esta dinámica particular hace del oficio del educador, un trabajo artesanal del día a día, que no mide resultados sino procesos.

Como hemos especificado, en la pedagogía de la presencia, la presencia es el concepto central, es instrumento clave y objetivo mayor. Porque la capacidad del educador de hacerse presente en forma constructiva en la realidad del joven, es una actitud posible de ser aprendida y desarrollada. En contraposición a los posicionamientos que piensan que esta capacidad es un don y una característica intransferible a ciertos individuos, algo profundo e incommunicable.

Coincidimos con Paulo Freire (2004), quien establece que la educación sólo es eficaz en la medida que reconoce y respeta sus límites y ejercita sus posibilidades. De esta manera, pensar al joven como sujeto activo de derecho, como actor con capacidad de agencia, y no como sujeto pasivo, de control y protección (p.32).

Da Calo (2004) reconoce 3 enfoques básicos de intervención de parte de los educadores a los educandos:

Amputación, a través de abordajes correccionales y represivos, de aquellos aspectos de la personalidad del educando considerados nocivos para sí mismos y para la sociedad.

Reposición, a través de prácticas asistenciales en los aspectos materiales y paternalistas como lo que refiere a la dimensión emocional.

Adquisición, por el propio educando, a través de un abordaje auto comprensivo y orientado a la valorización y fortalecimiento de los aspectos positivos de su personalidad, del concepto de sí mismo, de la autoestima y de la autoconfianza necesarios para la superación de las dificultades. Este enfoque procura partir de lo que el joven es, de lo que sabe, de lo que se muestra capaz, y a partir de esa base, busca crear espacios estructurados de su ser en términos personales y sociales (p.35).

Lo desarrollado hasta aquí, nos permite reflexionar que los aportes de la pedagogía de la presencia como teoría y posicionamiento, se constituye como un insumo para pensar las intervenciones de los educadores en relación a los jóvenes.

4.3 La afectividad como clave política

Siguiendo a Cuassiánovich (2005), parece irónico en estos tiempos hablar de ternura, en un mundo signado por muchas formas de violencia hacia la persona y los derechos humanos (p.93).

Además, porque se ha designado socialmente la ternura al ámbito privado, al mundo de lo recóndito, al mundo de aquello que es mejor no mostrar para no aparecer como frágiles o como débiles. ¿Cómo hablar de ternura desde una profesión que frecuenta y reconoce la negligencia, la vulneración y la marginalidad?

Fue Luis Carlos Retrepo, psiquiatra colombiano, en 1994 quien escribió por primera vez sobre el derecho a la ternura. En referencia a un derecho que no solo asiste al NNyA sino también a las personas adultas.

Son muchas las razones que se asocian a la carencia o desvalorización de la ternura como manera legítima de intervención pública. Una de ellas está relacionada con la vivencia en gran parte de los países latinoamericanos, a las dictaduras militares que tendieron a dar soluciones a los conflictos sociales con la penalización de la pobreza y de las situaciones de exclusión o de marginalidad. Es así que, se han confluído diferentes factores que acumulativamente configuran escenarios descalificadores de la ternura (Cuassiánovich, 2005. p. 10)

Siguiendo a Cuassiánovich (s/f), como grupo de tesistas, decidimos pensar a la ternura desde una virtud política que tenga la fuerza de hacer que las personas responsables del destino de nuestros pueblos, incorporen la dimensión del afecto en sus prácticas. Este

traducido a través del respeto, de la ternura, de la valoración de cada uno, de la amorosidad que se traduce se la paciencia histórica para que las cosas puedan ir caminando hacia una humanidad que tienda a la defensa de los derechos humanos, entendiendo que la experiencia de amor humano como condición de desarrollo (p. 32).

La relación pedagógica preñada por la ternura es necesariamente una relación fundada por el diálogo, en una nueva palabra que expresa cercanía, respeto, transparencia y comprensión, en la que no hay coartada, motivo de condena o sanción. Es así que, implica retomar la palabra que nos hace ser, que nos permite devenir humanos (Cuassiánovich, s/f. p. 28).

Para finalizar, la pedagogía de la ternura nos invita al reconocimiento de nuevos derechos ligados a la esfera de la vida cotidiana, siguiendo a Retrepo (1994), el problema de los derechos humanos no puede seguir suscrito en lo público (Cuassiánovich, s/f. p.2).

4.4 Para dejar huellas que emancipan hace falta el afecto

*“acá me enseñaron que
soy una persona
y merezco respeto
por serlo” (E9)*

En continuación con el apartado anterior, siguiendo a Cuassiánovich (2005), partiremos en afirmar que sin reconocimiento de quién es el otro y de nosotros mismos, no puede surgir la perspectiva del afecto, del buen trato, de una visión propositiva. La pérdida de identidad, es una de las secuelas de una manera de estandarizar mentes, o de querer nivelar y cortar con el mismo rasero todas las culturas y todas la mentalidades, el pretender imponer la tiranía de una cosmovisión como la verdadera, la correcta, la moderna.

Por otro lado, existe una histórica distorsión en el imaginario social que consiste en “infantilizar” la ternura o el afecto. Particularmente, la negación del varón de la ternura equivale a la legitimación de un estereotipo socialmente construido alrededor de este. Pero además despoja a la ternura de su sentido político.

Como plantea el autor, no puede sorprender que la ternura sea objeto de cierta ironía, incluso burla, y banalización ligada más a la imagen de debilidad que de fuerza y energía. Es por ello que, la pedagogía de la ternura que nos plantea, debe entenderse como un componente de la lucha emancipatoria, como un factor de transformación de las condiciones

materiales de vida y un potente incentivo a la producción de virtudes (Cuassiánovich, 2005. p.8).

Sumado a esto, Ortolanis (2017), nos invita a reflexionar sobre la existencia de situaciones en las cuales la tarea de cuidado va más allá de la parentalidad en la que existe un vínculo biológico. Es así que, la incorporación de los conceptos sobre socioafectividad, introduciendo criterios no biologicista en la consideración de qué es familia, nos permite generar análisis más acertados frente a la realidad que está en constante cambio.

Consideramos que, frente a los procesos de intervención con NNyA debemos revalorizar la ternura, y desplazar del imaginario que esta pertenece sólo al ámbito privado, puesto que, como hemos desarrollado, existen situaciones que se plasman como excepcionalidad en el cual los NNyA son insertados en el ámbito público, específicamente en instituciones estatales en las cuales diferentes profesionales, no-profesionales y educadores los acompañan en su pleno desarrollo.

Reconocemos tal como plantea Cussiánovich (2005), que es complejo que los oídos del sentido común acepten la ternura como un auténtico discurso político, es decir, como el llamado a una virtud cívica, política y no sólo a una cuestión exclusivamente doméstica, familiar, de pareja y encerrada en el ámbito de lo privado, incluso de lo íntimo (p.8).


Siguiendo a Estupiñan (2000), que toma a Robinson (1999), el cuidado es relevante no solo en la esfera privada, sino también en la pública. El poder transformador de la ética del cuidado se extiende del ámbito personal al ámbito político.

A modo de cierre de este capítulo, queremos recalcar la importancia de la pedagogía del educador a través de la presencia y de la ternura como elementos a revalorizar en el espacio público. Se debe cortar con la idea que estas categorías pertenecen sólo a la esfera privada, ya que en situaciones de excepcionalidad, como lo son las situaciones particulares de las juventudes que forman parte del PAE, la presencia y la ternura se desarrollan en este espacio social y es importante en la medida que, como establece Paulo Freire: “todo acto educativo es un acto político”.

Tal como establecimos, el acompañamiento de los educadores imprimen huellas en las trayectorias de los jóvenes, es por eso que las prácticas deben ser pensadas desde la ética del cuidado para que estas se configuren como huellas de emancipación, de liberación, de garantía de derechos, y refuercen el desarrollo personal de cada joven que transita por instituciones estatales.

CAPÍTULO V

Construyendo el campo de intervención profesional



*“todo sujeto al transformarse
en actor, más cuando es un
movimiento o pueblo en acción,
es el motor, la fuerza, el poder
que hace historia”
Dussel, 2006*

En el presente capítulo, abordaremos la incidencia que tiene la emergencia sanitaria en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social y cómo se configura los problemas sociales. A partir de esto, especificaremos el recorrido en el cual fuimos construyendo nuestro campo de intervención social, delimitando el objeto conjuntamente con los actores involucrados en el proceso y las líneas de acción llevadas adelante.

5.1 La pandemia del Covid-19 como condicionante para la intervención del Trabajo Social

Siguiendo a Ana Arías (2020), en el marco de la emergencia sanitaria, económica y social debido al Covid-19, se develaron desigualdades sociales y económicas preexistentes, agudizando incluso las restricciones para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se presenta la paradoja de ser diseminado por quienes, en materia económica se encuentran incluidos en la sociedad, afectando de peor manera a quienes no. A pesar de que la pandemia no hace distinción de clase social o posición económica, es una realidad que impacta en las condiciones materiales y sociales de toda la población.

Entonces podemos afirmar que las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y sus configuraciones disponen de diversos recursos y mecanismos para hacer frente a las consecuencias provocadas por la emergencia sanitaria, situación que impactó de manera desfavorable a nivel mundial y nos puso en sintonía con el mundo.

Particularmente en nuestro país, el aislamiento fue de carácter obligatorio, social y preventivo dispuesto por el gobierno nacional, afectó de múltiples maneras a la economía del país, profundizando la crisis del anterior gobierno neoliberal, aumentando a un 47% el nivel de pobreza según los datos del INDEC, por lo tanto, se generó un mayor número de desempleo, afectando de manera particular a las PyMEs como a las instituciones sociales, y los diferentes grupos poblacionales. Retomando a Ana Arías (2020), se están reconfigurando los problemas sociales con los que intervenimos desde nuestro campo profesional.

La primera medida impuesta por el gobierno se resumió en “quédate en casa”, para garantizar el aislamiento obligatorio, constituyéndose en un discurso uniforme para todas las personas. Sin embargo, siguiendo a Carballada (2020), las condiciones en la que se da el encierro desmantelan una particularidad existente en cada hogar, comunidad y sector, dando margen a afectar gravemente la plena vigencia de los derechos humanos de la población en virtud de los serios riesgos para la vida, salud e integridad personal. Además, se ponen en

juego un conjunto de inseguridades como el acceso a la salud, la educación, el trabajo y la vida, que retomando a Carballada (2020), el papel del Trabajo Social es clave en mira de la accesibilidad tanto de seguridad social como al acceso a sistemas de salud pública.

Arias (2020), nos propone pensar la pandemia como un analizador natural para problematizar la realidad que envuelve los procesos sociales y las relaciones que se dan en las organizaciones, particularmente la Casa de Pre Egreso de varones. Este analizador nos permite desnaturalizar aquellas cuestiones que estaban arraigadas a través de una capacidad de develarlos, hacerlos hablar y poner en evidencia.

La autora plantea que frente al Covid-19 hemos oscilado entre dos cuestiones: por un lado, con un carácter de catástrofe, y por el otro, lo miramos con la esperanza de un posible cambio. En este sentido, nos encontramos a la espera de colgarnos del efecto que supuestamente va a generar este aislamiento pero debemos comprender que el virus no es un sujeto social, no va a generar nada que no sea producido por los sujetos, es decir las mujeres y sus organizaciones, los hombres y sus colectivos, las juventudes y los educadores, las políticas públicas, entre otros.

Siguiendo esta línea, las reflexiones de Amaia Klein (2020) nos invita a pensar el territorio de intervención desde una estructura que está compuesta por tres escenarios: el macro, meso y micro. La dimensión macro pareciera estar alejada y sin incidencia en nuestras prácticas e intervenciones. Sin embargo, está presente todo el tiempo atravesando nuestras acciones y metodologías ya que nuestra intervención siempre está inserta en un contexto social, económico, político, institucional y cultural.

Entonces, la pandemia del Covid-19 vino a poner en evidencia algunas cuestiones sociales, como la salud o la economía, que atraviesan los escenarios meso, es decir las instituciones sociales en las cuales actuamos los profesionales y a las que acceden los sujetos; pero también impacta en lo micro, es decir en su vida cotidiana y sus condicionamientos particulares.

Los procesos institucionales de Casa de Pre-Egreso y sus formas de organización entre los miembros corresponde a los aspectos meso, y los procesos cotidianos y singulares de los jóvenes y profesionales, al aspecto micro. Los cuales se vieron y ver permeados constantemente por una realidad que no es cercana pero que incide en esta política pública.

Esta coyuntura, inédita a nivel mundial, provocada por la pandemia del Covid-19, atraviesa a las grandes sociedades y grupos sociales, irrumpe en la vida cotidiana de las personas alterando ritmos personales, familiares, laborales, institucionales y académicos. Las organizaciones se ven afectadas, las instituciones sociales atravesadas y la dinámica social en una constante readaptación.

Por lo tanto, la cotidianidad de las personas cobra nuevas dimensiones y sentidos para todos, y particularmente para los jóvenes que debieron traspasar sus actividades en el ámbito de la casa, y en algunos casos cesar de las mismas por la no disponibilidad de los medios necesarios. De este modo, el contexto nos posiciona frente a un importante desafío: poder visibilizar, dar voz y presencia a las vivencias de las juventudes y del cuerpo educador.

5.2 Categorías propias del abordaje institucional del Trabajo Social

El Trabajo Social como campo profesional, interviene en la esfera social, en un contexto y tiempo determinado. Es por eso que consideramos a nuestra intervención como situada y como un proceso que no es lineal, ya que está condicionada por lo social, cultural, político y económico en el cual esta se inserta, y se da en el marco de las relaciones sociales que se establecen con las instituciones y con los sujetos que requieren nuestros saberes disciplinares.

Por eso, tomamos los aportes de Follari (2000) el cual establece que entender las particularidades de las múltiples expresiones de la cuestión social en la historia de nuestra sociedad, consiste en explicar los procesos sociales que las producen y reproducen y al mismo tiempo, comprender cómo influyen a los sujetos sociales que la vivencian en sus relaciones cotidianas. Es en este campo, que se desarrolla el Trabajador Social es el cual debe aprehender cómo la cuestión social en sus múltiples expresiones es vivida por los sujetos en sus vidas cotidianas.

Tal como establece Aquin (1996) el Trabajo Social como profesión orienta su intervención a la atención de necesidades (materiales y no materiales) de personas, familias, grupos y poblaciones que tienen dificultades para la reproducción de su existencia. Nuestro proceso de intervención involucra a las juventudes sin cuidados parentales y trabajadores que forman parte del PAE, y la atención está puesta en la dimensión simbólica de sus necesidades, remitiendo generalmente a su derecho de participación, de acceso a la información, a que sus opiniones sean tenidas en cuenta, entre otros.

Por otro lado, nuestra profesión está puesta en el desafío de la intervención social, pero este desafío no remite solamente al cómo, sino fundamentalmente al porqué. Esta argumentación discursiva requiere de la adopción de un posicionamiento ético y político que dirija las intervenciones y le dé sentido como así también el respaldo teórico y, por lo tanto, científico. Es por esto, que nos posicionamos desde la CDN y del Paradigma del Protagonismo Infantil, los cuales entienden al NNyA como sujetos activos de derecho y donde su participación en la gestión de programas y políticas sociales es central.

Sostenemos tal como Crossetto (2012) la necesidad de reflexionar sobre la ética de las intervenciones ya que ésta nos conduce a preguntarnos por los valores que fundamentan nuestras prácticas, permitiendo la emancipación, libertad, justicia, reconociendo a los sujetos como constructores de la realidad social y no como agentes pasivos, dóciles, que hay que adaptar o controlar.

Asimismo, nuestra profesión busca el despliegue de sus estrategias para la modificación, interpelación, transformación o mantenimiento de las condiciones de existencia de las personas de ese espacio social que se constituye como el campo de intervención social.

Nuestro campo de intervención profesional se inserta en un espacio institucional, Casa de Pre Egreso de varones la cual realiza la gestión del Programa de Acompañamiento para el Egreso.

Tomando los aportes de Aquín (2016) entendemos al campo de intervención social como aquel que se estructura con la compleja intersección de tres esferas: procesos de reproducción cotidiana de la existencia, sujetos con dificultades para reproducir su existencia y procesos de distribución secundaria del ingreso (p.66).

Entonces, el PAE puede corresponder a la tercera esfera ya que se constituye como una intervención del Estado para regular las desigualdades de la distribución secundaria del ingreso, a través de la asignación monetaria a las juventudes que forman parte del programa. Y por otro lado, la segunda esfera, que refiere a los “sujetos que por sus propios recursos no pueden satisfacer las necesidades que requiere esa reproducción cotidiana” (p.66), es decir, puede comprender a los jóvenes que no poseen cuidados parentales para el desarrollo de una autonomía progresiva.

Siguiendo estos lineamientos, la Casa de Pre Egreso es una organización que interviene en la dinámica social, y el PAE, como institución social, es una de las formas del Estado para abordar la cuestión social.

Los aportes de Trachitte, Arito, Ludi Martínez y Gonzales (2008) nos remitieron a pensar a la Casa de Pre Egreso como materializadora de la institución social del programa, a través de sus referentes y educadores, y cómo la institución atraviesa a la Casa y determina la dinámica.

La relación institución-organización es una relación de determinación recíproca, ya que las instituciones atraviesan a las organizaciones, a los grupos y a los sujetos. Es este atravesamiento institucional el que permite comprender cómo determinados modos de hacer y de pensar se producen y se reproducen en una sociedad. (p. 74)

Siguiendo a Parisi (2006), toda forma de intervención remite siempre a otro (diferencia o alteridad) y a un modo de construir vínculos, relaciones; respecto de dicha alteridad, nuestro discurso/intervención parten de un a priori, que se establece en la forma como concebimos dicha diferencia. En este sentido, cada educador posee una manera particular de mirar a los jóvenes y de allí, formas de intervención en relación a sus concepciones. (p. 87)

Así es, que a lo largo de develar en esta procesualidad de intervención, fuimos desnaturalizando cuestiones arraigadas, pautas estancas y delimitamos en conjunto con los actores, nuestro objeto de intervención.

5.3 Marco metodológico

Para dar inicio a nuestro proceso de intervención propiamente dicho, consideramos oportuno analizar y especificar el posicionamiento que guió nuestro actuar profesional.

El presente documento escrito parte de un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo ya que se intenta analizar y comunicar los aprendizajes adquiridos sobre un fenómeno, que aún no ha sido estudiado, también es exploratoria. En este sentido, nuestra intervención que tendió a favorecer la co-construcción y reconocimiento del rol del educador en la Casa Pre Egreso de varones de la Ciudad de Córdoba en el año 2020 se constituye como una situación de estudio del saber profesional del Trabajo Social.

Nos posicionamos desde una perspectiva hermenéutica la cual nos sirve como fundamento teórico, ético y político, en el cual nuestro objeto de estudio y conocimiento es también sujeto cognoscente y con capacidad de agencia. Por lo tanto, el cuerpo educador y

las juventudes hacia las cuales van dirigidos las intervenciones del Programa de Acompañamiento para el Egreso autónomo (PAE), se constituyen como nuestros sujetos de intervención en el cual, sus palabras, comportamientos, representaciones y trayectorias son considerados como datos privilegiados para el desarrollo de nuestra estrategia de intervención. Siguiendo a Carreño (2015) reconocemos la importancia de una doble hermenéutica, es decir una interpretación científica de las interpretaciones cotidianas.

Por otro lado, siguiendo a Malishev y González (2010), que toman a Ortega y Gasset (2006), afirman que toda experiencia de conocimiento inevitablemente debe descansar en un punto de vista, lo cual hace que la realidad en sí misma sea perspectivista o multiforme, es decir, presenta múltiples rostros como resultado de la influencia de la realidad en el sujeto cognoscente. Entonces, las perspectivas pueden ser unificadas mediante un principio rector denominado perspectivismo, ya que representan el órgano gracias al cual es posible captar la realidad o mundo social.

Es así que el punto de vista de cada individuo es esencial e insustituible y todas las perspectivas son válidas y dan cuenta de la realidad, en el cual prevalecen las diferencias individuales, las peculiaridades de cada contexto y de cada momento histórico. En resumen, coincidimos con el autor que la única perspectiva falsa es aquella que pretende ser la única.

Las herramientas utilizadas fueron las entrevistas semi-estructuradas y talleres, que fueron de manera virtual y presencial. En primer lugar, siguiendo a Recinas Lopez (2017), entendemos a las entrevistas como una relación social, en el cual escuchamos activamente lo que el otro tiene para decir, para plantear, para sugerir, para aportar saberes de una realidad en la cual, son concedores.

Sanmartín Arce (citada en Recinas Lopez, 2017) entiende que “la esencia de la entrevista es la escucha, una escucha atenta que se apoya en el lecho que brinda esa apertura de la atención provocada por la pregunta; pero que calla más que fórmula, que espera que la realidad de la situación, del encuentro con el otro, le responda” (p.195). Además, la entrevista revive la memoria del informante, lo invita a organizar la experiencia que permaneces en el nivel pre reflexivo de las prácticas, en el cual, la palabra permite desplegar dichas experiencias de forma que surjan detalles relevantes para la intervención o investigación (p.199).

5.3.1 Referencias

Para establecer mayor claridad al momento de la lectura, organizamos la información disponible la cual fue captada en distintos momentos del desarrollo de los talleres virtuales y

entrevistas, como también los registros del cuaderno de campo del equipo. Es importante ordenar todo el material recaudado en las distintas instancias para su utilización como fuentes primarias, y como fundamentos éticos de las decisiones tomadas en relación a la escritura.

- Entrevistas:

E1: Entrevista al Director de la gestión del Programa de Acompañamiento de Egreso.

E2: Entrevista a la psicóloga de la Casa de Varones.

E3: Entrevista realizada a educadora y acompañante terapéutica A.

E4: Entrevista realizada a educador B.

E5: Entrevista realizada a educador C.

E6: Entrevista realizada a educador D.

E7: Entrevista realizada a educador E.

E8: Entrevista realizada a educadora y acompañante terapéutica F.

E9: Entrevista realizada a joven A.

E10: Entrevista realizada a joven B.

E11: Entrevista realizada a joven C.

E12: Entrevista realizada a joven D.

E13: Entrevista realizada a joven E.

- Notas de campo:

Las notas de campos siguientes se refieren a anotaciones y visiones particulares del equipo de trabajo al momento de la intervención. Consideramos que las representaciones particulares, observaciones personales, e interpretaciones de los fenómenos, son necesarias contribuciones para tener una visión más ampliada de la situación y enriquecer su análisis.

N1: Ubicada en el momento del encuentro presencial en el mes de noviembre con los jóvenes y en presencia de una parte del cuerpo educador. Refiere al registro de notas de campo del encuentro de la estudiante 1.

N2: Ubicada en el momento del encuentro presencial en el mes de noviembre con los jóvenes y en presencia de una parte del cuerpo educador. Refiere al registro de notas de campo del encuentro de la estudiante 2.

N3: Corresponde al cierre del proceso de intervención en el taller virtual con el cuerpo educador.

N4: Corresponde a la actividad virtual: ¿Cuál es mi sueño? desarrollada con los jóvenes de la Casa de Pre Egreso.

Desde nuestro posicionamiento ético y político, consideramos que es necesario conservar el anonimato de los sujetos con los cuales construimos el proceso de intervención y hacer uso confidencial de sus interpretaciones significativas.

5.4 Delimitando nuestro objeto de intervención

Siguiendo a Marilda Yamamoto (1992), el objeto de trabajo de nuestra intervención es la cuestión social; ésta provoca la necesidad de la acción profesional en diferentes áreas sociales. Por lo tanto, investigar y conocer la realidad es conocer el propio objeto de intervención junto al cual se pretende inducir o impulsar un proceso de cambio. Desde esta perspectiva, el conocimiento de la realidad deja de ser un mero telón de fondo para el ejercicio profesional, transformándose en condición del mismo, del conocimiento del objeto en el cual incide la acción transformadora. (p.80)

Por otro lado, recuperando los aportes de Aquín (1995), al hablar de un objeto como equivalente teórico de un fenómeno, estamos intentando asumir una posición constructivista, en la cual el problema es una forma de expresión de lo social, que no se accede directamente sino a través de mediaciones que tratan, desde distintas perspectivas, de reconstruir las relaciones entre las expresiones de lo real y sus significaciones.

Es así, que el objeto de intervención como campo problemático no aparece de inmediato en la realidad material, sino que se presenta como establece Rozas Pagaza (1998), una construcción del pensamiento que está basado en los relatos, vivencias y datos que aportan a la comprensión de la relación sujeto-necesidad.

Como nombramos anteriormente, entendemos a la intervención social como un proceso que no es lineal ni definido a priori. Es así que nuestro objeto de intervención se fue modificando a la luz de las (im)posibilidades que nos brindó el aislamiento obligatorio y social preventivo en nuestro país.

En primer lugar, nuestro proceso de intervención partió del encargo generado por el coordinador de la gestión de dicho programa, el cual consistía en trabajar masculinidades y el consumo problemático de sustancias con los jóvenes que habitaban en la casa. A raíz de la dificultad que generó la virtualidad como principal ordenador de la comunicación, nuestros acuerdos iniciales se vieron permeados y modificados de manera significativa.

Siguiendo a Aquín (1995), el Trabajador Social se ubica como agente externo y puede aportar intentando que los sujetos con los que actúa pongan atención en el “ser así” de las cosas y de sus representaciones, poner presentes aquellas rutinas que, por demasiado conocidas, nunca son registradas (p 29). De esta manera, a través de nuestra intervención, externa y virtual, logramos establecer una distancia que nos permitió visualizar una dificultad que no era tenida en cuenta en la dinámica de la Casa.

El rol del educador se constituye como un importante acompañamiento en las trayectorias de los jóvenes que forman parte del PAE. Sin embargo, logramos identificar que si bien el rol del referente está regulado y contemplado en la Ley de Egreso 27.364, el rol del educador no se encuentra normativamente explícito, por lo tanto, tampoco delimitado y regulado. La institución SENAF crea esta figura pero bajo criterios claros de cuál debe ser su labor y cómo llevar adelante el acompañamiento.

En este sentido, nuestro objeto de intervención fue la ausencia de lineamientos generales para desempeñar la tarea de acompañamiento por parte de los educadores a los jóvenes. Es decir, la falta de unidad en el entendimiento del rol, y así, los diferentes discursos-percepciones de los educadores sobre los jóvenes y las maneras de adquirir autonomía.

Estas diferentes concepciones, inciden en las estrategias individuales ya que cada educador le imprime su sello personal a las intervenciones, y por lo tanto el proyecto institucional se ve distorsionado, generando conflictos en el seno de la organización.

Los conflictos constituyen un aspecto sustancial a tener en cuenta en las organizaciones ya que inciden de forma determinante en el desempeño de los actores en la institución. El posicionamiento de los educadores y referentes del PAE en relación al conflicto que deviene de la ausencia de lineamientos generales del rol como educador, consideramos que, como establecen Frigerio y Poggi (1992), es un conflicto ignorado ya que es una dificultad que no se presenta como tal para los actores institucionales. No existe una problematización de la ausencia de estos lineamientos de acción compartidos por todas las personas educadoras.

Por lo tanto, nuestros objetivos de actuación profesional, estuvieron ligados a favorecer y acompañar la co-construcción del rol del educador, a partir de la experiencia de los jóvenes y educadores. El aporte teórico y conceptual desde nuestro saber disciplinar fue útil para

pensar estrategias en el abordaje de la autonomía progresiva como categoría directriz de la misión institucional.

Coincidimos con Gonzales (2002) que una clave para relacionamientos más horizontales y comprensivos en la intervención profesional, es la apreciación de los individuos como agentes sociales, con capacidades transformadoras. Es por eso que recuperar las voces tanto de los jóvenes como de los educadores en la construcción de saberes fue un punto de partida central, para establecer bases democráticas a través de la escucha activa de los intereses de los sujetos y de esta manera, establecer lineamientos generales de acción y abordaje del rol educador.

5.5 Sujetos de intervención: juventudes y educadores

Desde la disciplina del Trabajo Social podemos concebir al sujeto involucrado en el problema social, un sujeto producto de las condiciones objetivas y de la historia, es decir, condicionado y condicionante del contexto que forma parte. Por lo tanto, es un sujeto inmerso en un espacio social, un sujeto deseante, un sujeto con necesidades como así también con potencialidades, para transformar, mantener o modificar su propia realidad.

Entonces, los sujetos de nuestra intervención corresponden a dos grupos sociales que forman parte de la institución en la cual nos insertamos como tesistas: los educadores y las juventudes. Si bien el cuerpo educador se constituye como el actor central para la construcción de su rol, puesto que son ellos quienes vehiculizan y materializan la tarea, también es central trabajar con los sujetos destinatarios de esta política, los jóvenes. Partimos de la decisión de trabajar con ambos grupos, para ahondar en las trayectorias, recuperar sus opiniones, y legitimar la construcción de un rol que deviene en la intervención con y para los jóvenes como actores sociales.

En primer lugar, consideramos relevante dar una caracterización general de los sujetos de nuestra intervención. Por un lado, el grupo juvenil, como nombramos anteriormente, estaba compuesto por 8 varones de entre 15 y 20 años, en el cual cada uno ingresó a la Casa Pre Egreso en un momento particular, y el tiempo de estadía de cada joven en la institución depende particularmente a una serie de factores: edad, trayectoria educativa, condiciones necesarias para el egreso como un trabajo, estabilidad económica.

En relación con lo anterior, los acercamientos que establecimos con ellos fueron inicialmente virtuales, a través de video llamadas por Whatsapp del teléfono celular de una educadora que brindó esta posibilidad, y luego, un encuentro presencial final, que tuvo lugar en el taller final.

Por otro lado, el cuerpo educador al momento de la intervención se constituyó, por 7 personas, de las cuales 2 eran profesionales de acompañamiento terapéutico, el Coordinador de la gestión del Programa, y 4 educadores de los cuales 2 son referentes, es decir, su rol está contemplado normativamente en la Ley de Egreso.

En concordancia con esto, nos parece pertinente ahondar en el grupo juvenil para comprenderlo como sujetos de nuestra intervención. Distintas categorías pueden formar parte de los jóvenes de la Casa de Pre Egreso: joven, varón, sin cuidados parentales, institucionalizado, estigmatizado, la mayoría devienen de sectores sociales populares, las cuales no actúan de forma separada, sino que cuando se cruzan o superponen conforman una forma específica de discriminación, lo que denomina interseccionalidad. (Crenshaw, 1989)

Por otro lado, tomando la noción de desventajas aportada por Chávez (2010) como las huellas de la desigualdad en la trayectoria de cada persona, las cuales son acumulables, haciendo de esta manera, más difícil la incidencia de una política pública o intervenciones profesionales, denota claramente muchas de las trayectorias de estos jóvenes. Muchos de ellos han pasado por variados procesos de institucionalización, de vulneración de derechos, re-victimización, barreras simbólicas, entre otros.

En este sentido, estas desventajas como huellas de desigualdad y la condición juvenil que contempla la posición de clase de estos jóvenes en particular, se entrecruzan y refuerzan la interseccionalidad antes mencionada, volviéndola más compleja.

5.6 Definiendo las estrategias de intervención.

Para aproximarnos hacia una concepción de las estrategias de intervención, dentro de un espacio social, tomamos a Gonzales (2002) que define a las estrategias de intervención como mecanismos conscientes, pensados, producto de un saber científico en los que se articulan objetivos, funciones, procedimientos y técnicas, uso del tiempo y el espacio, para la resolución de problemas.

Tal como establece Aquín (1996), el Trabajo Social interviene en los procesos específicos de encuentro de los sectores subalternos con los objetos de su necesidad, la cual no es solo del orden material. Entonces, nuestra profesión no modifica necesidades ni tampoco satisfactores, sino los procesos a través de los cuales los sujetos intentan defender, mejorar, o adaptar sus condiciones de vida a través de la demanda y de la búsqueda de satisfactores que ellos tiendan. Es así que como profesionales diseñamos estrategias de intervención que se derivan de los objetivos de intervención definidos para modificar la realidad o una parcela de la misma.

De esta manera, las estrategias que se establecieron estuvieron direccionadas a responder al objetivo de generar lineamientos comunes sobre el rol del educador, desde la experiencia de estos con los jóvenes y también de los educadores. Porque consideramos que “conocer, comprender, decidir, hacer, son tareas que se realizan con otros” (Hermida, 2014, p.16). Y en este proceso de construcción con los otros, es que entendemos que las “demandas heterogéneas de sujetos heterogéneos que quieren abrirle camino a su deseo, a sus derechos, a su ser con otros” (Hermida, 2014, p. 16) constituyen el destino hacia donde van dirigidos nuestros esfuerzos de transformar una parte de esta realidad institucional que interpela las trayectorias juveniles.

Uno de los propósitos centrales del proceso de intervención fue la co-construcción, principalmente en el momento del diseño de las estrategias del mismo. En articulación con nuestros objetivos de intervención, las estrategias que desplegamos, estuvieron ligadas a recuperar aportes y experiencias de los educadores y de los jóvenes. Para esto, utilizamos técnicas metodológicas como: entrevistas semi-abiertas a todo el cuerpo educador y relatos de vida con los jóvenes.

El fin de estas estrategias fue favorecer la construcción de un saber mutuo lo que implica confrontar permanentemente nuestros esquemas interpretativos como profesionales con los de los actores involucrados. Retomando lo expresado en la introducción, los aportes de Giddens en relación a la hermenéutica doble adquiere importancia central para el Trabajo Social en tanto es necesaria esa retroalimentación de saberes e interpretaciones en relación al campo problemático.

Pensar en esta co-construcción nos posiciona con otro que actúa y que hace conjuntamente con nosotros. En este diálogo constante, los objetivos y los acuerdos de

trabajo son compartidos, y el resultado alcanzado no es la simple suma de información, sino una construcción entre los actores que forman parte.

Las estrategias desarrolladas estuvieron organizadas en líneas de acción para el trabajo con los educadores, y en otras líneas de acción para trabajar con los jóvenes, puesto que ambos grupos fueron nuestros sujetos de intervención.

5.7 Líneas y trayectorias de acción

Siguiendo a Eduardo Sánchez Martínez (2005), un diagnóstico bien hecho nos proporciona sugerencias e incitaciones sobre cómo encarar la definición del objeto, da lugar a un horizonte de posibilidades que da dirección a lo que se hace, indicando el norte y sentido a la acción. A continuación, especificaremos las diversas líneas de acción que llevamos a cabo con los sujetos durante todo el proceso de intervención.

5.7.1 Trabajo con las juventudes

Uno de los principales ejes que guiaron nuestro trabajo con las juventudes que forman parte del PAE, fueron las preguntas y los diversos acercamientos que permitieron captar su singularidad a través la palabra y el relato. De esta forma, pensar en la heterogeneidad que configura la categoría de juventudes, como planteamos en el capítulo I, nos permitió pensar en la singularidad de las trayectorias de los jóvenes.

El primer acercamiento que tuvimos como equipo fue a través de actividades en las cuales abordamos dos cuestiones: “proyecto de vida”, “masculinidades”, y entrevistas semi-estructuradas. Trabajar estas temáticas, nos permitió diagnosticar la situación del grupo juvenil hoy, lo que nos permitió pensar estratégicamente las siguientes líneas que llevamos adelante.

5.7.1.1 Nos presentamos y trabajamos proyecto de vida

La primera acción estuvo acompañada por el encuadre de nuestra intervención y sus objetivos. Se trató de una breve presentación de nuestra identidad e historia para generar un espacio de acercamiento y confianza. Esta, fue llevada adelante de manera no presencial a través de un video al cual accedieron por vía YouTube. Este acercamiento nos habilitó trabajar con la categoría de proyecto de vida/ personal.

Consideramos importante trabajar proyecto personal con los jóvenes del programa, ya que este se constituye como un facilitador que habilita pensar en el egreso próximo, teniendo en cuenta sus aspiraciones. De esta manera, salir de lo cotidiano y comenzar a trabajar la facultad de tomar decisiones independientes, constituyen la dimensión conductual de la autonomía, en la que hicimos hincapié en el capítulo III.

Entendemos por proyecto de vida o proyecto personal a la “estructura que representan la vida total del individuo y los grupos en las direcciones de su futuro posible, en el contexto social.” (Hernández, 1999, p.33).

El autor nos plantea pensar en el proyecto de vida desde dos ángulos. Uno, el de la propia experiencia vital del individuo, en tanto referente integrador del sentido y direcciones del quehacer articulado de su presente pasado-futuro. Otro, desde la actividad formativa y educativa, como constructo que facilita al educador un cuadro holístico de las direcciones de la vida del individuo-sujeto y constructor de sus propios proyectos, permitiendo identificar-reorientar las áreas de conflicto, descubrir nuevas perspectivas, promover decisiones sustentadas en argumentos y en valores humanos, desde la perspectiva de la totalidad de vida y su contextualización social (p.34).

En ambos sentidos, la estructura (y calidad) del empleo del tiempo cobra importancia, como categoría de la experiencia vital constructiva en la cotidianidad, así como el carácter de las condiciones sociales de existencia y las perspectivas reales de desarrollo personal.

El proyecto de vida “define su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada.” (Hernandez, 1999, p.33). En este sentido, es importante el acompañamiento de los educadores y referentes a los jóvenes del programa, para lograr re-pensar y re-plantearse cuáles son sus aspiraciones, sueños, anhelos y proyectos personales. Y en este sentido, acompañar a través de la información, contención y apoyo.

Los sentidos que se articulan en torno al futuro, sus elecciones, decisiones, posibilidades y condiciones, se articulan con las condiciones materiales de vida y con las condiciones subjetivas, las cuales están vinculadas a las representaciones y los grados de confianza en sí mismo que han construido (p.35).

De ahí la importancia de los educadores de transmitir información, acompañar en el trayecto de búsqueda de oportunidades, no sólo como mediadores de información sino en la construcción de confianza, aconsejar, son tareas centrales en el acompañamiento.

5.7.1.2 Entrevistas semi-estructuradas

Consideramos que recuperar las voces de los jóvenes es primordial, ya que son los destinatarios de la gestión del programa. Tal como establece Aquín (1996) “la racionalidad hoy pasa por reconstruir los fenómenos sociales en situación, recuperando para ello la pluralidad de las voces en conflicto” (p.4). Por eso, realizamos entrevistas a 5 jóvenes que permitieron acceder a su palabra sobre el rol del educador y de la autonomía y de esta manera, construir este rol teniendo como horizonte sus intereses.

Fue así, que tomamos sus aportes para acompañar la construcción del rol del educador. Porque consideramos que los jóvenes como los principales destinatarios de las intervenciones del cuerpo educador, deben tener un espacio habilitado para la participación, el involucramiento, y no como meros receptores de las intervenciones. Dar importancia a las visiones de quienes son interpelados día a día por esta política pública, fue el horizonte que guió nuestra intervención. Además porque creemos que es la forma para generar una propuesta y un aporte real como sustentable en el tiempo.

5.7.1.3 Actividad para trabajar en vínculos saludables

La otra línea de acción fue el trabajo con la problemática de masculinidades, si bien forma parte del encargo institucional, también contribuye a una de las dimensiones de la autonomía trabajada en el capítulo III.

A los efectos de dar una mejor comprensión, tomamos a Fabri (s/f), quien cita a Connell, el cual entiende que la idea de masculinidad hegemónica hace referencia a la que se impone de manera invisible como medida de lo normal, como modelo a seguir, posicionando a quienes logran encajar en ese modelo en un contexto dado, “en la jerarquía de la red de vectores de poder que constituyen al género como sistema”. (Connell, 2005)

La masculinidad no es una entidad biológica que existe antes de la sociedad; las masculinidades son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos (Connell, 2005), lo cual es apropiado por las personas y de esta manera se generan prácticas

masculinizantes, es decir, que producen desigualdades, dominación y segregación en el espacio social.

Los medios de comunicación, las letras de las canciones actuales, y los discursos que predominan, muchas veces poseen mensajes masculinizadores dejando en evidencia la legitimidad de la discriminación y de la dominación, en sus múltiples expresiones, de los hombres hacia las mujeres moldean prácticas, relaciones y representaciones.

Desnaturalizar prácticas masculinizantes, aprehender nuevas formas de ser pareja, de construir nociones del amor tradicional a través del control y la posesión, reflexionar sobre la masculinidad dominante, fueron algunos de los puntos que abordamos a través de la actividad, y que facilitan a una introspección interna de las propias acciones y naturalizaciones de lo que son o deben ser, las relaciones afectivas.

Luego, la línea de acción se constituyó en trabajar con cada uno para acceder a sus subjetividades y recuperar su palabra de manera singular. Consideramos que lo colectivo es enriquecedor en cuanto grupo, pero apostar a lo singular contribuye a retroalimentar los saberes del grupo. Así es que, trabajar con relatos de vida, se constituyó como una herramienta central para recuperar sus opiniones, acceder a sus representaciones sobre la Casa Pre Egreso y sus intervenciones a través de los educadores, dar lugar a su palabra y habilitar un espacio de participación en la construcción del rol de los educadores que los acompañan cotidianamente.

5.7.1.4 Taller presencial: De sueños a metas

Esta línea de acción consistió en trabajar las metas y aspiraciones de cada joven con el fin de acceder a sus formas de operar frente a un objetivo claro y recuperar su palabra para pensar el acompañamiento de cada uno. Si bien, consideramos que lo colectivo es enriquecedor en cuanto grupo, apostar a lo singular contribuye a retroalimentar los saberes de éste. Así es que, trabajar con relatos de vida, se constituyó como una herramienta central para recuperar sus opiniones, acceder a sus representaciones sobre la Casa Pre Egreso y sus intervenciones a través de los educadores, dar lugar a su palabra y habilitar un espacio de participación en la construcción del rol de los educadores que los acompañan cotidianamente.

Por otro lado, como establecimos anteriormente, es importante pensar y hacer consciente desde dónde estamos acompañando y con qué miradas. En este sentido, fue útil la

literatura de la corriente psicológica de la logoterapia que tiene su fundamento en la experiencia vivida por el médico psiquiatra Víctor Franck en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial en Polonia. La logoterapia deviene de *Logos* que es una palabra griega que equivale a sentido, significado o propósito. Se centra en el sentido de la existencia humana y en la búsqueda de ese sentido por parte de la persona (Franck, 2004. p. 120). Esta teoría, nos orientó para poder trabajar proyecto de vida con los jóvenes.

Siguiendo a Víctor Franck (2004), la logoterapia a diferencia del psicoanálisis es un método menos introspectivo y retrospectivo. Más bien mira hacia el futuro, es decir, los sentidos y valores que la persona quiere realizar en su porvenir, buscando volver consciente a la persona de su sentido de la vida (p. 121).

Por otro lado, puesto que las conceptualizaciones direccionan nuestras intervenciones, es importante plantear si miramos a las juventudes desde sus carencias, su historia personal, o desde sus potencialidades y capacidades transformadoras.

Durante el desarrollo del encuentro un joven expresó “mi sueño es tener un proyecto de vida”. De acuerdo con la logoterapia, la primera fuerza motivante de las personas es la lucha por encontrar un sentido a la propia vida (Franck 2004, p. 127).

A su vez, el comentario desencadenó la desacreditación por parte de un educador que se encontraba presente, a lo cual expresó “tener un proyecto de vida, no es tener un proyecto de vida, tienen que ser cosas más concretas” (N2).

Lo cual consideramos que si el acompañamiento parte de la negativización, de la opacidad de la palabra del joven, difícilmente logremos realizar un acompañamiento integral y emancipador. La función de la logoterapia consiste en ampliar y ensanchar el campo visual, no implica imponer un juicio de valor, ya que la verdad se impone por sí misma. Es decir, abrir el campo de posibilidades, de ventajas y desventajas según queelijamos posibilita al joven el ejercicio de su libertad (p. 132).

5.7.2 Trabajo con los educadores

Como explicitamos anteriormente, nuestra intención originaria fue generar una práctica útil a la institución a través de un aporte real que podamos hacer desde la disciplina del Trabajo Social.

Por lo tanto, evitar una intervención extractivista, a la cual la academia por mucho tiempo se vio evidenciada, fue una meta como grupo de trabajo. Es decir, uno de nuestros horizontes fue generar una práctica académica comprometida éticamente con los sujetos con quienes interviene y depositan en el estudiante la confianza para expresar sus relatos.

A partir de expresar lo anterior, nuestras líneas de acción fueron pensadas a fin de crear un documento colectivo que sea un insumo para reflexionar sobre la tarea que ejercen los educadores. Como así también, materializar aquellos hechos cotidianos sostenidos por el tiempo y los acuerdos internos, que no se encuentran registrados y que agrupados en un documento permiten transmitir de manera escrita la experiencia para llevar a cabo la tarea.

5.7.2.1 Entrevistas semi-estructuradas

La primera línea de acción llevada adelante con los educadores, fueron las entrevistas semi-estructuradas, técnica predominante de nuestra intervención, la cual fue realizada a todo el cuerpo educador. Se intentó partir con los mismos ejes conceptuales en todas ellas, lo que permitió acceder a las diferentes miradas y representaciones sobre el actuar de cada uno, las “incertidumbres” y las diversas perspectivas.

A la luz de las diferentes concepciones sobre las juventudes y estas juventudes en particular, los diferentes abordajes empleados para trabajar la autonomía en lo cotidiano, y la ausencia de la regulación del rol del educador en la Ley n° 27.364 que establezca lineamientos generales para que el acompañamiento sea integral y general, es que realizamos un taller virtual con el cuerpo educador.

5.7.2.2 Taller virtual con el cuerpo educador

Durante el desarrollo del taller, tomamos fragmentos de los relatos de los jóvenes bajo su consentimiento informado, y de los mismos educadores como puntos de partida y llegada. Estos saberes se articularon con los conocimientos teóricos incorporados en nuestra trayectoria académica a fin de comprender la realidad sobre la que estábamos mirando. De esta manera, se generó un espacio mediado por la virtualidad para la construcción de certezas sobre el rol del educador, habilitando la palabra de todos los actores involucrados.

Dentro de esta línea de acción, todo lo trabajado, culminó en una sistematización del marco conceptual y estrategias oportunas para desarrollar como acompañantes, en un libro

que servirá como insumo futuro para revisar, estudiar y consultar por el cuerpo educador presente y venidero a este programa, que se constituye como un universo nuevo. Esta sistematización es una representación escrita de lo trabajado colectivamente en el taller, y puede incidir en el programa a través de los aportes generados.

Tal como establece Castro (s/f), el procedimiento de registrar la voz de los sujetos que demandan intervención en un contexto institucional determinado y en el marco de los atravesamientos históricos-sociales y políticos, puede ser pensado como una herramienta en la promoción de derechos (p.7). De ahí, nuestra posición como agente externo, es brindar aportes a la construcción de este rol, pero siempre desde la mira de promoción de los derechos de los actores, de participación y de ser involucrados en las propias intervenciones que los atañe.

En la medida en que los sujetos coproducen conocimientos con nosotros como profesionales, pueden modificar las representaciones sobre sí mismos y sobre su actuación.

5.8 Dilemas, tensiones y posicionamientos en torno a la práctica virtualizada.

Desde nuestra profesión, se buscó habilitar espacios para la reflexión, la desnaturalización de las conceptualizaciones incorporadas, develar de cuestiones arraigadas que reproducen lo cotidiano sin lugar a planteamientos. Sin embargo, como en el espacio social donde se da la intervención coexisten diversos actores con posicionamientos propios, se puede dar lugar a una resistencia de plantearse lo dado. De ahí, que como establece Peralta (2020), nuestra práctica es incómoda. Se trata de una incomodidad que moviliza a la reflexión y revisión permanente (p. 137).

La virtualidad que actuó como mediadora en nuestra intervención, condicionó nuestra práctica pero también habilitó la distancia necesaria para delimitar el objeto de nuestra intervención. Históricamente, el Trabajo Social se constituyó como una profesión corporal, donde la cercanía y la presencia son factores clave para la actuación profesional, pero esto no limitó nuestra intervención, sino que la potenció.

Recuperando los aportes de Peralta, Pinotti, Bossio y Videla (s/f) los profesionales que prestan servicios sociales, se sustentan en “poner el cuerpo” en contacto con el otro, siendo necesario descubrir/redescubrir la riqueza y fortaleza de este contacto para reflexionar

sobre el ejercicio profesional. Este vínculo intersubjetivo puede ser analizado como una alianza política entre el profesional y los sujetos en el campo profesional (p. 6).

Sin embargo, la coyuntura actual atravesó nuestra intervención y se configuró el contacto con los sujetos, que estuvo mediado por el uso de las tecnológicas como principal organizador de esta relación. Es así que, “nuestros análisis, nuestras propuestas, nuestras críticas, se inscriben en las condiciones que la geografía y el tiempo histórico ejercen sobre nosotros.” (Aquín, 2020, p. 9).

Por otro lado, en el actual contexto socioeconómico, la intervención del Trabajo Social es considerada urgente en otros espacios institucionales, la cual “se constituye como un proceso en el cual la asistencia es revalorizada en términos de acceso a derechos y se atienden demandas diarias para la entrega de recursos básicos” (Hermida, 2014, p. 8). Sin embargo, en el PAE no se contempla la intervención de nuestro campo disciplinar, ¿será que ésta se direcciona a otras áreas institucionales donde la dificultad para la reproducción de la existencia se constituye como urgente?

Estos aportes nos remitieron a pensar que la presencia de profesionales de Trabajo Social y de equipos interdisciplinarios en esta política social, es de suma importancia para ampliar las miradas teóricas y conceptuales de las problemáticas sociales, como así también generar condiciones de protección y promoción de los derechos de las juventudes, gestionar recursos propios de nuestra profesión como la planificación, el diagnóstico, la construcción de redes sociales entre diferentes instituciones.

CAPÍTULO VI

La especificidad del Trabajo Social en la co- construcción de saberes

“se trata de volver la mirada hacia uno mismo- las profesionales- pero no para encerrarse en ellas sino para reencontrarse con el otro-pueblo- y en ese reencuentro, redescubrir el desafío de pensar los temas cruciales para el futuro de la vida humana y las sociedades de nuestro tiempo y además hacerlo desde una mirada crítica, colectiva, comprometida y en un horizonte de transformación social para la liberación”.
Retamozo, Martín

En el último capítulo, analizamos la especificidad del campo disciplinar del Trabajo Social en la construcción de conocimientos de manera colaborativa con los sujetos con los que interviene. En el juego de retroalimentar saberes, ya sean académicos o propios del sentido común, la perspectiva de derechos es el eje central en esta construcción y en el ejercicio propio de nuestra profesión.

De esta manera, recuperamos los aportes de los educadores en relación a su rol, y en articulación con categorías propias del Trabajo Social establecimos conjuntamente la co-construcción del rol del educador del Programa de Acompañamiento de Egreso a jóvenes sin cuidados parentales para pensar puntos de partida que acompañen el desarrollo de esta práctica.

6.1 Nuestra práctica profesional desde una perspectiva de derechos

Tal como sostiene Britos (2006) (citada en Aquín y otros, s/f) el Trabajo Social, es un trabajo de servicios, donde el otro es un componente ineludible de nuestra práctica ya que no hay servicio sin otro con el cual intercambiamos competencias, símbolos y discursos. De esta manera, es precisamente su condición de trabajo de servicios el que define que el Trabajo Social sólo se realiza, produciéndose y consumiéndose al mismo tiempo, en presencia de otro (p.2).

Como hemos especificado, “los modos de nombrar al otro no constituyen meras descripciones de acontecimientos sino que resignifican, reproduciendo o transformando, elementos del sentido común” (Aquín y otros, s/f, p.12). Entonces, las concepciones que tengamos en relación a ese otro, afectan directamente el sentido y la direccionalidad de la actividad profesional. Es por eso, que debemos establecer una vigilancia epistemológica constante y crítica de nuestros marcos de referencia, el modo de relacionarnos con los sujetos de intervención, las estrategias que desarrollamos, ya que definir la manera de entender y de nombrar al otro, es trascendental.

A partir de lo expresado, la Ley de Egreso denomina a este grupo social como “Jóvenes sin cuidados parentales”, y a partir de esa caracterización regula y otorga una serie de derechos. Estimamos oportuno analizar que, esta clase humana, en términos de Hacking, se expresa como una manifestación de la cuestión social y, por lo tanto, objeto de nuestra intervención. Pero sostenemos firmemente que los sujetos portadores de esta realidad, no se reducen en su totalidad a dicha caracterización.

Por esta razón, es que a lo largo de toda la intervención, hemos optado por alejarnos de esa mirada reduccionista, muchas veces limitante, y hacer foco en las teorías críticas que entienden a los sujetos con capacidad de agencia y capacidad transformadora de su propia realidad.

Entendemos, tal como Bourdieu (1997) que los agentes sociales no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas.

Los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes, dotados de un sentido práctico, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división, de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. (p.201)

Partiendo que toda intervención posee una dimensión ética-política, una de las preguntas que debería suscitarse en cada decisión interventiva es por qué debemos hacer lo que hacemos, en vez de buscar tecnicismos como respuesta al interrogante de qué debemos hacer. ¿Por qué intervenir desde el Trabajo Social en el Programa de Acompañamiento de Egreso de jóvenes sin cuidados parentales? ¿Para qué generar el diseño de estrategias que incidan en la política pública y de qué manera?. Fueron interrogantes que se retradujeron en los argumentos que avalaron y sostuvieron nuestro posicionamiento político: una intervención social que se desarrolla desde el enfoque de derechos.

Desde nuestro campo disciplinar, podemos intervenir desde la perspectiva de construcción de ciudadanía, esto es, la habilitación de sujetos conscientes de sus derechos y responsabilidades. Considerar a los jóvenes como sujeto social, de derechos y activos interlocutores en la construcción de su propio desarrollo, nos pone la tarea a profesionales y educadores, de propiciar espacios para escuchar sus voces y experiencias, habilitando lugares donde puedan actuar y decidir en y para su entorno.

Por otro lado, además de intervenir desde un enfoque de derechos, retomando a Fraser (1997) son necesarias las intervenciones específicas en distintas áreas de las políticas públicas, para identificar las expresiones e indicadores concretos de los errores del sistema, y denunciar estratégicamente construyendo alianzas políticas como nombramos en el capítulo anterior, que contribuyan a fortalecer y empoderar a los grupos subordinados por estas políticas. (p.133)

En dicha intervención, encontramos un papel fundamental a cumplir por parte de los profesionales que se posicionan con autonomía relativa⁸ en el campo de las políticas sociales promoviendo y fortaleciendo espacios organizativos diversos, en el cual los miembros de grupos subordinados puedan “deliberar entre ellos sobre sus necesidades, objetivos y estrategias.” (Fraser, 1997, p. 114)

De esta manera, la apuesta de intervención fue generar espacios de debate, de reflexión, de propuesta y de puestas en común por los propios actores sobre las certidumbres e incertidumbres generadas por la ausencia normativa de regulación del rol del educador.

6.2 Co-construyendo el rol: saberes científicos y saberes no hegemónicos

*“Hace 3 meses que estoy en la casa,
y no es la casa de Achaval,
ni la casa de la autonomía,
es mi casa, directamente.” (E13)*

La co-construcción del rol del educador desde el eje del acompañamiento de las juventudes, heterogéneas y particulares, implicó articular saberes ilustrados, saberes prácticos y saberes populares apropiados por las personas que diariamente ejercen este rol de educador y por los jóvenes que son receptores de estas intervenciones.

Consideramos relevante traer las palabras de la autora Reguillo (1992) quien establece que "se sitúa en la visión del que quiere entender cómo diversos actores urbanos van introyectando unas formas de ser-estar en el mundo y cómo a partir de esto, intervienen sobre su propia realidad. Este trabajo quiere entender, no calificar" (p. 24), lo cual nos invita a reflexionar que no hay correctos o incorrectos saberes y que la academia necesita complementarse con lo popular para entender las categorías, sin caer en calificaciones limitantes o injustas.

Por otro lado, acercarnos al otro como sujeto político, implica la construcción de nuevos y distintos conocimientos, a partir de los cuales y según Boaventura de Sousa Santos (2006) se reemplace la “monocultura del conocimiento científico” por la “ecología de

⁸ Siguiendo a Castoriadis (1993), entendemos la búsqueda de la autonomía en términos del individuo como el proceso de “instauración de una subjetividad reflexiva y deliberante” que nos permita actuar y no ser actuados.

saberes”. Lo que nos invita a reconocer que existe una gran riqueza de experiencias, de las que nosotras elegimos dar a conocer con nuestra tesis.

Como también, plantea la necesidad de que aprendamos a desarrollar una sociología de las ausencias y de las emergencias. Una sociología de las ausencias que evite reducir la realidad a lo que el sentido común construye como “lo existente”, como lo ya conocido y aceptado por la sociedad. En el cual, mucho de ‘lo que no existe’ es tomado directamente como no existente, como algo increíble, descartable e invisible. Entonces, desde esta sociología, el desafío será transformar las ausencias en presencias, logrando el fin último de ampliar el presente existente.

Asimismo, la sociología de las emergencias, consiste en la investigación, reflexión y conocimiento de las alternativas que se encuentran en el umbral de las posibilidades concretas. Esto significa dar lugar a que todos los saberes y prácticas existentes entren en confluencia y detectando aquellas que requieren profundizar a fin de ampliar nuestro mundo del conocimiento.

Es así que, resulta ineludible entender que las prácticas de intervención, necesariamente se construyen en diálogo con la realidad socio histórica que se intenta conocer y visibilizar. Esto nos obliga a repensar esa realidad permanentemente para deconstruir la historicidad reproducida, y volverla a construir desde nuevos conocimientos generados.

Además, es pertinente recalcar que la democratización de la palabra no es innata a los procesos sino que debe ser un compromiso como equipo de trabajo. Es a partir de allí, que es posible generar espacios reales para la reflexión y construcción, como lo intentó ser el taller virtual desarrollado con el cuerpo educador, el cual tuvo como objetivo acceder a sus experiencias, sentimientos, deseos, formas de trabajar y demás aportes, que posibilitaron establecer lineamientos generales de trabajo con las juventudes de la Casa de Pre Egreso.

Esta retroalimentación de saberes, nos permitió graficar, “permanente tránsito de historias y de memorias, que siendo mapas individuales configuran un mapa colectivo” (Reguillo, 2003) el cual culmina con la construcción de este rol, teniendo en cuenta las trayectorias y vivencias particulares que, pese a la cotidianeidad, no se evidencian.

Para profundizar esto, retomamos a Giddens (1995) quien establece a través de su teoría de la estructuración, que las prácticas sociales están condicionadas por los efectos de las prácticas anteriores, a la vez que estas condicionan a las prácticas futuras (p.32). De esta manera, es que se trata de procesos de estructuración en transformación continua, es decir, el rol del educador como re-construcción necesita la recuperación de las experiencias pasadas y presentes, para generar una redefinición concreta, real y situada, pero que, a la vez, va a seguir en constante resignificación a la luz de los procesos sociales que se evidencien en ese espacio social.

En este sentido, y acorde a lo recuperado en N3, logramos visualizar que, si bien no todos los educadores tienen la misma mirada y ejercen las mismas acciones para el acompañamiento, todos coinciden que el afecto es un aspecto central de la relación con los jóvenes.

“lo afectivo en el modo de vincularnos” (N3)

“el hecho de vincularse, querer está bien” (N3)

“lo afectivo en nuestro trabajo es indiscutible” (N3)

El afecto como subcomponente de la dimensión emocional que constituye a la autonomía, y es de suma importancia que la Casa, a través de los educadores, actúe como dispositivo para el desarrollo de estas dimensiones por parte de los jóvenes, ya que este aprendizaje se incorpora en sus universos simbólicos y será proyectado en los diversos ámbitos de su vida.

Por otro lado, se hizo énfasis por parte de los educadores en el trabajo de pensamiento crítico, es decir, ayudarlos a generar un pensamiento que los invite a reflexionar, plantear y debatir sobre los modos de actuar, de pensar y de desenvolverse en la vida cotidiana con las demás personas. Aportar a un posicionamiento político e ideológico que luego va a guiar sus decisiones, sus aferes y determinaciones.

“dejar en la huella un pensamiento crítico y un grado de rebeldía” (N3)

“tener una mirada política” (N3)

“hay un mundo social en el que somos actores, generar pibes con consciencia” (N3)

“aportar a esa amplitud, visiones, pensamiento crítico, es el desafío del educador” (N3)

Generar un acompañamiento en el desarrollo de una capacidad crítica y racional forma parte de la dimensión conductual de la autonomía, desarrollada en el capítulo III, que implica la capacidad de tomar decisiones a través de su propio razonamiento y hacerse cargo de los resultados que se obtienen. De ahí, la importancia del rol del educador en acompañar el desarrollo de esta capacidad de razonamiento propio, puesto que va a determinar la manera en cómo el joven actuará en el mundo social.

Como establecimos anteriormente, la manera en la cual concebimos al otro, las denominaciones que realizamos en relación al otro en una relación social, condiciona y direcciona nuestras prácticas. Es así, que en el grupo educador evidenciamos que no hay consenso en las miradas y concepciones de los jóvenes.

“la mirada que tenemos sobre ellos es muy importante, no quedarnos con su pasado sino pensar su potencialidad” (N3)

“que se reconozcan como sujetos de derecho, que no se autodiscriminen” (N3)

“no están condenados a ser lo que ellos piensan que son” (N3)

“la huella de que crean en sí mismos, y que lo que se propongan lo van a poder cumplir” (N3)

Estas expresiones fueron extraídas del taller virtual de los educadores y evidencian un pensamiento potencializador de los jóvenes, se piensa al joven desde su posición de sujetos de derechos, capaces, agentes de cambio, y transformadores de su propia realidad. Esto se logró visualizar también en los relatos de los jóvenes en el cual uno de ellos, resaltó que los educadores no se centran en la historia personal para su acompañamiento, sino que se proyectan en el presente y en el futuro.

“te hacen ver el presente, no todo lo que pasó antes, me siento mejor yo acá, me siento feliz” (E9)

Sin embargo, sumando algunas expresiones recuperadas de N3, se visualiza el posicionamiento de algunos educadores que minimizan esta capacidad transformadora, y potencian la idea que los jóvenes son la historia que traen y su límite está ahí:

“tener una proyecto de vida, no es un proyecto de vida”. (N3)

“se tiene que trabajar desde una manera integral donde no se olviden de todo lo que les pasó”
(N1)

Asimismo, se hizo hincapié en pensar su rol de educador como acompañantes, es decir, desde una posición de referente adulto que acompaña las trayectorias cotidianas, educativas, laborales y de la vida que brinda las herramientas necesarias para el desarrollo personal y no como los meros responsables de las acciones futuras.

“acompañar cada proceso de la mejor forma, pero ellos son los que toman las decisiones”
(N3)

“les brindamos herramientas para enfrentar las realidades pasadas y presentes. lo que ellos vivieron, convertirlas en herramientas para el futuro” (N3)

“entender que no somos los salvadores”. (N3)

Por otro lado, no se ignoró la importancia de transmitir conocimientos y establecer diálogos desde un lenguaje que sea entendible, apropiado y comprendido por los jóvenes, puesto que el uso de palabras desconocidas con cierto grado de complejidad, puede devenir en que el aprendizaje no sea apropiado, ni transmitido.

“saber adecuar el discurso y la palabra que tienda al entendimiento” (N3)

Por último, el reconocimiento de la huella que se dejan en las trayectorias de los jóvenes, se consideró un elemento importante durante todo el desarrollo del taller virtual, y por lo tanto, en la co-construcción de este rol:

“casi nadie está hecho con lo propio, sino que nos formamos con los aportes que vamos recibiendo” (N3)

El reconocimiento de la importancia que las intervenciones del cuerpo educador impriman una huella en las trayectorias de los jóvenes, sirve como base para pensar la integralidad y la multidimensionalidad de las acciones que se desprenden de este rol.

Es necesario resaltar que existe una tensión entre lo institucional y lo familiar en este espacio social, ya que los educadores se auto perciben y son percibidos por las juventudes como referentes de vida, los cuales sustituyen, en muchos casos, la ausencia de lazos o vínculos familiares por consanguinidad. Esto se constituye como una complejidad relacional

que genera una “tensión entre lo familiar y lo institucional” (N3), ya que deben construirse límites simbólicos en esta relación educador/jóvenes que incremente la autonomía de los jóvenes a la hora del egreso. De ahí, la importancia, traída por quienes ejercen esta tarea del afecto como un componente central en su acompañamiento.

En relación con lo anterior, el afecto históricamente siempre perteneció a la responsabilidad del ámbito privado, a los centros de vida encargados del desarrollo personal y de supervivencia. Sin embargo, cuando existen estas realidades sociales particulares donde los NNyA carecen de cuidados parentales, son los educadores y referentes institucionales quienes desempeñan la importante tarea de acompañar el proceso de transición hacia una autonomía progresiva, que les permitirá prepararse para el egreso de las instituciones estatales donde se encuentran.

Resulta complejo separar las tareas de acompañamiento sin recurrir a los valores personales, sistemas ideológicos, subjetividades, representaciones de cada uno. Es por eso que se deben establecer pautas colectivas que sustenten el trabajo de todo el cuerpo educador, y legitimar esas prácticas recuperando las propias vivencias.

Otro punto es, como nombramos anteriormente, que nuestros objetivos desde el inicio estuvieron ligados a recuperar las voces de los jóvenes que forman parte del PAE, y tal como desarrollamos en el cap. V, el relato de vida fue la principal técnica metodológica que nos permitió acceder a las opiniones y visiones de los jóvenes que habitan hoy la institución.

A través de estos logramos acceder a su historia, a sus representaciones y a sus vivencias en la Casa de Pre Egreso para analizar el espacio social en el cual se dan las relaciones entre joven/educador y la dinámica de la institución.

En un relato de vida, un joven estableció:

“me siento una persona más” (E9)

“acá me enseñaron que soy una persona y merezco respeto por serlo” (E9)

Estas expresiones nos interpelan como grupo y nos invitaron a reflexionar que en este espacio se tiende a la participación de los jóvenes, lo cual genera sentimientos de “ser parte”, sentir que sus opiniones valen y son tenidas en cuenta, y nos invitó a reflexionar que no todas las instituciones estatales generan estos espacios de garantía de derechos. Este relato,

demuestra claramente una huella positiva que los educadores están imprimiendo en los jóvenes, que tiende a la emancipación y libertad. Como así también, se destaca que la gestión de la política pública logra humanizar a los sujetos.

Para profundizar la categoría de participación, tomamos los aportes de Frigerio y Poggi (1992), “la participación genera el desarrollo de sentimientos de pertenencia que posibilita afrontar situaciones de crisis y de cambio. Es un mecanismo clave en la organización de las instituciones y en los fines que estas persiguen.” (p.392).

Por otro lado, un joven brindó su experiencia pasada en otra institución estatal y estableció:

“en esa residencia los pibes no les importaban, si se peleaban, no los ayudaban, no los hablaban, solo trataban de que no se escapen y a veces ni eso. Solo esperaban la hora para irse y se iban, no estaban comprometidos con el trabajo.” (E11)

Esta experiencia en contraposición con la actual en la Casa de Pre Egreso demuestra falta de interés en acompañar los procesos de desarrollo hacia una autonomía.

Otro relato recuperado en relación a lo anterior:

“con las otras residencias hay mucha diferencia, porque en otro lado, en algunas residencias no podía salir, no tenía la libertad que tengo acá. Los maestros no eran los mismos, no eran más compañeros con los chicos porque no se llevaban bien.” (E13)

La importancia del afecto en la relación joven/educador también se vio reflejado en los relatos de los jóvenes:

“Además paciencia, el cariño, el amor, te ayuda también, te trae felicidad, te enseñan te explican te apoyan, te ayudan seguir para adelante y no tirarte abajo, a no decepcionarte” (E9)

“poder charlar con gente que realmente son seria y que te aman, y que vos pones la confianza en él” (E13)

“Hace unos meses que vivo en la casa, más que una casa seria, hay mucha enseñanza, te enseñan muchas cosas, te dan cariño, te dan un apoyo que muy grande, te hacen dar más fuerzas para seguir para adelante” (E9)

“Me siento bien con los educadores, son una familia para mi, todos los que están acá son una familia más.” (E9)

“Con el acompañar es suficiente para cada uno.” (E13)

Si recapitulamos los relatos de los jóvenes, se puede visualizar ampliamente la conformidad y pertinencia que sienten en relación a la Casa de Pre Egreso, y al cuerpo educador. Como se nombró, un joven se refirió a “son una familia para mi” (E9), esto demuestra la categoría de familia desde los aportes de Krasnow (2019) la cual establece que la inserción de la socioafectividad en relaciones familiares sustentadas en vínculos significativos que no siempre se completan con lazos de parentesco, sino que encuentran su fuente en el afecto.

La socioafectividad, en palabras de la autora, tiene un componente social y afectivo que no se asocia a parentesco. Su desarrollo responde a la receptividad de manifestaciones de vivir en familia que encuentran su cauce en vínculos de apego significativos para la persona que conviven o no con vínculos parentales.

De esta manera, en relación a los relatos de los jóvenes y también de los educadores, el afecto es el epicentro desde donde se despliegan las relaciones interpersonales que se establecen, de acompañamiento en los diferentes ámbitos de su vida, de escucha activa, de enseñanza sobre el mundo, sus visiones y representaciones. Sin embargo, es importante tomar esta categoría, definirla, regularla y así establecer lineamientos generales que permitan que esta relación joven/educador tenga un límite simbólico que delimita dicha relación.

En síntesis, en la co-construcción de este rol podemos resaltar algunas cuestiones importantes que articulan los saberes personales y los aportes desde nuestro campo disciplinar: se debe mirar a los jóvenes desde la categoría “juventudes” pensando en la heterogeneidad de cada trayectoria, es importante el afecto como componente ineludible de este acompañamiento, se debe apostar a generar espacios de debate y reflexión que apuesten a un pensamiento crítico, transmitir conocimientos de manera clara y entendible, mirar a las juventudes desde sus potencialidades y capacidades, dar lugar a su participación, y que las intervenciones siempre partan un enfoque de derechos donde primen los principios de la CDN.

6.3 Aportes desde el Trabajo Social al Programa de Acompañamiento para el Egreso

Tal como establece Hermida (2014) el Trabajo Social no se juega en una relación de externalidad donde la intervención se subsume a la entrega de recursos, sino que hay algo del orden de lo subjetivo, un encuentro entre sujetos, una interacción, un vínculo, una propuesta de transformación a nivel de la subjetividad (p. 8).

Es por esto que entendemos que nuestras intervenciones, aunque mediadas por la virtualidad, movilizaron la realidad de la institución, la cotidianeidad, las subjetividades de los jóvenes y del cuerpo educador. Al mismo tiempo, implicó el ejercicio de plantearse lo dado, desnaturalizar las prácticas y las miradas y establecer un ejercicio crítico sobre el rol de los referentes que las juventudes hoy necesitan.

Desde nuestro campo disciplinar aportamos nuevas miradas teóricas y conceptuales en relación a la autonomía y sus dimensiones, a la heterogeneidad de las juventudes, diversas miradas históricas sobre la niñez y adolescencia y los paradigmas que predominaron en las distintas épocas, la sexualidad como elemento clave en el rol del educador y la pedagogía de la presencia y de la ternura para pensar la tarea de acompañar. Estos aportes conceptuales, fueron sistematizados en un documento escrito en el cual también se recuperaron los saberes de los educados y las voces de los jóvenes para ilustrar estas concepciones y re-pensar la práctica.

También sugerimos la planificación de actividades a largo plazo y con objetivos claros que apuesten al sentimiento de pertenencia e identidad a la casa, como pintar las paredes y dejar marcar personales.

Otra cuestión que resaltamos fue la importancia de generar espacios de supervisión grupal del cuerpo educador, en los cuales el debate y la puesta en común de situaciones y experiencias vividas, les permitan establecer un diálogo más constante y la resolución de conflictos de manera colectiva.

Asimismo, aportamos herramientas para la sistematización y el diagnóstico que les permitirán develar la procesualidad particular de cada joven. Y resaltamos la importancia de la reflexividad como aspecto central en sus intervenciones para no recaer en las propias representaciones y miradas acabadas del educador.

Por otro lado, facilitamos un calendario donde se especifica todos los cumpleaños de miembros de la casa. Este, se constituye como un dispositivo que contribuye a este sentimiento de pertenencia a este espacio, a estas relaciones sociales, donde el afecto como componente ineludible es esencial en el rol del educador sexual que apuesta a la emancipación y al desarrollo personal.

Como equipo de trabajo nos planteamos algunas reflexiones; las actividades virtuales desarrolladas con los jóvenes donde trabajamos con proyecto de vida y masculinidades, consideramos que interpela su subjetividad, invitándolos a reflexionar y a pensar en sus relaciones afectivas y en sus metas de vida. Además la transmisión de información y herramientas que les permitan pensar la materialidad de esos sueños en metas por cumplir.

Por otro lado, el taller virtual con los educadores fue una instancia de aprendizaje mutuo, el cual estuvo cargado de reflexiones colectivas que sirven como insumo para el dispositivo escrito que se constituirá como herramienta para seguir pensando el rol del educador.

Entonces, el desafío es proponer nuevas miradas a las aspiraciones subjetivas y problemáticas de los sujetos que enfrentan casi todas las intervenciones sociales, para poder describir las imágenes de un momento histórico/social particular. Dar cuenta de los procesos sociohistóricos, la construcción de este rol, desde una perspectiva juvenil, de los ejecutores de políticas públicas (los educadores) y siempre desde un enfoque de derechos.

El profesional de Trabajo Social se posiciona a través de un saber y un saber hacer que le permite incidir sobre las condiciones de vida de las personas con las que interviene. Asimismo, tiene la posibilidad de generar un lugar, un espacio de reflexión donde los sujetos, como sujetos de derechos, puedan pensar y puedan pensarse como actores, donde desnaturalizar prácticas, confrontar ideas, experiencias y propuestas, den cuenta de procesos de construcción colectiva de saberes.

Por cierto, generar estos espacios de desnaturalización de lo dado y de lo cotidiano, puede constituirse como un desafío para el profesional, ya que puede despertar resistencias internas y colectivas de los sujetos por la incertidumbre que genera el cambio y la ruptura de lo cotidiano.

Nuestra profesión posee cierto grado de poder, siguiendo a Dussel (2006), como pulsión de vida, en contraposición a la noción negativa de poder como dominación. Este concepto contiene la idea de “movilización para”, que implica la resolución de necesidades y de la noción de sujeto activo.

En este sentido, nuestra pulsión movilizante fue generar estos espacios de reflexión, de replantearse el rol que cotidianamente se estaba desarrollando sin lineamientos generales compartidos, “una movilización para” una oportunidad de reflexión crítica, que proyecta un interaprendizaje y la construcción de un pensamiento compartido por todos, las juventudes y todos los educadores.

Lo analizado hasta aquí, nos permite evidenciar que, aunque el Trabajo Social se constituyó históricamente como una profesión caracterizada por el trabajo de campo, la cercanía con las personas con que interviene y las metodologías participativas que se dan en la interacción social, la “nueva normalidad” traída por la pandemia, permitió que la implicancia que tuvo nuestra presencia y nuestras intervenciones en la institución mediadas por la virtualidad, fueran valiosas y generan un aporte clave para el PAE y las subjetividades de los sujetos.

Entendemos que la virtualidad y la no presencialidad, se constituyó como un obstáculo para las expectativas, pero no fueron limitantes de generar contribuciones conceptuales y a nivel de la subjetividad. Logramos establecer una buena conexión con el cuerpo educador y con los jóvenes a pesar de la mediación virtual, y recuperamos sus voces, opiniones y percepciones que sirvieron como insumo para re-pensar en conjunto el rol de los educadores que acompañan cotidianamente a los jóvenes.

Queremos culminar este apartado y último capítulo, recuperando la idea de la autora Chávez (2010), a la cual adherimos, que debemos pensar a las juventudes en el presente y no en el futuro, considerándose como sujetos sociales de derechos y activos interlocutores en la construcción de su propio desarrollo (p.40). Apostar a la construcción colectiva y a la participación juvenil en el diseño de las políticas públicas y en las intervenciones sociales y de esta manera revertir o paliar las desigualdades de los jóvenes sin cuidados parentales.

Puntos de partida para nuevos caminos que quieran dejar huellas

En definitiva, y a modo de cierre, nos parece oportuno hablar de puntos de partida para nuevos aprendizajes y caminos que quieran dejar huellas, ya que abre sendas no solo para nosotras, en la aventura de seguir aprendiendo y descubriendo desde el ejercicio profesional, sino también a estudiantes que quieran continuar y tomar como partida nuestros pequeños avances.

Como afirmamos en la introducción, nuestro objetivo de intervención fue favorecer la construcción del rol del educador del PAE conjuntamente con las juventudes y con el cuerpo educador. Por lo tanto, es nuestra intención que esta tesina sea la base para seguir generando discusiones y debates en torno a la intervención del Trabajo Social con los educadores y jóvenes del Programa de Acompañamiento para el Egreso.

Trabajar desde los condicionantes que el contexto nos impuso, no fue un limitante, sino más bien un potencial develador de cuestiones que históricamente siempre se constituyeron como cimientos fuertes. Uno de ellos, es pensar que el Trabajo Social sólo puede intervenir desde la presencia física con el otro; sin embargo, los esfuerzos de intervención desde la virtualidad también permiten una distancia que devela, reflexiona y replantea la vida cotidiana de los sujetos, permitiendo al profesional planificar, diseñar e investigar en profundidad para luego, intervenir en su realidad.

A lo largo de la escritura, nos permitimos re-pensar la dinámica de los elementos de la institución, las relaciones interpersonales de joven/educador, cuestionar el Programa de Acompañamiento para el Egreso, como también y más importante, generar propuestas críticas y de reflexión. Ya que, como plantea Ana Arías (2019), el desafío del Trabajo Social latinoamericano, es recuperar la capacidad de propuesta, asumir la responsabilidad de ésta, y así cesar del lugar de la crítica, que frente a la ausencia de la propuesta, implica retrocesos.

Para nosotras fue un desafío la intervención y su proceso desde la virtualidad, el diseño de las primeras estrategias y por supuesto la escritura, como así también, regular nuestras expectativas y emociones frente a las posibilidades que nos brindaba el contexto, que pudimos afrontar de manera favorable.

Por otro lado, el desarrollo de la tesina nos permitió seguir aprendiendo de manera libre y poner en juego todas las habilidades que se nos transmitieron a lo largo de la carrera,

ya sean propiamente académicas como también de índole humano. Pusimos en juego nuestras miradas y marcos teóricos, lo que dio lugar al debate grupal que permitió enriquecer las reflexiones, en el cual, el acompañamiento docente fue un factor clave para nuestro proceso.

Esperamos que los aportes teóricos y conceptuales brindados, contribuyan a la reflexión y revalorizar el rol del educador en el PAE, como así también, el de toda persona que acompañe las trayectorias de NNyA en el ámbito público o privado. Particularmente creemos, que la co-construcción de este rol debe articular teorías y conceptos con la experiencia práctica de quienes ejercen esta intervención.

Siguiendo la expresión realizada por un educador al momento del cierre de la intervención: “lograron ir a lo central, reconocieron lo central, a pesar de la virtualidad y de la lejanía, lograron rescatar lo más importante y el centro del programa. Lograron hacer un gran aporte al programa y los aportes ayudan a mejorar”. (N3) Lo expresado nos habilita a plantear que nuestra intervención abre caminos para intervenciones posteriores que sigan apostando a la (co) construcción y (co) revisión de la relación educador/joven.

Para nosotras la experiencia de práctica fue un aprendizaje, tanto grupal como en la individualidad de cada una, el haber transitado por la Casa de Pre Egreso de varones, nos permitió seguir descubriendo nuestra vocación en esta profesión.

Consideramos relevante también, reconocer la importancia de la presencia del Estado en estas realidades particulares de NNyA en la garantía del acceso a sus derechos plenos, como el desarrollo de una autonomía progresiva; como así también, el labor de quienes acompañan a los NNyA debe ser reconocido normativa y materialmente en condiciones óptimas.

Por otro lado, consideramos que toda intervención en lo social, es decir con un otro pensante, deseante y transformador, debe mirarse desde el horizonte ético-político desde la perspectiva de derechos, en el cual la opinión de los sujetos involucrados en la intervención debe ser escuchada. Tomando los aportes de Chacarelli e Isaia (2016):

El reto para el Trabajador Social es pasar de la retórica de los Derechos Humanos a logros concretos en relación a los mismos, ello implica superar el enfoque asistencial de intervención social que visualiza a los ciudadanos como receptor de servicios y no como sujetos de derecho, operacionalizando procesos que los involucre

protagónicamente a través de la participación en los procesos de toma de decisiones relacionados con la promoción y la defensa de los derechos humanos. (p.12)

Asimismo, las autoras citadas expresan que la defensa por los derechos humanos constituye a la intervención social en un espacio de desarrollo personal y colectivo, en un espacio de ejercicio de derechos y práctica ciudadana.

La defensa y promoción de los derechos humanos es un componente ineludible de nuestra intervención como futuras trabajadoras sociales. Es así que nos debemos a la tarea de luchar por el efectivo cumplimiento y garantía de los mismos, por denunciar y corromper aquellas situaciones donde se vulneren derechos o no se acceda a la información necesaria.

De este modo planteamos la idea de que el profesional debe desplegar una serie de estrategias de intervención social donde se trabaje con los sujetos con los que interviene, reconociendo sus aptitudes, experiencias, representaciones, saberes, que se intentan conocer, dimensionar, decodificar, develar junto a ellos, reconociendo sus potencialidades y escuchando sus voces.

Esperamos que nuestra tesina sea un aporte a estudiantes y educadores para imprimir su huella en la historia de cada NNyA que la vida les presente, huellas que emancipan, que generan libertad y humanizan a quien se cruce con su mirada, sus pensamientos, sus palabras y sus decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, P., Andrada, S., y Machinandiarena, P. (2018). *Investigar, e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. Argentina, Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto social*, (10), 21-30.

Aquín, N. (1996). *La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*. Buenos Aires, Argentina. Espacio editorial.

Aquín, N. (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*. (5).

Aquín, N, Miranda, A., Artazo, G., Lucero, Y., Torres, E., Veyrand, N (s/f). *Nosotros y los otros: encuentros y desencuentros en el campo del Trabajo Social*. IV Encuentro Internacional de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.

Aquín, N. (2020). *Revista digital de Trabajo Social, ConCiencia Social*. Año 2020. N° 6. Vol 3. Trabajo Social contemporáneo cartografía de la desigualdad.

Balardini, S. (1999). *Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina*. En Última década n° 10. Viña del Mar: CIPD

Becerra, G. (2003). *Las propuestas de Ian Hacking y Judith Butler sobre lo socialmente construido. El caso de la "juventud" en la mirada sociológica*. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 32(4), 45-61.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, págs. 7-43.

Bourdieu, P. (1990). *La juventud no es más que una palabra*. México: Sociología y Cultura.

Bourdieu, P. (1997) *El espíritu de familia. "L'esprit de famille", Raisons pratiques sur la théorie de l'action Editions du Seuil*, 1994. Traducción de María Rosa Neufeld.

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Anagrama. Barcelona.

Britos, N. (2006). *Ámbito profesional y mundo del trabajo*. Editorial, Buenos Aires.

Carballeda, A. (2020). *¿Cómo dialoga la pandemia con los problemas sociales con los que intervenimos?*

Carreño, A. A. (2015). *Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens*.

Carvalleri Silvina, Contrera Mercedes, Cruz Veronica, Fuentes, Pilar y otras (2017). Formación e institución familiar entramado de conceptos . Capitulo I y consideraciones analíticas y trabajo empírico en el libro *La institución Familiar en Trabajo Social. Debates contemporáneos en la formación y ejercicio profesional*. Editorial Espacio.

Castro, S., (s/f). *El registro en la intervención: una reflexión epistemológica*. Cap 3.

Castoriadis, C., (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol I. Editorial Tusquets. Buenos Aires.

Chacarelli, E., & Isaia, M, E., (2016). *La gestión de las políticas y programas sociales con enfoque de derechos en un contexto de cambios de la institucionalidad social. Desafíos para los trabajadores sociales*. V Encuentro Internacional de Trabajo Social y Rehabilitación Sociocupacional “Avances, fortalezas y retos profesionales por un mundo mejor. La Habana, Cuba.

Chaves, M. (2010). *Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Crenshaw. K. (1989). *Desmarginar la intersección de la raza y el sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y la política antirracista*. Chicago.

Connell, R./R. (1997). “*La organización social de la masculinidad*”. En Valdés, T. y Fabbri, L. (2015). *¿Qué (no) hacer con la masculinidad? Reflexiones activistas sobre los límites de los “colectivos de varones/grupos de hombres”*. Ponencia presentada en el V Coloquio de Estudios de Varones y Masculinidades. 14-16 enero 2015, Santiago de Chile.

Crosetto, R., (2012). *La intervención del Trabajo Social. Cátedra: Teoría de la intervención y Trabajo Social*.

Cussianovich, A.,(2005) *Educando desde una Pedagogía de la Ternura*. Perú: Ifejant.

Cuassianovich, A., (s/f) *Pedagogía de la ternura, familia, sociedad y acogimiento*. XIII Conferencia Internacional BIENAL IEEO

Cuassianovich, A., (s/f) *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, IFEJANT.

Dussel, E., (2006). *Tesis de política*. Editorial siglo XXI y CREA, México.

Estupiñán, M. R. (2019). *Sociedad y cuidado desde la perspectiva de niños sin cuidado parental* . Ciencia y Cuidado.

- Fabri, L., (s/f). *Masculinidad: dispositivo de poder*.
- Frank, V., (2005). *El hombre en busca de sentido*. Herder Editorial., Barcelona.,
- Fraser, N., (1997). Justicia Interrupta. *Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Edit. Siglo del Hombre. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Freire, P., (2004) *La pedagogía de la autonomía*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Frigerio, G., & Poggi, M., (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca*. Capítulo 3: Actores, instituciones, conflictos. Buenos Aires.,
- Follari, R., (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Editorial Homo Sapiens.
- García Fanlo (2011). *¿Qué es es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*. Revista de Filosofía A Parte Rei.
- Giddens, A (1995). *Elementos de la teoría de la estructuración, Estructura, sistema, reproducción social, Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social, en Giddens, La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Bs. As: Amorrortu.
- Goffman, E., (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- Gomes Da Costa Antonio (2004). *Pedagogía de la presencia*. Capítulo 1, 2, 3, 5 y 10. Editorial Losada /UNICEF. Buenos Aires. pag 27 a la 44, y 61 a la 65.
- Gonzales, C., (2002). *Estrategias de intervención*.
- Hacking, I., (2001). "Locura, biológica o construida" en *La construcción social de qué?*. Barcelona, Paidós. Cap. 4.
- Hermida, M, E., (2014). *La noción de Pueblo en Laclau: aportes para el problema del sujeto colectivo en Trabajo Social*. VIII jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre. Ensenada, Argentina.
- Hernandez, O., (1999) *Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivos-creativos*. Revista Cubana de psicología. Vol 16. n° 1.
- Iamamoto, M., (2003). *El servicio social en la contemporaneidad- Trabajo y formación profesional*. Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil.
- Javierre, Antonio M. (1983). *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual*.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, Centro de Estudios y Publicaciones. Alforja, San José de Costa Rica

Jelin, E., (1999) Pan y afectos. La transformación de las familias. Fondo de Cultura Económica. Brasil.

Jodelet, D. (1986 [1984]). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: S. Moscovici. Psicología social. Vol. II. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Krasnow, A., (2019). *La socioafectividad en el Derecho de las familias argentino. Su despliegue en la filiación por técnicas de reproducción humana asistida*. Revista derecho (Valdivia) vol.32 no.1. Rosario.

Kossoy, A., (s/f). Estudio sobre juventudes en Argentina III. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes.

Lopes Louro, G. (1999). O corpo educado. *Pedagogias de la sexualidad*. Belo Horizonte: Editorial Auténtica.

Malishev y González (2010). *La metafísica existencial de la vida*. Revista Scielo. Ediciones Universidad Nacional de México. Estado de México.

Martín García (1995) *Fundamentos teóricos y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Mancini, S., & Gonzalez, M. (2019). *Informe de Gestión de todo el período 2019 de la casa pre-egreso de varones*. Córdoba.

Ortolanis Eduardo. Familia, roles, funciones y después. Apuntes para una revisión necesaria. Publicado en Revista EntreLíneas, No 1 – diciembre 2017. Córdoba Argentina.

Parisi, A., (2006). *Trabajo Social. Prácticas universitarias y proyecto profesional crítico*. I Encuentro Argentino y Latinoamericano. Espacio Editorial. Córdoba.

Peralta, M. I., Pinotti, G., Bosio, M. T., & Videla, V. C. (s/f). Reflexiones sobre la dimensión ético-política de las prácticas profesionales desde los aportes de Enrique Dussel. *Movimientos sociales y práctica política*.

Peralta, M. I., (2020). Revista digital de Trabajo Social, ConCiencia Social. Año 2020. N° 6. Vol 3. Trabajo Social contemporáneo cartografía de la desigualdad.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). Teoría del vínculo, Buenos Aires: Nueva Visión. (1983). La psiquiatría, una nueva problemática. Del Psicoanálisis a la Psicología Social, Tomo II, Buenos Aires

Piotti, María Lidia (2018). Primera Parte: Paradigmas, teorías y políticas sobre niños, niñas y adolescentes (pág. 15-80), del libro *Protagonismo Infantil y Trabajo Social*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Retrepo, Luis C (2010). *El derecho a la ternura*. Arengo Editores. Bogotá, Colombia

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles*. Buenos Aires, Lima, Quito: Grupo Editorial Norma Bogotá.

Reguillo, Rossana. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. 1992.

Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica- metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Editorial Espacio. Argentina, Capítulo III.

Sanchez Martinez, Eduardo (2005) *Planeamiento estratégico de la educación*, Córdoba, Argentina, Editorial Brujas.

Sánchez, Melisa R. (2018). “*Las múltiples articulaciones de lo religioso en las intervenciones del trabajo social con abordaje familiar*”. *Religión e Incidencia Pública. Revista de Investigación de GEMRIP* 6: pp. 81–102. [Revista digital].

Saltalamacchia, H. (2004) *La juventud y sus estigmas*.

SOUSA SANTOS, B. (2006): “*Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*.” CLACSO. Buenos Aires.

Trachitte, M. T., Arito, S., Lera, C., Ludi, M. d., Martinez, G., & Gonzales, M. (2008). *Ética y trabajo social: la dimensión ética en la intervención profesional*. Paraná, Entre Ríos: Sociedad en debate.

UNICEF, DONCEL y FLACSO (2015). *Construyendo Autonomía. Un estudio entre pares sobre la transición hacia la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales*.

Villagra, A., y Sequiera, E. (2017). *La Protección de los Derechos de la niñez: una visión interdisciplinaria*. Córdoba.

Villaroel, G. E. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad* Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49, pp. 434-454 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Yaría, J. A. (1993). *La existencia tóxica. Manual preventivo de las adicciones y el SIDA para padres, educadores, jóvenes y líderes sociales. Programa ‘10.000 líderes de cambio- Formación de formadores’*. Lumen, Buenos Aires. Argentina

FUENTES DOCUMENTALES

Arias, A. (2 de junio de 2020). *Youtube*. Obtenido de Facultad de Trabajo Social de la UNLP de <https://www.youtube.com/watch?v=NORvVQgiLMM&t=130s>

Arias, A. (8 de mayo de 2020). *Youtube* . Obtenido de Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB: <https://www.youtube.com/watch?v=bhtIjR7borA&t=22s>

Carrizo, Ana C. (2017). Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Recuperado de youtube <https://www.youtube.com/watch?v=JQFj-ftnAJ4>

Doncel. (2019) “A DOS AÑOS DE LA LEY DE EGRESO, PREOCUPA SU LENTA PUESTA EN MARCHA” <https://doncel.org.ar/2019/05/30/dos-anos-ley-de-egreso/>

Doncel Asociación Civil. (2017). Sitio web: ¿Qué es Doncel? <https://doncel.org.ar/que-es-doncel/>.

Lopez, S., (2017) *La entrevista como relación social*. Obtenido de https://www.academia.edu/43290380/La_entrevista_como_relaci%C3%B3n_social_Sa%C3%BAI_Recinas_L%C3%B3pez

Ley de Egreso Asistido n° 27.364. 26-jun-2017. Creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). *Incidencia de la pobreza y la indigencia 31 aglomerados urbanos*. Buenos Aires: Marcelo Costanzo.

Kemelmajer, Aída (2018). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=8JKljbevSCs>

Klein, A. (15 de mayo de 2020). *Youtube* . Obtenido de Laboratorio Audiovisual FHCS-UNPSJB: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpabRrXFSBE>

Martínez, M. M. (31 de 10 de 2018). Capacidad de niños y adolescentes para el ejercicio de los derechos de la personalidad en el nuevo Sistema de Derecho Privado Argentino. Obtenido de Pensamiento Civil : <https://www.pensamientocivil.com.ar/doctrina/3872-capacidad-ninos-y-adolescentes-para-ejercicio-derechos-personalida>

SENAF (2020). Curso virtual “Niños, niñas y adolescentes: sujetos de derechos”. Coordinado por la Dirección de desarrollo del talento humano, dictado por SENAF.

UNICEF. Sitio web. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/preguntas-frecuentes>.
Fecha de acceso: noviembre de 2020.