

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

**Trayectorias Socioeducativas Interrumpidas en Jóvenes
con Padecimientos Subjetivos. Anexo N° 4- Escuela
Paulo Freire en Casa del Joven:
Una Alternativa Reparadora**



Autoras:

**ÁNGELA PAOLA DEL GROSSO
ELIANA ANDREA OLIVA ALMADA**

Intervención Pre-Profesional:

LIC. JUAN EXEQUIEL TORRES

Orientación Temática:

LIC. ALICIA MIRANDA

Sistematización y Redacción de Tesina:

DRA. NILDA INÉS TORCIGLIANI

2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: RESEÑA SOCIO-HISTÓRICA DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN RELACIÓN A LA SALUD MENTAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. CLAVES DESDE EL TRABAJO SOCIAL	7
1. Una Re-Construcción del Par Normalidad-Anormalidad. Aportes desde la Obra de Michel Foucault	9
2. Cuestión Social y Trabajo Social.....	11
3. Reconstrucción Socio-Histórica	14
<i>A. SIGLO XIX: Desde el Estado-Nación. Proceso de Regulación Social y Normalización de Conductas Humanas</i>	<i>14</i>
<i>B. SIGLO XX: La Construcción de la Otridad</i>	<i>18</i>
<i>C. SIGLO XXI: Redistribución y Ampliación de Derechos.....</i>	<i>26</i>
CAPÍTULO 2: ESCENARIO Y ESPACIOS INSTITUCIONALES.....	35
1. Historia de Casa del Joven y el Surgimiento del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire. Programas Institucionales y Modalidades de Trabajo	36
2. Significaciones y Concepciones Profesionales sobre los Jóvenes y las Problemáticas Abordadas	43
3. Prácticas Hegemónicas e Instituyentes: Posibilidades y Limitaciones.....	47
4. Una Alternativa Reparadora en la Educación de los Jóvenes en Casa del Joven.....	54
CAPÍTULO 3: CAMPO PROBLEMÁTICO. PROBLEMÁTICA Y DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL.....	60
1. Consideraciones Teóricas del Campo Problemático y Problemática de Intervención Pre-Profesional.....	61
2. Consideraciones Metodológicas del Plan de Trabajo	66
<i>A. Momentos de la Intervención Pre-Profesional</i>	<i>69</i>

CAPÍTULO 4: TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE LES JÓVENES DEL ANEXO N° 4– ESCUELA PAULO FREIRE Y CASA DEL JOVEN 93

1. Juventudes y Trayectorias Socioeducativas en el Devenir de las Teorías Críticas..... 94

2. Significaciones y Modos de Concebir el Mundo. Experiencias de Jóvenes “*Inesperades*” en Realidades Compartidas 99

3. Itinerario de un Acompañamiento..... 110

REFLEXIONES FINALES 115

BIBLIOGRAFÍA 121



“ALERTA, ALERTA, ALERTA QUE CAMINA, EL ANTIMANICOMIO POR AMÉRICA LATINA...!”

*A la profesión de Trabajo Social como apuesta política en la transformación social
junto a compañeros de andanzas y sueños compartidos
A NUESTRAS FAMILIAS Y AMIGUES POR EL SOSTÉN Y EL AGUANTE*

*A les Jóvenes y profesionales de la Escuela Paulo Freire y Casa del Joven por los
aprendizajes, la ternura y el afecto diario,*

*A Exequiel Torres, Alicia Miranda e Inés Torcigliani y a les referentes institucionales
Elsa Flores, Inés Ibáñez, Marina Araujo y Verónica Chiosso por la disposición a
aprender juntas –acompañando– y guiándonos en este proceso.*

*Por recibirnos y hacernos sentir parte de los equipos desde el primer día,
A Sonia Arrigo, Omar Laquis, Lucia Balinskis, Laura Rosales, José Pesuto, Sandra,
Victoria, Luis, Gloria, Diana, Misael, Pato, Oscar
y a la queridísima Sole¹,
por una poesía que siempre nos sea imprescindible:
Por la Militancia
y la Organización Colectiva,*

*Al Colectivo de la Marcha por el Derecho a la Salud Mental de Córdoba, a la Mesa
Organizadora de la Feria de la Salud de General Paz, a la Red Comunitaria de
Bibliotecas Populares Vélez Sarsfield, Eduardo Galeano y Centro de Rehabilitación
Socio Laboral y a otros espacios cercanos de la Manzana...*

***A TODES ELLES,
¡NUESTRO CARIÑO Y AGRADECIMIENTO!***

¹Soledad Vargas, Médica Psiquiatra de Casa del Joven. Poeta y Escritora, entre otras obras, del Libro “Nosotros nos fuimos antes”. Primavera de 2017. Colección Mambo Nicanor. Editorial Buena Vista. Córdoba, Argentina.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la carrera de Trabajo Social, y proceso de formación pre-profesional del quinto año, se lleva a cabo la experiencia de práctica en Casa del Joven durante el año 2018. Institución pública estatal dependiente de la Secretaria de Salud Mental y Ministerio de Salud de Córdoba, dedicada al tratamiento juvenil ambulatorio de Salud Mental, en la cual a su vez converge desde el Ministerio de Educación provincial, el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire en donde situamos nuestra intervención.

Este trabajo se propone ser insumo de reflexión de la experiencia compartida junto a jóvenes –entre 14 a 20 años– atravesados por padecimientos subjetivos¹ que se encuentran en el nivel primario y que, tras haber transitado un circuito de instituciones a lo largo del curso de vida, han visto interrumpidas sus trayectorias socioeducativas. A su vez, plantearnos cómo desde una institución estatal provincial y a través de políticas de inclusión socioeducativa, se pone en relieve el valor de las prácticas concretas de los sujetos para modificar condiciones de accesibilidad a partir de las leyes nacionales de Educación y Salud Mental, sancionadas en 2006 y 2010.²

La sistematización teórica-práctica, se conforma por cuatro capítulos interconectados entre sí, y divididos a los fines analíticos para facilitar su lectura³. En un **primer capítulo**, partiremos desde los aportes de Michel Foucault con la descripción de lógicas que fueron definiendo fronteras del par normal-anormal (Murillo, 2006), según la época y atmósfera social: es decir, en la construcción de un *Nosotros* y esos *Otros*, figuras que corrompen a la norma social establecida. Definiremos luego, ubicando al Trabajo

¹ Según expresa el Anexo I- Reglamentación de la Ley de Salud Mental 26.657, en su artículo 1, se entenderá por padecimiento mental a “(...) *todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes, de conformidad con lo establecido en el artículo 3° de la Ley N° 26.657*” (Ley de Salud Mental Nacional 26.657, 2010).

² La Ley de Salud Mental provincial N° 9848, en su articulado 6, 7 y 8 expresa que el acceso a servicios de salud mental deben ser derechos garantizados por el Estado; de modo que, a través de la promoción, prevención y rehabilitación, se garantice la accesibilidad geográfica, económico-social y cultural; a zonas sanitarias de integración, servicios de salud mental locales y espacios de participación comunitarios, junto al fortalecimiento de redes y lazos sociales (Ley de Salud Mental provincial N° 9848, 2010).

³ Desde un posicionamiento ético-político creemos de suma importancia revisar el lenguaje sexista y binario internalizado por nosotras mismas y la sociedad en general. Utilizaremos en esta producción teórica la **letra “e”**, lo cual “(...) *se fundamenta en la necesidad de contrarrestar las heridas del lenguaje sexista que hegemónicamente organiza y sustenta la reproducción del sistema heteropatriarcal que nos rodea*” (Bertona, L., Ramia Villalpando, A. y Scarpino, P., 2018, p. 13). Asumimos en ello, como sujetos productivos y productores de sentidos, el ejercicio cotidiano y consciente de reconocer, reconociéndonos, en y sobre el enclave heteropatriarcal colonizador del lenguaje hacia posibilidades de su transformación.

Social como parte de la división social del trabajo, qué se entiende por cuestión social. A continuación, y con la mirada puesta en el presente, de manera retrospectiva, se hará una reseña socio-histórica de la configuración del campo de salud y el sistema educativo argentino; problematizando a partir de la conformación del Estado-Nación a la actualidad, lógicas y objetivos que posicionan a la *escuela normal* como dispositivo de poder normalizador de las conductas humanas. Se trabaja en cada período histórico el modo en que fueron concebidos los sujetos en torno a la salud mental, paradigmas, normativas y políticas públicas que dejan entrever, cómo a lo largo de la historia la escuela “normal” no alojó a un determinado grupo de la población: niños y jóvenes atravesados por diagnósticos de salud mental.

En un **segundo capítulo** se presentará el escenario y la historia de su origen, desarrollando de los espacios institucionales en general y de inserción de la intervención pre-profesional en particular, proyectos institucionales, modalidades de trabajo, posibilidades y limitaciones. Asimismo, se trabajarán significaciones y concepciones profesionales sobre los jóvenes y las problemáticas abordadas.

Posicionándonos en la *perspectiva de campo problemático* (Rozas, 2004)– en un **tercer capítulo**, analizaremos derechos vulnerados que obstaculizan la reproducción cotidiana de vida en los jóvenes en torno a saberes, relaciones y representaciones sociales de necesidades en la dimensión simbólica de la problemática de intervención. Para ello, se expondrán consideraciones teóricas y metodológicas junto a los aprendizajes y dificultades del proceso atravesado en los distintos momentos –inserción, implementación y evaluación– de la intervención (pre) profesional llevada a cabo.

Finalmente, en un **cuarto capítulo**, junto a la ampliación de conceptos teóricos claves de la temática, –al tiempo que daremos a conocer a través de un itinerario, momentos de la experiencia de un acompañamiento– realizaremos un acercamiento a los jóvenes con aquellas significaciones y modos de concebir el mundo compartido por derechos obstaculizados en el curso de vida y en sus trayectorias socioeducativas.

Terminaremos este recorrido exponiendo **reflexiones finales** de aportes y los aprendizajes más significativos que, como equipo, hemos transitado a lo largo de la práctica pre-profesional.

CAPÍTULO UNO



Casa del Joven. Agosto de 2018. Barrio Junior de la Ciudad de Córdoba. Ph: Gabriel A. Riobó

CAPÍTULO 1: RESEÑA SOCIO-HISTÓRICA DE LA CUESTIÓN SOCIAL EN RELACIÓN A LA SALUD MENTAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. CLAVES DESDE EL TRABAJO SOCIAL

“La enfermedad es, en una época determinada y en una sociedad concreta, aquello que se encuentra práctica o teóricamente medicalizado”,

Michel Foucault (2008, p. 21).

De estudios sociológicos, antropológicos y políticos –Ozlak y O’Donnell (1984), Piotti (2011), Puiggrós (2003), Carli (1999)– entre ellos acuerdan que, históricamente en Argentina una parte de la población fue excluida del sistema educativo. De esos estudios recuperamos los aportes de Tenti Fanfani (2010) para quien la noción de *exclusión* comprende al menos dos dimensiones: la primera consta el estar fuera de la escuela, no asistir a ésta; y en una segunda dimensión, nos hablará de la vinculación con la exclusión al conocimiento. Por tanto, *“(…) existe una demanda cierta de escolarización, pero no hay un movimiento social para poner determinados conocimientos al alcance de todos. En ese sentido no existe propiamente hablando una demanda generalizada de conocimiento o bien existe de un modo muy desigual”* (Tenti Fanfani, 2010, p. 23). Estos aportes al momento de realizar un recorrido socio-histórico nos ayudaran a comprender cómo en clave histórica y política hoy es abordada dicha problemática social educativa; reconociendo su carácter estructural y visibilizando aquellos modos en los cuales, a lo largo del tiempo, se concibió a un determinado grupo de la población: niños y jóvenes excluides de la escuela “normal” y los impactos que esto conlleva.

En el presente capítulo, se problematizará lo que se comprende en cada época por “normalidad”⁴ constituida como dispositivo⁵ de control desde el campo de la medicina y

⁴ Para la conceptualización de “normal” y “anormal” consideramos oportuno los aportes de Foucault (1975) en su obra *“Los anormales”*. A su vez, y para profundizar dicha temática, trabajamos con la lectura de Torrano (2015) sobre el concepto de monstruosidad en su obra *“La monstruosidad en G. Canguilhem y M. Foucault. Una aproximación al monstruo biopolítico”*. Siguiendo con los aportes de Torrano (2015), la noción de anormalidad para Foucault está determinada por el ejercicio del poder que las sociedades disciplinarias de la Modernidad ejercen sobre los sujetos para dividirlos desde el par “normal-anormal”. Es decir, en el dominio de la Psiquiatría ingresa el poder disciplinario de considerar cuál sujeto es normal y cuál anormal.

⁵ Giorgio Agamben (2006) –según García Fanlo– entiende por “dispositivo” a todo aquello que *“(…) tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes, de modo tal que no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras, y por qué no el lenguaje*

los impactos en el campo de la pedagogía, construyendo prácticas y concepciones sobre dicho grupo poblacional. De esta manera, se tiene en cuenta como eje central el tratamiento que el Estado tuvo, en relación a niños y jóvenes “ATRAveSADES”⁶ por lo que hoy entendemos como *padecimiento subjetivo*.⁷

Tras algunos *aportes de Michel Foucault* (1975), en la mención sobre las figuras de otredad y, sumada la trama del par normal-patológico (Murillo, 2006) –en la que se define aquello a ser normalizado y “lo otro” sobrante a ser resocializado en una matriz de integración totalizante–; desarrollaremos lo que entendemos por *cuestión social* y el surgimiento de la *profesión de Trabajo Social* en la división social del trabajo.

Luego, emprenderemos una *re-construcción socio-histórica desde el siglo XIX al siglo XXI*, en donde los ejes principales serán: el Estado-Nación naciente y su vinculación con la normalización de conductas humanas, parámetros de normalidad-anormalidad en el sistema educativo argentino de la época y la relación higiene mental-escuela en el doble artificio civilizatorio. Ya adentradas en el recorrido propuesto, nos explayaremos con el desarrollo de algunas de las políticas del campo de la discapacidad y sus contradicciones, la Generación de niños y jóvenes de los años ´70, y aquellas continuidades y discontinuidades al neoliberalismo de los años ´90. Finalizaremos este capítulo, situándonos en el *siglo XXI* con avances significativos en materia de políticas públicas y ciudadanía dentro del campo de la salud mental; y, en su contracara, el retroceso de estas conquistas durante el gobierno macrista.

mismo´ serían dispositivos, pero no en sí mismos sino en tanto conforman o forman parte de una red de saber/poder. Un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esa disposición en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación” (García Fanlo, 2011, p. 5).

⁶ Con el término “ATRAveSADES”, se juega con la escritura en un doble sentido, como niños y jóvenes *atravesados* y *ATRASADES*.

⁷ “**Padecimiento subjetivo**” es un concepto vinculado a derechos sociales, humanos y políticos en la construcción subjetiva e intersubjetiva de personas enlazadas a entornos socioculturales estructurales e históricos; en donde la persona junto a “(...) integrantes de la red social cercana perciben, organizan, interpretan y expresan un conjunto de sentimientos, sensaciones, estados de ánimo o emocionales, sensaciones corporales, cambios en la apariencia física, alteraciones en los sentidos, y una serie de eventos ligados y/o derivados del padecimiento y de su atención, todo ello en el marco de las estructuras, relaciones y significados sociales que lo determinan y modelan” (Mercado Martínez y otros, 1999; retomado en Faraone, 2013, p. 36 y 37).

1. UNA RE-CONSTRUCCIÓN DEL PAR NORMALIDAD-ANORMALIDAD. APORTES DESDE LA OBRA DE MICHEL FOUCAULT

Comenzamos este capítulo con los aportes teóricos de Foucault en la construcción histórica de parámetros sociales sobre los que se asienta el par normalidad-anormalidad. Para ello abordamos la obra “*Los anormales*” con el objetivo de aclarar el concepto de “anormalidad” necesario para el estudio que emprendemos.

“*Los anormales*” es un curso dado en el College de France por este pensador, entre enero y marzo de 1975, continúa a la temática del poder y saber desarrollada en cursos anteriores. Allí Foucault se dedica, desde una dimensión jurídica-psiquiátrica, a trabajar las tipificaciones de “anormalidad” que configura la sociedad disciplinada del siglo XIX.

En dicho curso, Foucault caracteriza qué implica lo anormal y lo monstruoso a lo largo de la Modernidad. Para colaborar en dilucidarlo, recuperaremos los aportes de Andrea Torrano, quién plantea que el concepto de monstruosidad es un antecedente a la tipificación de “anormalidad”. En este sentido, los anormales son los monstruos cotidianos, son los monstruos trivializados (Torrano, 2015). Esto es, monstruos que traspasan el ámbito de la ley (en un sentido jurídico, pero también en un sentido biológico), visibilizando aquello que no responde a la norma social. De tal manera que, lo monstruoso recuerda diariamente el límite que no se puede traspasar penalmente, ni biológicamente.

Sin embargo, y aquí Foucault encuentra una novedad en la lectura de la monstruosidad, a partir de la Edad Moderna lo monstruoso se vincula con el ámbito jurídico y moral—dejando de lado la cuestión biológica predominante de la Edad Media. De modo que, constituye un caso de desviación de la ley jurídica y moral. Así, el derecho moderno no genera una venganza sobre lo monstruoso —como lo hacía en la Edad Antigua— sino que lo vigila con el fin de controlar conductas humanas y restablecer su normalización. Además, cabe aclarar que la norma no implica sólo una dimensión negativa —represiva— sino que tiene una dimensión positiva— de intervención y creación de cuerpos normales. La Edad Moderna genera un cambio de la tipificación de monstruos a anormal para producir un poder disciplinario sobre los cuerpos (Torrano, Op. Cit., 2015).

A partir del siglo XVIII, la Modernidad construye tecnologías y dispositivos para segregar lo que se considera “anormal” al corromperse la norma. Los “anormales” aparecen de manera confusa e indefinida, y serán parte de aquello que la medicina

determina como conductas anómalas en un orden establecido, y presentes en el campo de la salud consolidándose conductas patológicas y de locura del siglo XIX (Foucault, 1975; retomado por Vásquez, 2012).

En esta dirección, de la misma obra de Foucault (1975), Fernández Parmo (2020), rescata aportes de la existencia de *tres figuras de otredad* que terminan configurando anormalidades bajo lógicas de poder socio-históricas. Cada cultura define qué es “lo normal” –y qué no– como “*monstruos humanos*”, “*individuos a corregir*” y “*onanistas*”.

La primera figura de otredad, “*monstruos humanos*”, conforma a partir de la ley del poder soberano, una experiencia que en parte se desprende de la construcción medieval de otredad en el primer período de la Modernidad. Esta figura se aplica cuando acontece una doble infracción –jurídica y biológica–, es decir, lo imposible de la naturaleza y lo prohibido de la ley. El poder en esta época, se basa en la necesaria distinción y claridad de la separación entre lo normal y monstruoso. Resaltamos la siguiente pregunta de Fernández Parmo (2020): ¿en dónde se ubicaban aquellas experiencias que enmudecían a la ley?

En la segunda figura de otredad el mismo autor, expondrá sobre “*individuos a corregir*”, estudiadas como parte de los inicios de la era industrial y fabril cuyo objetivo estaba basado en la búsqueda acelerada de la eficiencia humana. Así, se empiezan a definir conductas esperables de individuos a partir de la producción de un tipo determinado de conciencia: movimiento del cuerpo que posee ciertas conductas, capacidades, gestos y tiempos necesarios (Fernández Parmo, Op. Cit., 2020). De este modo, “*les incorregibles*” eran aquellos que no llegaban a comportarse y a cumplir con determinadas reglas de adiestramiento, domesticación y docilización impuestas sobre los cuerpos.

En tercer lugar, Fernández Parmo sostiene que Foucault (1975) encuentra vinculada a la figura del “*onanista*” al control de la sexualidad en la prohibición del acto de masturbación en niños. Ello significó que el foco de preocupación social estuviese puesto en controlar los comportamientos inapropiados para la norma del siglo XVIII. De esta manera, los sujetos eran fuerza de trabajo en la industria y, por lo tanto, no se les permitía gastos innecesarios de energía para la producción. Se desarrolla en el interior de las familias la aplicación de tecnologías de control y vigilancia para la construcción de la sociedad disciplinaria– también nominada panóptico. A su vez, se crea un conjunto de

instituciones modernas en dispositivos de poder-saber; como escuelas, fábricas, prisiones, instituciones penales, hospitales psiquiátricos, orfanatos, asilos y cuarteles militares. Todas estas instituciones tienen como finalidad educar y reeducar, insertar y reinsertar, curar o rehabilitar conductas humanas inadecuadas al orden social (Fernández Parmo, 2020).

Estas figuras de otredad constituyen antecedentes de aquellas capas arqueológicas de las que habla Foucault, hasta llegar a constituirse lo que en el siglo XIX, es considerado como anormal; y, a su vez, la base en la que se apoya la normalidad de nuestra sociedad más reciente: el cuerpo patológico, la enfermedad mental, la desviación sexual, los problemas de conducta, entre otros.

2. CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL

En el Estado Moderno Capitalista, se presenta una contradicción estructural a la que llamamos *cuestión social*, manifiesta en diferentes problemas sociales. Desde el campo del Trabajo Social, se remite a la cuestión social como una elaboración analítica-conceptual que nos circunscribe necesariamente a recuperar el proceso socio-histórico, dando cuenta de la relación Estado– Sociedad– Cuestión Social como campo en permanente tensión (Grassi, 2003). Por ello, la *cuestión social* no sólo remite a una contradicción capital-trabajo sino también a conflictos de índole política, emergentes y determinados por esas mismas contradicciones.

Retomando los aportes de Parra (1999), la cuestión social es entendida como la manifestación del cotidiano de la vida social, en la contradicción entre proletariado y burguesía. Comporta así,

(...) la expresión de las desigualdades inherentes al desarrollo del sistema capitalista, manifestación de las relaciones sociales y producto de la relación entre capital y trabajo. La eclosión de la cuestión social, a mediados del siglo XIX, y teniendo como marco un intenso proceso de urbanización e industrialización, demandó una intervención desde el Estado, diferente a la tradicional caridad o filantropía, o al reiterado recurso a la represión y la violencia. En otros términos, la cuestión social es la manifestación de las desigualdades y antagonismos políticos, económicos y culturales anclada en las contradicciones propias del desarrollo capitalista y poniendo en jaque el poder hegemónico de la burguesía, atentando contra el orden social establecido (Parra, 1999, p. 81-82).

Ubicamos a las *interrupciones socioeducativas*⁸ de los jóvenes en la intervención, inmersas allí, junto al aporte de Margarita Rozas (2004) cuando define cuestión social a través de dos dimensiones:

Una referente a las desigualdades derivadas de la posesión de los medios de producción por parte de clases sociales antagónicas, y otra relacionada con los procesos socio-históricos concretos en los que se observan distintas manifestaciones, en términos de problemas sociales. Los “llamados problemas sociales” surgen cuando se instala la cuestión social en la esfera pública y es legitimada por la acción social del Estado (Rozas, 2004, p.157).

El Trabajo Social como disciplina emerge y se desarrolla a partir de la división social del trabajo a la par de la constitución del Estado de Bienestar en la primera mitad de siglo XX. De esta manera, responde a manifestaciones de la cuestión social, problemas sociales que se constituyen en tales contradicciones.

(...) el Servicio Social surge como uno de los mecanismos utilizado por las clases dominantes como medio de ejercicio de su poder en la sociedad, instrumento ese que debe modificarse, constantemente, en función de las características diferenciadas de la lucha de clases y/o de las formas como son percibidas las escuelas derivadas de la profundización del capitalismo (Cravalho y Iamamoto, 1984, p. 24).

Lo que hoy concebimos como problemáticas que atañen a la *calidad de vida*⁹ de manifestaciones de la cuestión social en la reproducción de la existencia, se encuentran

⁸ Con **procesos socioeducativos** haremos referencia a la educación en tanto institución, como “(...) la tipificación recíproca de las acciones habitualizadas por los actores educativos para transferir, apropiar o resistir los significados culturales, los cuales, por ser tales, son valiosos para la existencia de un grupo social y susceptibles de imponerse a otros grupos. Esta institución responde a la necesidad de ciertos grupos sociales de asegurar el mantenimiento o el cambio controlado sobre los saberes, comportamientos, reglas y valores de sus propios miembros y de los miembros de otros grupos”; pero, además, la **educación** “(...) se expresa a través de múltiples formas organizativas. Tal como dice Ortega Esteban (2006, p. 167) cuando aborda el análisis de la usual distinción entre lo formal y lo informal en la educación: ‘Es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela (...) que la escuela no deja de ser un jalón más –y no el único– en ese continuum que es la educación a lo largo de la vida’” (Zayas Pérez y Rodríguez Arroyo, 2010, p. 4).

⁹ El concepto de “**calidad de vida**” hará referencia “al `resultado de la compleja interacción entre factores objetivos y subjetivos; los primeros constituyen las razones externas: económicas, sociopolíticas, culturales, personales y ambientales que facilitan o entorpecen el pleno desarrollo del hombre, de su personalidad. Los segundos están determinados por la valoración que el sujeto hace de su propia vida` (García Viniegras, 2008, p. 19). Esta definición vincula lo micro y macro social con lo individual subjetivo. Nos permite visualizar cómo los factores objetivos determinados por la forma de organización de cada sociedad, impactan en la subjetividad condicionando los procesos de salud-enfermedad, constituyéndose como condicionantes sociales de la salud” (Heller, Petrella y Vilarnovo, 2013, p. 54).

dentro de sociedades capitalistas con procesos dinámicos que transcurren en constante cambio. Como señala Castel (1997),

(...) la cuestión social ha sufrido una metamorfosis a lo largo del tiempo, entendiendo que aquella contradicción indisoluble se mantiene vigente en esencia, pero algunos de sus elementos visibles, las mediaciones en las que se presenta, han cambiado. De esta manera, las problemáticas que décadas anteriores eran emergentes de dicha contradicción, en la actualidad son suplantadas por nuevas manifestaciones, dentro de las cuales se inscribe el pauperismo, la desocupación, la desnutrición, las violencias, el surgimiento de padecimientos subjetivos, entre otros (De Dios y otros, 2018, p. 127).

El (no) reconocimiento e interpretación de problemas sociales de las infancias y juventudes mutó de manera diferente en cada época histórica.

De acuerdo con la problemática que plantearemos más adelante, analizaremos antes la confluencia entre los campos de salud mental y educación, indagando aquellas concepciones históricas sobre los sujetos en nuestra intervención. Esto es, ¿qué procesos socio-históricos, económicos, políticos y culturales configuraron las concepciones y prácticas en torno a los jóvenes con padecimientos subjetivos en un determinado modelo de escuela?

Lo que implicará, desarrollar en la aproximación de la comprensión socio-histórica, la configuración de procesos de inclusión-exclusión a través de diversas políticas públicas¹⁰. Ello, en una aproximación, nos va a permitir intentar dimensionar sincrónicamente cómo han impactado dichos procesos en las condiciones objetivas y subjetivas de los sujetos en nuestra práctica pre-profesional. Conocer características de la cuestión social, y las formas en cómo se manifiesta, constituye un punto crucial para definir y explicar todo problema social. De modo que situar a la cuestión social, en sus variadas expresiones, requiere hacer una reseña de las etapas socio-históricas junto a la implementación que tuvo lugar en determinadas medidas a lo largo del tiempo.

¹⁰ Oszlak y O'Donnell (1984) definen **políticas públicas** como el "(...) conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil" (p. 10). Kauffer (2002) agrega que también pueden significar acciones simbólicas del proceso complejo en cual interactúan actores y Estado, en el juego de poder sobre recursos distribuidos para favorecer o afectar a determinadas individuos.

3. RECONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA

En primer lugar, es importante señalar que el proceso socio-histórico que se desarrolla en el presente apartado, refleja la institucionalización del Estado argentino a la cuestión de la otredad. Queremos resaltar, además, cómo las instituciones propugnadas por la Generación del '80 a través de su dicotomía “civilización y barbarie”, delinearon modalidades de un proceso de desigualdad y exclusión social que se extiende hasta la actualidad.

A. SIGLO XIX: Desde el Estado-Nación. Proceso de Regulación Social y Normalización de Conductas Humanas

A.1. El Sistema Educativo Argentino a comienzos del Estado Moderno

La conformación del Estado Moderno surge en el modo de producción de acumulación capitalista, fundado en la desigualdad estructural y dependencia del trabajo al capital, con la educación y su rol central en la generación de lo público; esto es, a través de “(...) *proyectos de modernidad europea y latinoamericana la educación de la niñez fue una de las estrategias nodales para la concreción de un orden social y cultural nuevo que eliminara el atraso y la barbarie del mundo medieval y colonial*” (Carli, 1999, p. 4).

Se requirió de la institucionalización de la instrucción educativa para la formación de ciudadanos, sobre la base de la ideología moderna, la razón y el progreso. Ello implicó un progresivo proceso de regulación social acompañado por el orden jurídico. En la genealogía del sistema judicial, las prácticas jurídicas poseen efectos de poder que se inscriben en la racionalidad occidental y en la incorporación del liberalismo económico; observándose en la Nación Argentina moderna y civilizada, el exterminio progresivo de culturas indígenas (Puiggrós, 2003).

La sanción de la Ley 1.420 constituyó preceptos propios de la educación moderna, la escolarización obligatoria y universal para la población comprendida entre los 6 y 14 años (Puiggrós, Op. Cit., 2003). La escolaridad obligatoria funcionó como un dispositivo disciplinador y de discriminación por condiciones de orfandad, desvalidez y mendicidad que requerían de tutela mediante la intervención específica del Estado (Flores, 2011).

El modelo educativo promulgado por el liberal Faustino Sarmiento, extendía la escolaridad afianzando la idea de excluir a niños “salvajes” y seleccionando a los más “aptos” (“menores” que no gozaban de derechos propios y debían permanecer subordinados a la autoridad disciplinaria de maestros y padres) (Carli, 1999). Se

conformaba así, un sistema educativo democrático en lo formal y segregativo en la práctica, ya que dejaba por fuera del mismo a grupos “no aptos” de la población, mayormente pertenecientes a sectores empobrecidos.

A.2. La Higiene Mental en la Sociedad Argentina del Siglo XX

Un nuevo orden público es el que se necesitaba para lograr implantar un incipiente despliegue capitalista que, luego y como explicita Susana Murillo, sirvió para la resolución de manifestaciones de la cuestión social que supuso la reconstrucción de un tejido llamado “lo social”. Siguiendo el hilo argumentativo de esta autora, lo social se sostiene en tres elementos centrales: la idea de un Sujeto Universal, la ciencia higienista encarnada en el Estado y la gestión de los distintos espacios¹¹. A su vez, la autora distingue al “Paradigma par normal-patológico”, basado en la moral y sujeto universal kantiano. Allí, lo normal transcurre en la construcción de un orden social y político biológico visto como natural, forjando un determinado tipo de sujeto– ciudadane adaptade, en contraposición a todo aquello que no cumpliera con la norma (Murrillo, 2006).

En el campo de la salud mental, los padecimientos subjetivos fueron designándose y tratándose de manera distinta según la época y cultura de un orden socio-político determinado. Como sostiene Amico (2004), en el siglo XIX, empiezan a predominar explicaciones somáticas de la mano del famoso médico *Pinel*¹². Se genera un punto de inflexión al considerarse la disfunción cerebral junto a prácticas terapéuticas moralizadoras a través del aislamiento de alienados y de las instituciones de enfermedades mentales. De modo que, era tarea de la ciencia cuidarles y cuidar a la sociedad de su posible peligrosidad. Así, el tratamiento en torno a la enfermedad mental con el nacimiento de la psiquiatría bajo el imperativo moral, el auge de las ciencias naturales y

¹¹ Según Murillo (2006) la cuestión social alude al quiebre entre el contrato que da origen al Estado Moderno y el surgimiento de desigualdades históricas concretas. En este sentido, y enmarcada en la tradición filosófica moderna, “lo social” se sostiene a través de pilares morales que lo abarcan: el imperativo moral kantiano donde se desarrolla la noción del “deber ser” a través de una moral racional, la Ciencia higienista que implica la prevención a toda la población en términos morales y mentales, y la gestión de los distintos espacios (gestión estatal que une familia, escuela y espacio público).

¹² Philippe Pinel fue un médico reconocido como padre de la psiquiatría. Inició su gran obra de medicalización del Hospital General de Paris, sentando las bases de la llamada **síntesis alienista**, “(...) elaborando una primera nosografía clasificatoria de las enfermedades mentales, además, consolidó el concepto de alienación mental y la profesión del alienista fundando los primeros hospitales psiquiátricos, determinando el principio de aislamiento para alienados e instaurando el primer modelo terapéutico en esta área al introducir el tratamiento moral” (Amarante, 2009, p. 29 y 31).

la objetividad científica positivista, dio primacía a normas y valores burgueses de La familia en la cura de alienados mentales (Amico, 2004).

Para inicios del siglo XX y siguiendo los cánones de la época ante la influencia de la ciencia positivista, la sociedad era concebida como un organismo de conflictos sociales hacia el desorden público como patologías, enfermedades infecciosas y contagiosas. Se consideraba a la sociedad como un “cuerpo biológico” en donde el bienestar del todo se priorizaba en relación a individuos. En tal sentido, las estrategias de intervención apuntaban a las cuestiones globales, subordinando a los individuos a ello (Talak, 2005).

De acuerdo con Talak (2005), la higiene y la profilaxis fueron los elementos sobre los que se construyeron el campo de las intervenciones sociales de la época. Específicamente en el campo de la “enfermedad mental”, la higiene mental y eugenesia fueron guiadas por la psiquiatría y psicología que se estaban desarrollando por aquellas décadas en nuestro país¹³. Este último concepto (eugenesia) permitía detectar aquellos elementos que pudieran ser “amenazantes” en un futuro y, de esta forma, intervenir sobre los sujetos para evitar el surgimiento de desviaciones y anormalidades (Talak, Op. Cit., 2005).

La construcción social sobre la “anormalidad” buscó contener al tejido social de la época y, además, desarrolló

(...) estudios historiográficos sobre la intervención estatal en la niñez no escolarizada registran una invención en la coalición jurídico-criminológico; médico pedagógico para diferenciar la delincuencia infantil de la insania e idioticia infantil. Con estos criterios cualquier niñez institucionalizada en dispositivos de control era sometida a exámenes que describía una clasificación fisio-psíquico, psicológico, ambiental; rangos de acuerdo a signos observables por expertos identificados con una tarjeta de color (Miranda, Decca y González, 2017, p. 2).

¹³ La psicología como campo disciplinar surge a comienzo de la primera década del siglo XX. En este sentido su perspectiva era positivista de acuerdo con los parámetros de época (Talak, 2005).

A.3 La Escuela y la Higiene Mental. El Doble Juego en el Artificio Civilizatorio

En este recorrido la escuela como artificio civilizatorio desarrolló un doble juego en el aparato administrativo estatal, junto a la convivencia en dos instituciones fundadas en las primeras dos décadas del siglo XX, como fue el Patronato de Menores y la Liga de Higiene Mental. Esta relación –escuela-patronato de menores-higiene mental– logramos inferirla con la escuela primaria inscrita en una tendencia creciente a ser admitida como el espacio de socialización natural de los niños, y operando como explicación de la imputación de delincuencia hacia quienes le son refractarios; prefiriendo “(...) *la fascinación de la calle y el tumulto urbano al silencio disciplinario y a la inmovilidad del aula*” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 219). Ello implica que la escuela se diseña específicamente para apartar el “tumulto” de la vida en sociedad y construir un espacio que tenga lógicas diferentes al mundo adulto. La quietud, la calma, el silencio, el orden son aspectos paradigmáticos del aula que no se corresponden con el mundo social fuera de la escuela.

En la misma línea, son pertinentes los aportes de Bianchi (2012), para quien la escuela en un determinado momento histórico, fue diseñada como un medio artificial para convertir a los niños salvajes en seres civilizados. Se exige la adaptación a las normas pedagógicas de la institución, y se tiene en la medicina mental a la encargada de resolver el problema de quienes no asisten a la escuela (infancia delincuente y pre-delincuente), y de reciclar a los inadaptados escolares en un campo de nueva creación: la psicopedagogía.

Con este trípode entramado en el eje organizador normal-patológico sobre la construcción de la moral *ciudadana universal*, se trataba de integrar a las diferencias en un diagrama de poder totalizante y a la vez individual, a través del incipiente Estado y sus organizaciones sociales, cuyos vestigios podemos reconocer en algunas prácticas como desarrollaremos más adelante.

Es importante la mención sobre la categoría de “ciudadanía universal” que en este período moderno se propugna –junto al enfoque liberal elitista– que ayuda a desplegar numerosas exclusiones sociales. Bajo un sello, aparentemente igualitario, se legitiman relaciones de opresión y desventajas existentes entre los distintos grupos: concepción universal de ciudadanía que enfatiza en derechos aplicables por igual a todos, subsumiendo en ella toda diferencia hacia la uniformidad de lo esperable, lo común, lo normal.

B. SIGLO XX: La Construcción de la Otredad

En el siglo XX hubo un despliegue de la psiquiatría con fuerte influencia de la Iglesia Católica. De esta manera, la tipificación sobre la conducta de las infancias no fue una cuestión psiquiátrica, sino que otros actores sociales tuvieron protagonismo, principalmente actores eclesiales (Moretti en Murillo, 2006).

Podemos observar, a principio del siglo XX, que la categoría de “anormalidad infantil” se definía a través de dos tipos de problemas:

Los *problemas de aprendizaje* se vincularon fundamentalmente a cuestiones de orden intelectual. A sus déficits se asociaban las figuras de los niños idiotas, retardados y débiles, se planteaba la necesidad de diseñar e implementar un diagnóstico adecuado para decidir las condiciones diferenciales de “educabilidad”. Los *problemas de indisciplina*, en cambio, fueron asociados a patologías afectivas y del carácter. Estas mismas patologías constituían la base de la delincuencia infantil y juvenil. El niño indisciplinado y el niño delincuente eran portadores de patologías porque sus conductas se desviaban de la norma de adaptación, en el ambiente escolar uno, y en el ambiente social y de las leyes jurídicas el otro (Talak, 2005, p. 13).

En otro orden de análisis, con las palabras de Machinandiarena (2011) se puede analizar el “Paradigma Tutelar” –de enfoque biologicista y hegemonía médica psiquiátrica– que define a la salud como un estado unicausal en sujetos-objetos tutelados ante el abandono o peligro material o moral, situación irregular o de riesgo de *menores* incapaces y pasivos. A su vez, se desarrolla el “Paradigma del Control Social de la Infancia” que, ante la insuficiencia familiar, concibe a los *menores* como objeto de disciplinamiento adulto a través de la institucionalización de medidas educativas correccionistas. Como afirma la autora, para desplazar a los niños de su “situación de irregularidad”, se proponía la institucionalización en salud, seguridad, educación moral e intelectual a través de intervenciones clínicas y punitivas de asilo y aislamiento (Machinandiarena, 2011).

Con el artículo 22 de la Ley Agote o Patronato de Menores de 1919 surge la propuesta de construcción de escuelas y reformatorios para la detección preventiva de los “*menores*”¹⁴ delincuentes o con mala conducta. Estos establecimientos educativos

¹⁴ Así nominadas en el Código Civil de la República Argentina, sancionada por el cordobés Dalmacio Vélez Sarsfield en 1869 con vigencia hasta ese entonces, antes de la Reforma de la Constitución de 1994 y del

estaban dirigidos al tratamiento precoz y asesoramiento a distintas familias con fines preventivos y comunitarios. Así, se “alojaban” a aquellos niños con déficit y/o dificultades consideradas anómalas en la conducta y aprendizaje (Machinandiarena, Op. Cit., 2011). Con los aportes de Piotti (2011) se puede ampliar esta idea: “(...) *el sistema del patronato es una ley penal dirigida a resolver por vía judicial los problemas sociales de la infancia pobre y desamparada suplantando las políticas sociales por parte del Estado*” (p. 40).

En este momento histórico se abordan a las infancias de manera diferenciada de acuerdo al sector socio-económico perteneciente de los menores. Así, por un lado, se encontraban niños y adolescentes que vivían con sus familias y tenían subsistencia económica, educación y uso productivo del tiempo libre; y, por otro lado, estaban aquellos menores pobres, con déficit educativo que debían trabajar para el sustento diario. A su vez éstos últimos eran clasificados como delictivos por no concurrir a establecimientos escolares (Machinandiarena, 2011).

Es en el llamado “Paradigma del Control Social de la Infancia” que, la educación pensada como “bancaria” tiene el objetivo homogeneizador, disciplinador y preventivo en relación a los modelos políticos burgueses dominantes. Así, se construía la otredad sobre la desconfianza a niños y adolescentes, en posibles desviaciones que debían prevenirse. De modo tal que, los profesionales dentro de la ciencia positivista, contenían “(...) *las disfuncionalidades de una sociedad donde todo es armonioso y adecuado, las desviaciones de la norma las amenazas al status quo y así colocar en su lugar aquello que la naturaleza por excepción o la cultura por contaminación han desviado*” (Piotti, 2011, p. 41).

Mientras se culminaba con la Reforma del Sistema de Labor y programas del Consejo Escolar –con prioridad en necesidades biológicas y psicológicas de la niñez para combatir la dispersión y conductas indeseables en los alumnos–, a fines de la década de 1920, el Ministerio de Educación promueve en Argentina un modelo pedagógico normalizador influenciado por la corriente higienista. Rodolfo Senet¹⁵ elabora un

Nuevo Código Civil y Comercial sancionado a través de la Ley Nacional 26.994 en el año 2014. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_Civil_de_la_Rep%C3%ABlica_Argentina

¹⁵ *Quiénes se ocuparon de las primeras cátedras universitarias de psicología, tanto en la Universidad de Buenos Aires (Horacio G. Piñero, José Ingenieros) como en la Universidad de La Plata (Victor Mercante, Rodolfo Senet) se abocaron a fundar institucionalmente un desarrollo "positivo" de la psicología, y en esa dirección se lograron resultados concretos, en la orientación de las cátedras y en la creación de laboratorios de psicología experimental. En general se llamaba "experimental" a todo abordaje que permitiera el estudio controlado de la experiencia, y posibilitara conocimientos "psicológicos"* (Talak, 2005, p. 3).

diagrama disciplinario basado en la oposición delincuente/adaptado que organiza la vida escolar. Así, se otorga importancia a la herencia de las enfermedades –desde sífilis hasta predisposición a la locura, idiotez y degeneración– para clasificar a niños escolarizados (Puiggrós, 2003).

Se construyen nominaciones como “niños con particularidades anormales” que marcan diversos rumbos en las acciones psiquiátricas y/o educativas. Los discursos científicos y políticos fueron promoviendo el diagnóstico sobre niños y jóvenes que se encontraban por fuera de la norma social (Talak, 2005, p. 19). De manera que, a toda la “serie” de niños que no ingresaban a la escuela normal, les depararía el aislamiento en un laboratorio de observación (Bianchi, 2012, p. 8). Son los pensamientos higienista y eugenésico en Argentina los que empiezan a asociar y articular conductas indeseables con el componente de desvío moral en niños.

En relación a la intervención estatal, se puede plantear que el Patronato del Menor giró en torno a la localización de niños y jóvenes denominados huérfanos, abandonados, delincuentes, viciosos o vagos, y aquellos a los que se refirieron cada vez con mayor frecuencia como “menores” (Flores, 2011). A partir de ello se reconstruye una nueva trama sobre el par normal-patológico: se define “aquello” a normalizar, y “lo otro” sobrante, que debía ser resocializado en una *matriz de integración* totalizante (Murillo, 2006).

Las niñas “indisciplinadas” y “delincuentes” con “problemas de aprendizaje” y/o “problemas de disciplina” eran portadoras de patologías psíquicas o legales, y a través de la clasificación del grado de anormalidad –en leve o severa (no mejorable)–, se ubicaban en dos grandes líneas de intervención: una de carácter psicopedagógico (psicología y campo educativo) y otra de carácter “clínico” (campo médico-jurídico) (Talak, 2005). Los problemas de las infancias se intervienen a través de la corrección y tratamiento desde la labor de médicos, pedagogos, maestros y familiares sobre niños y jóvenes que manifestasen problemas de adaptación y asimilación de parámetros aceptables en la época.¹⁶

¹⁶ En palabras de Telma Reca –una de las pioneras en la prevención de problemáticas infantiles– recuperadas por Talak (2005), se pone la mirada sobre el tratamiento psicopedagógico y clínico del medio externo de niños considerando una perspectiva “reaccional” en la que se diferenciaron en 1944, tres tipos de problemas y grupos de síntomas: “(...) los trastornos y variaciones en el rendimiento escolar, los trastornos que afectan la esfera de la conducta y de las relaciones sociales, y los trastornos en el estado de salud (física y psíquica)” (p. 18). Esto es, la idea de normalidad basada en parámetros propios del modelo normalizador e higienista tradicional. Luego de la epidemia de 1871, médicos higienistas formaron parte de reclamos por reformas ante la insuficiencia de recursos, apoyando un discurso de progreso y civilización

El abordaje de la escuela, a lo largo del siglo XX a grupos de niñas y jóvenes nominadas “anormales” y “retardados pedagógicos”, se desarrolló desde una perspectiva evolucionista y biologicista de corrección. Por ejemplo, el término “retardado” hoy desde el campo salud mental, no es un término científico ni psicológico preciso sino que tiene una imputación moral, valorativa de quien simplemente quedó “(...) rezagado, demorado al considerar que la conversión de los órganos de los sentidos vulnerados en eficaces receptores de estímulos, lleva a una transformación de las personas de impresiones, ideas débiles, niños débiles anormales, en impresiones fuertes-ideas fuertes-niños normales” (Breu Rojas, 2004, p. 182).

B.1 Políticas en Discapacidad: “Especiales son las Pizzas”¹⁷

En el presente apartado, analizaremos puntos en torno a la discapacidad intelectual¹⁸, y su vinculación al entrecruzamiento simultáneo con procesos de exclusión socioeducativo en jóvenes atravesados por diagnósticos de salud mental que asisten a Casa del Joven.

Como sostiene Miranda, Decca y González (2017), en la segunda mitad del siglo XX

(...) será relevante para la delineación de acciones y algunos acontecimientos que marcarán un hito en el tratamiento de la salud mental de la población infanto-juvenil argentina: 1) La incorporación de las escuelas, llamadas especiales, en el sistema educativo dio un tratamiento particular a la asistencia de la niñez impedida mental, física y socialmente. 2) La incidencia de lineamientos promulgados por la OMS en la creación de políticas sociales de salud mental (Miranda, Decca y González, 2017, p. 4).

La Discapacidad junto a la Salud Mental, son campos que forman parte de la cuestión social, aun cuando analíticamente y metodológicamente implican por separado abordajes específicos e incluso en materia legislativa tienen carriles diferentes. Desde

“(…) que intentaba implementar una política de construcción de Estado y la nacionalidad ‘desde arriba’. Las medidas preventivas y disciplinadoras propuestas, se ocupaban tanto de lo técnico como de lo moral, mostrando una continuidad entre medicina y política, que asociaba la salud física y moral a las características permanentes de la nación” (Talak, 2005, p. 4).

¹⁷ Consigna de una pancarta en el evento de la 5ta Marcha por el Derecho a la Salud Mental, Córdoba, Octubre 2018.

¹⁸ Como expresa el Código Civil Vélez Sarsfield de 1869 en su Título X, artículo 141: “Se declaran incapaces por demencia las personas que por causas de enfermedades mentales no tengan aptitud para dirigir su persona o administrar sus bienes”. De este modo, dichas personas cuentan con un *curador* quien representa sus intereses y toma decisiones de vida en las mismas.

nuestra experiencia pre-profesional, los identificamos estrechamente relacionados a la hora de intervenir, ya que cruzan a los mismos sujetos y tienden a normalizar todo aquello que se corre de la norma social establecida. Por lo que creemos necesario entonces, mencionar algunos de los hitos históricos que ayudarán a repensar más adelante, cómo ambos campos llegan a cruzarse en el marco de intervenciones profesionales sobre trayectorias socioeducativas de los jóvenes.

Tras numerosas luchas y movilizaciones de organizaciones y personas con discapacidad, se logra un punto de inflexión histórico, la promulgación en 2006 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Alonso (2002) sostiene que la discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a la población con discapacidad, ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Progresivamente este debate se ha visto ampliado a las personas con discapacidad y a sus familias. La principal razón para sugerir un cambio en la terminología a “personas con discapacidad” se deriva del significante detrás del término “retraso mental” desde tradiciones positivistas en el campo de la neurología. Esto permite entrever el desarrollo de los distintos modelos de abordaje y cómo se abrió paso a modificaciones en el modo de concebir e intervenir en el campo de la Discapacidad.

Una de las políticas claves alcanzada en 2008, en el marco del Modelo Social de Discapacidad vigente en la actualidad es el Certificado Único de Discapacidad que, en el contexto de prácticas profesionales incluida la nuestra, constituyó una herramienta de intervención. De esta manera, se puede asegurar el acceso a ciertos derechos y prestaciones sociales a personas con discapacidad y padecimientos subjetivos. No obstante, es válida la aclaración de Vallejos (2012) quién afirma que el problema en torno al certificado implica colocar el foco en sujetos que “(...) *deben acreditarlo para recibir, en el mejor de los casos, una compensación también individual, planteada en términos de beneficios*” (p. 206). Además, el acceder a derechos no debiese ser la puerta “de ingreso” a la segregación y estigmatización de las personas.

Por otro lado, Sidebottom (2014) entiende que el certificado es una política que puede officar como un primer facilitador de derechos a una *rehabilitación integral*¹⁹, sosteniendo que es una herramienta de accesibilidad a las prestaciones y recursos

¹⁹ Se puede reconocer en el término “Rehabilitación integral”, la existencia de barreras sociales en el acceso a la certificación que pone en tensión la pretensión de universalidad.

necesarios. Entonces, si el certificado actúa como lazo que ata a la protección social, obtenerlo se torna un derecho que otorga otros derechos, un capital que permite el acceso a beneficios sociales a costa de la estigmatización. La focalización cambia el objetivo de la política social, pasando de ser ciudadanos portadores de derechos, a grupos o zonas de riesgo que se convierten en destinatarias estratégicas de programas sociales específicos (Sidebottom, 2014).

Nos gustaría enfatizar que nuestra postura ética-política no avala ninguno de estos extremos. Consideramos que transitamos un momento histórico con avances en materia de políticas sociales y de reconocimientos dentro de los campos de la Discapacidad y Salud Mental. Sin embargo, situando nuestras intervenciones, no podemos negar que dicha política posee un ineludible carácter segmentario, meritocrático y de acreditación en la adquisición del certificado. Andrenacci y Repetto (2006) explicitan las modalidades más actuales de focalización existentes, y cómo éstas convierten en “merecedores” de asistencia social sólo a grupos y categorías sociales que, por sus ámbitos de residencia o características funcionales, son consideradas pobres susceptibles de intervención (Vallejos, 2012).

En línea con lo manifestado, todo enfoque sobre el campo de la Discapacidad debe partir de considerar los derechos humanos hacia personas con discapacidad. Compartimos junto a la perspectiva de Kaplan (2017) que la cuestión de la inclusión a la educación –y agregamos, a la de otros derechos–, compromete directamente al sistema general de Educación.

En esta dirección

(...) resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetivación”; esto es “(...) mirar cómo son mirados los alumnos quizás nos permita estar en mejores condiciones para ampliar y resignificar ciertas ‘visiones invisibilizadas’ en un horizonte de democratización escolar, haciéndonos conscientes de que también la escuela produce subjetividad (Kaplan, Op. Cit., 2017, p. 1-2).

En tal sentido, es claro que la escuela cumple un rol clave en los sistemas clasificatorios sociales, siendo un espacio social estatal que genera múltiples

denominaciones –trabajadas anteriormente– que puede constituirse en la base sobre la que se asientan distintas exclusiones sociales.

B.2. La Generación de Niños y Jóvenes de los Años '70

Bajo el Paradigma Sociotécnico de los años '70 y la crisis del capitalismo en todo el mundo, crecen las contradicciones y la preocupación ante amenazantes levantamientos sociales, tornándose necesario apaciguarlos de alguna manera. Junto al aval del Derecho Internacional, y modificándose las prioridades en la eficacia entre derecho y fuerza, “*El Estado encuentra su función esencial, en la regulación eficaz de las conductas, de modo que las mismas se ajustan a un efectivo conocimiento de las normas*” (Murillo, 2006, p. 22).

Esta década comenzó con manifestaciones de una generación que buscó cambiar la realidad social en Argentina, motivo por el cual, bajo la dictadura de Jorge Videla, empezó a ser perseguida y secuestrada. El Estado se ausenta con la “no intervención” en el plano educativo, pero –en realidad– impone contenidos educativos profundamente conservadores llevando al máximo la represión a través de la censura de escuelas y la desaparición forzada de bebés, niños y jóvenes estudiantes (Puiggrós, 2003).²⁰

En esta línea Machinandiarena (2011) agrega que, se suprime cualquier forma o expresión de participación política y de enseñanza de contenidos que no fueran autorizados por organismos del Estado. Así, se implementan modelos tutelares que controlan y silencian la profundización de la pobreza y el endeudamiento argentino.

B.3. Discontinuidades y Continuidades del Neoliberalismo

En 1984, la vuelta a la democracia en Argentina permitió realizar un censo y evidenciar el elevado número de analfabetismo que situó al país en un estado de emergencia educativa, y crea por decreto la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente con dependencia del Ministerio de Educación y

²⁰ A su vez, en las décadas del '60 y '70 en Latinoamérica, con aspiraciones hacia el fortalecimiento de la sociedad civil excluida de los sectores educativos oficiales, aparece el concepto de *educación popular* como complementario a la escuela pública. Las propuestas de Paulo Freire son sustanciales para plantear a la educación popular como la educación del pueblo en contracara a la forma educativa de los sectores dominantes de la sociedad (Fraga, 2008). En el despliegue de esta tendencia nacionalista popular entre otras áreas, la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) creada en 1968, marca un quiebre en la historia educativa argentina. Tal organización basada en los postulados de educación permanente, tiene como objeto atender a la población con déficit educativo de todo el territorio nacional. Así, se desarrolló el programa de educación de adultos y, con el retorno a la democracia, comenzó la transformación de la modalidad implementando una campaña de alfabetización llamada de “Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR)” (Rodríguez, 2008).

Justicia (Ferreyra, 2013). Paralelamente, desde 1981, se eleva el ingreso por causas delictivas de jóvenes. En palabras de Sandra Carli, el cierre de un ciclo económico y comienzo de otro, impactó sobre la población infanto-juvenil provocando rupturas en la continuidad de la cadena generacional (Carli, 2006).

Por su parte en la década de los '90 bajo la presidencia de Carlos Menem, comenzó a regir el sistema de Educación General Básica (EGB) que da pie a la continuidad del modelo educativo neoliberal dictatorial, imponiéndose esta vez con la ausencia del Estado y la fuerza “invisible” del mercado, la Ley Federal de Educación 24.195 y la Ley de Educación Superior. La educación deja de ser un derecho garantizado por el Estado para ser entendido como un servicio de consumo y de carácter meritocrático. El analfabetismo es cada vez un problema más profundo, invisibilizado y desatendido por las políticas del modelo de Estado menemista (Puiggrós, 2003).²¹

Desde una perspectiva genealógica de la historia de las infancias, este ciclo muestra diversas tendencias progresivas y regresivas: por un lado, sin implicar un mejoramiento de condiciones de vida, se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos de niños y jóvenes y la ampliación del campo de saberes sobre las infancias; y por otro lado, las figuras de las infancias predominantes se concentraban en “*niños de la calle*” y “*niños consumidores*”, condensándose transformaciones globales y locales que encarnan la nueva estructura social de pobreza del país. La niñez en la calle fue un continuum en la expulsión social de amplios sectores y el consumo infantil usina aspiracional de clases medias y altas. En la construcción mediática de la figura de “*niños peligrosos*” además, se vuelve a la sospecha, persecución y acusación del cometido de actos delictivos (Carli, 2006).

Se fundamenta y justifica, de esta manera, la “necesidad indiscutible” del diseño e implementación de diversos y variados dispositivos de control represivo. Como señala Carli (Op. Cit., 2006), lo que se intentaba frenar era el cuestionamiento sobre “(...) *la homogeneidad del sujeto de la educación ante la evidencia de la inexistencia de un modelo único de niñez y la importancia de considerar las distintas experiencias de vida*

²¹ En tanto la *Educación de Jóvenes y Adultos* queda comprendida dentro de los regímenes especiales, conservando su carácter remedial y compensatorio, limitándose a dar respuesta a jóvenes y adultos excluidos de los niveles obligatorios de educación común. A su vez, en el marco del Plan Social Educativo, se implementa el *Proyecto de Educación Básica de Adultos* donde se contemplan dos modalidades: una presencial destinada a estudiantes desde los 14 años incluyendo a mayores de 18 años que lo requieran, y otra semipresencial para estudiantes mayores de 18 años. Sin embargo, la urgencia de implementar la Ley Federal y las discusiones sobre el presupuesto, relegaron a un segundo plano la toma de decisiones sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

infantil” (p. 35). La noción de “educación pública” enfatizaba la responsabilidad estatal en el acceso a una educación común para toda niñez y joven, donde el significante de “educación básica” supo cómo traducirse en las expectativas e intereses económicos detrás del discurso del Banco Mundial –asociados a la educación formal primaria y ligada a la formación de competencias básicas– en la restricción del imaginario de equidad social a la educación pública (Carli, Op. Cit., 2006).

C. SIGLO XXI: Redistribución y Ampliación de Derechos

En el año 2005 se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 10.903/19 sostenida en el Paradigma de la Protección Integral de la Infancia. Lo cual significó un llamado a reflexionar y aunar diferentes posturas, en torno a dejar de concebir a niñes como objetos, y a dar un salto cualitativo hacia prácticas y concepciones de sujetos con derechos. A su vez, se busca sostener sin ningún tipo de discriminación –en igual dirección a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989– el interés superior de niñes y adolescentes en la toma de decisiones, preservación y promoción del desarrollo físico, psicológico, educativo, moral, espiritual y social (Miani, 2013).

Ana Miani, al retomar a Custó (2008), describe la posibilidad de una nueva “*ética ciudadana*” en

El reconocimiento de los derechos humanos del sujeto con padecimiento subjetivo tiene sus antecedentes en una declaración que adopta la Federación Mundial para la Salud Mental en 1989, su reafirmación es dada por la comisión de Derechos Humanos de la ONU (Miani, Op. Cit., 2013, p. 19).

La Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006) y la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2018) reconocen en sujetos de derecho, la escucha de la voz y opinión propia, como también la consideración del medio familiar, social y cultural más óptimo que favorezca al desarrollo personal. A nivel provincial, la Ley N° 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2011), además de adherir a los lineamientos nacionales, plantea implementar políticas públicas resaltando la tarea de promoción en la participación activa de niñes y adolescentes. Dichos marcos jurídicos constituyen avances significativos en materia de derechos, junto a aquellas normativas dentro del campo de la Educación, como la Ley de Educación

Nacional 26.206²². Ésta última, empieza a regular el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, ubicando a la educación como un bien público de responsabilidad estatal (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

El Paradigma de la Protección Integral de la Infancia, genera cambios en los destinatarios, dejando de llamar “*menores*” a quienes tienen algún tipo de dificultad e instaurando una tendencia hacia la igualdad social de niños y jóvenes. Piotti (2011) agrega que este paradigma emergente

(...) considera que el niño, no sólo debe ser protegido en sus necesidades básicas, sino que les otorga el derecho a la opinión y a la asociación. Declara como objetivo máximo de toda legislación y acción sobre la infancia el Interés Superior del Niño, entendiendo por tal, todos los derechos que consagra la convención más la opinión del niño (Piotti, 2011, p. 42-43).

Además, otra de las claves del mismo es la desjudicialización de los problemas sociales de este grupo poblacional, velando por sobre el ámbito judicial que penaliza y estigmatiza, el abordaje a través de políticas sociales. La autora agrega que, posterior a este paradigma, surge un tercer paradigma, llamado “Paradigma de la Promoción y el Rol Social de la Infancia-Adolescencia” o el “Paradigma del Protagonismo Infantil Organizado”; avanzándose en otras formas de protagonismo infantil, tanto en su vida cotidiana, como en organizaciones sociales que asuman la responsabilidad de la participación activa de niños y jóvenes (Piotti, Op. Cit., 2011).

En 2008 se adopta la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –la cual corre el foco de la discapacidad puesto en las personas y empieza a ver la relación e interacción, con y en su medio social–, promoviendo facilitadores a la inclusión y el derecho de autonomía personal. El hecho de que nuestro país haya suscripto a dicha Convención ha sido fundamental para poder repensar a la discapacidad –contrario a una problemática médica asistencial de índole individual–

²² A la par, destacamos la *Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral* que determina a la educación sexual como obligatoria dentro de las escuelas y la promoción de la no discriminación y respeto por la diferencia de todas las formas de sexualidad, buscando garantizar el acceso y condiciones necesarias para la permanencia en el sistema educativo. Además, otra de las directrices de la Ley Nacional de Educación, contempla el derecho a la educación en sí mismo y el desarrollo pleno de posibilidades de las personas con discapacidad temporal, a través de nuevas modalidades de educación a partir de opciones organizativas y/o curriculares de la educación común (entre las que se cuenta la modalidad de jóvenes y adultos, educación especial, educación rural, educación en contexto de privación de libertad, entre otras) (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

como una problemática de abordaje integral, social y político en sujetos ciudadanos (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

De este modo empieza a vislumbrarse el avance del Modelo Social desde un abordaje grupal-comunitario de la Salud Mental, alternativa concebida como proceso multideterminado socialmente, y que requerirá próximos cambios de abordaje de manera sectorial e interdisciplinariamente. El futuro sistema sanitario, se reestructuraría desde la Atención Primaria de la Salud, con base en la comunidad, y la visión puesta en sujetos protagonistas y activos de la inclusión comunitaria en la concepción de presunción de capacidad y sistemas de apoyos (Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de UNC²³, 2015). En el año 2010, se sancionan las leyes de Salud Mental a nivel nacional y provincial (N° 26657 y 9848, respectivamente), representando:

(...) la concreción local del marco normativo internacional expresado en la CDPD²⁴. Enmarcadas en el paradigma de los derechos humanos, implican un reconocimiento universal a la dignidad de las personas con padecimiento mental lo cual requiere una revisión de los servicios y dispositivos que hasta aquí se han sostenido. La sanción de estas leyes de salud mental ha significado un paso fundamental en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con padecimiento subjetivo. Refieren a la identidad, a la dignidad, a la igualdad y no discriminación, a la capacidad y autonomía, debido proceso, garantía y protagonismo de la persona, en cualquier intervención jurídico-socio-sanitaria que se pretenda sobre ella. Las intervenciones de cualquier actor estatal (incluido la justicia) deben basarse en la autonomía y la voluntad de cada persona (Buriyovich y otros, 2013, p. 265).

En contracara al Modelo Social con enfoque de derecho, como se encuentra el Modelo Médico Hegemónico que, desde un enfoque biologicista, define a la salud como un estado y proceso unicausal. A su vez, promueve a través de la hegemonía médica-psiquiátrica, el predominio disciplinar de abordajes de anulación sobre ese “otro”, tales como medicación excesiva, salas de contención y medidas de sujeción, entre otras. En cuanto a la intervención profesional se condensa desde un solo sector, el de salud, teniendo el sistema sanitario en el centro, lógicas manicomiales. Es así que, nos encontramos frente a visiones de sujetos-objetos de cuidado, padecientes y pasivos, a les

²³ Sigla UNC: Universidad Nacional de Córdoba.

²⁴ Las siglas CDPD, significan Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

que se les sustituye su propia voluntad e intenta “curar” en su “incapacidad” (punto último, propio del Paradigma Tutelar). Desde esta concepción de sujeto y sus capacidades, con la finalidad de control social, se mantienen relaciones de tipo jerárquico y verticalista sobre usuaries que “no” saben-pueden-ni deben, opinar y decidir sobre su propio tratamiento (Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de UNC, 2015).

Finalmente en 2015, surge desde una perspectiva de ampliación de derechos el Nuevo Código Civil, modificando el uso de la denominación de “*menores incapaces*” a “(...) *adolescente a la persona menor de edad*” (art. 25 del Nuevo Código Civil de la Nación, 2015). Es decir, personas *menores de edad* con derecho para tomar sus propias decisiones. Se incorpora, además, la figura de abogade de niñes por el derecho de ser escuchades en función de sus capacidades y autonomías progresivas y se dispone que, a partir de los 13 años, les jóvenes deben prestar consentimiento para recibir ciertos tratamientos médicos (Nuevo Código Civil de la Nación, 2015).

En este período histórico, se deja entrever la necesidad de empezar a abordar el estigma y discriminación que recaen en personas con padecimientos subjetivos, trabajándose en la promoción de autonomía y desenvolvimiento individual y colectivo, ampliando derechos a la educación y salud con nuevas estrategias de intervención, dispositivos sustitutivos, lazos comunitarios, entre otros. No obstante a ello, en las diferentes gestiones de programas gubernamentales, y principalmente en políticas públicas de los campos de Salud Mental y Educación, aún las normativas más progresivas son reinterpretadas con cambios paradigmáticos, vaivenes políticos, presupuestarios y/o administrativos. Cabe aclarar que ambos modelos, Modelo Tutelar y Modelo Social, siendo antagónicos entre sí, coexisten y son parte de extensos debates sobre prácticas culturales, políticas, sociales y profesionales existentes.

C.1. Desciudadanización y Meritocracia Macrista: Un Nuevo Retroceso en los Derechos Humanos

En el contexto macrista –durante el período 2018-2019– entró en discusión el proyecto de ley para llevar a cabo una reforma penal juvenil. Dicha reforma, ante la emergencia socioeconómica y la desfinanciación de programas y políticas alimentarias, sanitarias y educativas; intentó bajar la edad de imputabilidad en condenas y habilitar la intervención punitiva en niñes y jóvenes de sectores populares por debajo de los 15 años de edad. Al igual que lo sostienen algunos de los principales fundamentos de la Ley de

Patronato de Menores, son éstas, acciones semejantes que significan un grave retroceso en las discusiones y conquistas de los derechos humanos, reforzándose la respuesta penal y socavando políticas públicas de promoción y protección de las *juventudes*²⁵. Contrario a ello, desde un *enfoque de derecho*²⁶, las organizaciones sociales expresan la necesidad de que el gobierno nacional invierta en políticas socioeducativas y no vuelva a recaer en políticas punitivas.

Al respecto, Kaplan (2017) sostiene que:

La criminalización de la infancia y la juventud es un tipo de discurso que a la escuela le toca enfrentar, confrontar, resistir. En lugar de pensarse a los niños y adolescentes como sujetos con riesgo social y desprovistos de derechos, se los mira como sujetos de peligrosidad social. Lo llamativo es que los niños pasan a ser sospechados; la sociedad debiera protegerse de ellos, potenciales sujetos peligrosos. Se pasa entonces a una consideración ingenua de la infancia a una visión criminalizante y estigmatizada (Kaplan, 2017, p. 1).

La eficacia simbólica de las categorías de inclusión/exclusión es resultante de las formas de nombramiento y percepción de lo social que se materializan a través del diseño e implementación de determinadas políticas de modelos de Estados. Siendo uno de los determinantes del acceso de niños y jóvenes a la educación, la pertenencia social de los mismos a sectores populares, es que compartimos además, la preocupación de la intersección combinada cada vez más creciente en el entrecruzamiento joven-pobre-usuarie de salud mental.

(...) Se han naturalizado maneras o lógicas de clasificar, patologizar, medicalizar. Ello nos convocó a varios a conformar “Fórum Infancias Córdoba”, como un espacio de encuentro para quienes estamos inquietos y alarmados por la naturalización, la falta de preguntas sobre maneras de intervenir con la niñez y la adolescencia en las que la subjetividad aparece borrada ante el avance de sobrediagnósticos, la medicalización como único

²⁵ Por juventud entendemos una construcción social que no es dada de manera natural, sino que tiene un carácter plural e histórico; delimitación no estanca ni anclada a lo biológico, ya que depende de variadas significaciones sociales en el imaginario social. Margulis (2001) retomado por Villa Sepúlveda (2011), hará referencia a la oportunidad de hablar de “juventudes” y ya no “LA juventud”, alejándonos de un etnocentrismo cultural –y entendiendo el carácter socio-histórico como factor constitutivo de condiciones sociales concretas– en contraposición del análisis que aboga por la universalidad del fenómeno juventud (Desarrollado con mayor profundidad en el Capítulo 4 de la presente tesina).

²⁶ Sostener un enfoque de derecho, implica bregar por el cumplimiento de derechos ya conquistados, y dejar emerger nuevos que deben ser reconocidos y respetados.

tratamiento y la patologización durante la vida cotidiana y el transcurrir escolar. Apostamos a la visibilización de los padecimientos de aquellos cuyos derechos han sido arrasados, que no han sido respetados. Poner en cuestión las etiquetas diagnósticas, la patologización, la medicalización, las categorías. Proponemos hablar de la singularidad del sujeto, de cada niño, de cada joven (Giannone y Moreno, 2018, p. 138).

Cerrando este primer capítulo...

El ser o no ser joven, estudiante –no estudiante, el tener o no tener un padecimiento subjetivo– y/o una discapacidad, el pertenecer o no a una clase social determinada y otras características comunes de los sujetos sociales, son “condiciones” peculiares de identidades que van modificándose históricamente conforme se transforman las sociedades.

Abriéndonos a nuevos debates, reiteramos que los niños y jóvenes atravesados por padecimientos subjetivos, han tenido dentro de la escuela y el sistema de salud, distintos tratamientos a lo largo del tiempo: en la configuración del Estado-Nación, la escuela tenía una misión civilizatoria, se trataba de una pedagogía de control en donde sobresalirse del límite establecido, era motivo y razón justificativa para la exclusión social. Hoy, bajo concepciones de sujetos de derecho la escuela mantiene un discurso de homogeneidad, sistematicidad y continuidad mientras que, las nuevas generaciones son parte de una cultura diversa, flexible e inestable: esto es, una creciente contradicción entre la cultura escolar y la cultura social (Carli, 2012). Bajo la coexistencia de criterios de homogeneización²⁷ en crecientes grados de heterogeneidad del tejido social, se reactualiza y visualiza nuevamente, aquel par normal-patológico que nos enunciaba Susana Murillo (2006).

Con la mirada puesta en el presente y futuro, en este capítulo se realizó una reseña hacia el pasado mostrando el recorrido que tuvieron algunas de las transformaciones

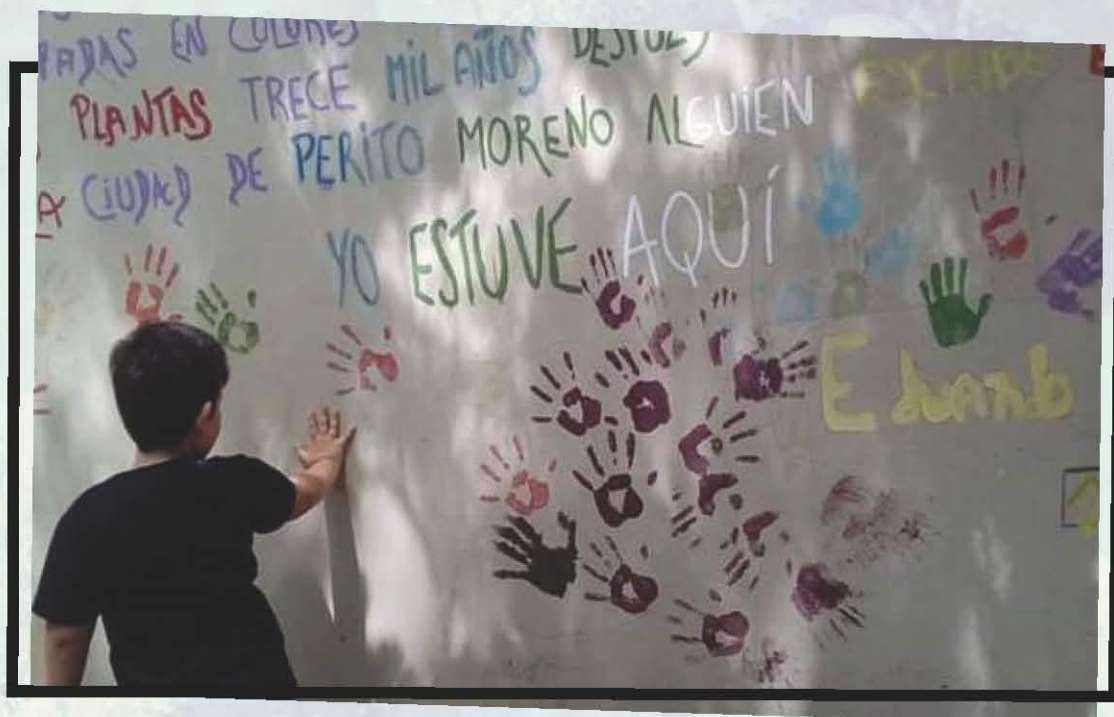
²⁷ Hablamos de homogeneización como criterios clasificatorios en lo considerado normal y patológico. Faraone (2008) indica que los pasos que instalan el proceso de patologización en el campo de la salud mental, son: “1- En principio suele haber una búsqueda de causa unívoca y determinista. 2- Impera un paradigma fijo de normalidad y todo lo que queda por fuera se califica como anormal. 3- Se produce un acto de nominación que construye una clasificación que da sentido a todo lo que le ocurre a ese sujeto y su vida pasa a ser leída desde esa única condición. 4- A partir de allí toda la historia de ese sujeto, su pasado, su presente y su futuro estarán atravesados por dicha categorización” (en Giannone, A. y Moreno M. 2018, p. 148).

principales del entrecruzamiento entre el campo de Salud **Mental**²⁸ y Educación en Argentina, sobre “unos” y “otros” grupos sociales. En su desarrollo, se tuvo como propósito poder dar a conocer a los lectores que, en nuestra historia, existen profundas rupturas y continuidades que reiteran determinados modos de concebir y tratar selectivamente a un grupo de la niñez y juventud signado por el padecimiento subjetivo.

Al identificar huellas en nuestra historia y ahondar en experiencias del pasado, encontramos similitudes con las que como profesión abogamos a que sean resistidas y modificadas, –en la defensa de los derechos humanos– hacia el efectivo cumplimiento de las normativas a nivel nacional y provincial de las leyes de Salud Mental N° 26657 y 9848.

²⁸ Nos problematizamos el uso actual del término “*mental*” en contracara al “buen vivir”, en las insistencias conceptuales y el fortalecimiento de la hegemonía médica: la psiquiatría tiene paradigmas asentados fuertemente en la alienación mental (a finales del siglo XVIII), el de enfermedades mentales (a mediados del siglo XIX), el de las grandes estructuras psicopatológicas (del siglo XX -1926-) y, con la utilización en gran escala de los psicofármacos, el paradigma con diseño propio en 1952 llamado DMS (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales). Esto significa, los efectos y las emociones se despliegan por todo el cuerpo y sus extensiones; por ello sintomatizamos en nosotros pero también con los otros, con objetos y situaciones de nuestro entorno.

CAPÍTULO DOS



Taller Mural en Casa del Joven, Barrio Juniors de la ciudad de Córdoba. Ph: Gabriel A. Riobó

En las profundidades de una cueva del río Pinturas, un cazador estampó en la piedra su mano roja de sangre. Él dejó su mano allí, en alguna tregua entre la urgencia de matar y el pánico de morir. Y algún tiempo después, otro cazador imprimió, junto a esa mano, su propia mano negra de tizne. Y luego otros cazadores fueron dejando en la piedra las huellas de sus manos empapadas en colores que venían de la sangre, el carbón, la tierra o las plantas.

Trece mil años después, cerquita del río Pinturas, en la ciudad de Perito Moreno, alguien escribe en una pared: Yo estuve aquí.

Eduardo Galeano - Memoria de la Piedra - Bocas del Tiempo

CAPÍTULO 2: ESCENARIO Y ESPACIOS INSTITUCIONALES

“Lo hablante es aquello que nos facilita otra comprensión de la institución”;
“(…) aparece bajo la ruptura de lo habitual, las fracturas, las contradicciones,
oposiciones, las situaciones paradójales de lo hablado”;
Gregorio Kaminsky (1994, p. 31).

En el siguiente capítulo describiremos el escenario y las tramas institucionales en donde transcurrió nuestra práctica pre-profesional. La misma corresponde al quinto año de la carrera de Trabajo Social (FCS-UNC)²⁹ del año 2018 en Casa del Joven; –institución pública estatal dependiente de la Secretaria de Salud Mental y Ministerio de Salud de la provincia de Córdoba, ubicada en León Morra y Américo Vespucio de Barrio Juniors–, abocada al tratamiento juvenil ambulatorio³⁰ en salud mental. A su vez, dentro de la institución converge desde el Ministerio de Educación provincial, el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, espacio que brinda educación primaria a jóvenes que asisten de manera simultánea en Casa del Joven.

Comenzaremos el desarrollo del presente capítulo con el esbozo histórico del origen de Casa del Joven y el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, exponiendo luego en ambos casos, proyectos institucionales y modalidades de trabajo. Finalmente, se describirán posibilidades y limitaciones en prácticas institucionales, junto a significaciones y concepciones profesionales sobre los jóvenes y las problemáticas abordadas.

²⁹ Siglas FCS-UNC: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

³⁰ Las principales características del tratamiento ambulatorio en la institución son las de no trabajar con internación, y en caso de requerirla, derivar oportunamente a otras instituciones; contar con “demanda espontánea y programada”, tratamientos de asistencia psicológica individual, psicoterapias grupales para familiares y/o personas cercanas a los jóvenes, tratamiento psicofarmacológico y psiquiátrico, tratamiento médico-clínico, valoración de discapacidad, talleres artísticos, psicopedagogía, inicio y/o terminalidad escolar del nivel primario y Servicio del Área de Trabajo Social (Registro del cuaderno de campo, 2018).

1. HISTORIA DE CASA DEL JOVEN Y EL SURGIMIENTO DEL ANEXO N° 4 DE LA ESCUELA PAULO FREIRE. PROGRAMAS INSTITUCIONALES Y MODALIDADES DE TRABAJO

Los inicios de Casa del Joven se remontan al año 1984 enmarcándose en un contexto de transición política dictatorial del país hacia un régimen democrático. En la provincia de Córdoba, junto al Ministerio de Salud provincial, se vislumbra la necesidad de instituciones de salud mental que den respuestas específicas a problemáticas juveniles (Entrevistas a profesionales de Casa del Joven, 2018).

Por ello, en 1985 el gobierno de Córdoba, crea el Centro de Acción Integral al Joven (C.A.I.J), el cual surge a partir de un convenio entre la Dirección General de Salud Mental (D.G.S.M) y la Secretaría de la Juventud. En ese entonces, el C.A.I.J funcionaba dentro de dicha secretaría brindando atención y asesoramiento a jóvenes y familiares en relación al consumo problemático de sustancias psicoactivas. En el año 1987, a partir de gestiones administrativas de la Dirección de Salud Mental, el C.A.I.J pasa a depender de la Secretaría de Salud y, dentro del organigrama provincial, empieza a denominarse Programa de Atención al Joven (P.A.J). El espacio físico donde se ubicó fue, en un comienzo, dentro del Instituto Provincial de Alcoholismo y Drogadicción (I.P.A.D) y del Hospital Neuropsiquiátrico, hasta trasladarse por completo a éste último (Bellone, 2011).

En septiembre de 1993, se inaugura el edificio de Casa del Joven en el Barrio Junior de la Ciudad de Córdoba, formando parte de la “Manzana de Salud Mental”³¹ donde funciona actualmente. Dos años después bajo el gobierno de Ramón B. Mestre, socavándose derechos de los trabajadores tras rescindir más de la mitad de los contratos, surge el Centro de Atención Integral de Salud Mental cohesionando a las cuatro instituciones de la Manzana de Salud Mental. Finalmente en 1999, con la primera gestión gubernamental de José Manuel De la Sota se operan cambios en la administración pública, promoviéndose la autonomía de las mismas. De esta manera, se incorpora una dirección propia cuando antes sólo contaban con referentes en la gestión de cada una de las instituciones. Este suceso político, según los profesionales entrevistados, fue un hito que atravesó a Casa del Joven ya que se extendieron programas y horarios de atención,

³¹ La llamada “Manzana de Salud Mental”, ubicada en Barrio Juniors de Córdoba Capital, además de Casa del Joven, está integrada por el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial, el Centro de Rehabilitación Socio Laboral y el Instituto Provincial de Alcoholismo y Drogadicción (I.P.A.D).

recepción de “demandas”³² juveniles e inserción de nuevos y más profesionales de diversas disciplinas (Registro de audios y cuaderno de campo, 2018).

Actualmente Casa del Joven es una institución pública provincial, monovalente en el tercer nivel de complejidad, con tratamientos ambulatorios de salud mental para jóvenes de 14 a 20 años. La misma, se encuentra organizada por guardias, psicoterapia individual y programas en dos áreas principales: **Área de Asistencia** y **Área de Prevención**.

Área de Asistencia

Respondiendo a demandas de problemáticas en el padecimiento subjetivo a través de tratamientos individuales, grupales y familiares, el Área de Asistencia se conformada por equipos de trabajo fusionados entre psicólogos, psiquiatras, médica clínica, trabajadoras sociales, psicopedagoga y residentes de Trabajo Social y de Psicología. En estos equipos, se realizan entrevistas oportunas y posteriormente en caso de ser necesario para tratamientos prolongados. Ante situaciones de urgencia y asesoramiento a familias u otras instituciones es el área encargada de atender “demandas espontáneas” que se presentan sin haberse solicitado turno previamente.

De esta área, se desprenden programas específicos, que describiremos a continuación:

1) El **Programa El Puerto**, creado en el año 1987, es el más antiguo de la institución, y está destinado a jóvenes con consumo problemático de sustancias psicoactivas; para ello, brinda atención ambulatoria con modalidades grupales tanto para jóvenes como padres y madres u otras personas cercanas. El objetivo del tratamiento es “(...) *ayudar y acompañar el crecimiento del joven para que pueda arribar al logro de su autonomía; sustituir la droga por un cambio personal; aprender a asumir responsabilidades y lograr abandonar actitudes y conductas negativas*”³³. El trabajo con familiares tiene por finalidad orientar acerca de la manera de acompañar a los jóvenes.

³² Utilizaremos en esta ocasión el encomillado sobre el término *demanda*, ya que compartimos (...) *desde la perspectiva contemplativa y saturado por la fuerza del dato en sí, desprovista del carácter interpretativo que debe tener la teoría, las corrientes positivistas estatizan el campo problemático como estructuras reproductivas en sí mismas. En tal sentido, la comprensión de la “demanda” o del “problema” como objeto construido a partir solamente de los datos; empobrece la capacidad de reflexión sobre la complejidad de la cuestión social. Dicho de otro modo el ocultamiento de la cuestión social y la visión predeterminada de “objeto-problema” son absolutamente pertinente respecto al liberalismo que devino en ideología* (Rozas Pagaza, 2004, p. 13).

³³ Fuente: Folleto confeccionado por el Programa El Puerto de Casa del Joven (Jóvenes con consumo problemático de sustancias psicoactivas), año 2018.

Así, se procura guiar cambios que tendrían que lograrse en el seno familiar para restituir el cumplimiento de las funciones y roles en su interior.

Los jóvenes son organizados en dos grupos –A y B– determinados por logros progresivos en relación a la rehabilitación. El grupo “A”, consta de una primera etapa donde se espera que los jóvenes asuman un compromiso con el tratamiento a través de la comunicación y el cambio de hábitos en la vida cotidiana. Por su parte en el grupo “B”, se acompaña a los jóvenes a que puedan reflexionar no solamente de la problemática de consumo, sino sobre otras dificultades que les atraviesan; de modo tal de empezar a reconstruir su propio proyecto de vida y reinsertarse a espacios como la escuela, trabajo, familia, amigos, entre otros (Cortiñas, 2011).

2) El **Programa de Trastornos de la Conducta Alimentaria y de la Nutrición** creado en el año 1994, llamado “Trastornos de la Alimentación”, en un comienzo asistía a jóvenes con problemas en relación al peso, ingesta de comida y/o percepción subjetiva de su imagen corporal. Con el tiempo, se incorpora la nominación “trastornos nutricionales”, ampliándose la atención a problemáticas de sobrepeso y obesidad. La propuesta del tratamiento –para trastornos de la conducta alimentaria y de la nutrición–, es similar al Programa el Puerto, organizándose con una modalidad grupal dividida en tres fases (grupos A, B y C). Es condición para jóvenes que acceden a este dispositivo hacer terapia individual de manera simultánea (Registro de entrevistas a profesionales de Casa del Joven, 2018).

Específicamente en el grupo “A”, se intenta que puedan ordenar su conducta alimentaria a través de un registro diario de comidas; es decir, poder pensar la viabilidad de una rutina en hábitos y formas de alimentación, según condiciones y entornos de cada uno. Se trabaja, además, cada semana en reuniones grupales, obstáculos vivenciados en torno a dicha rutina. Luego se realiza una valoración profesional en la singularidad de cada proceso, y en caso de haber indicios favorables, se habilita a los jóvenes a pasar a los siguientes grupos, “B” y “C”, sucesivamente (Cortiñas, 2011).

Sumado a ello, se cuenta con otro dispositivo de grupos de padres, madres y/o personas cercanas en grupos (A, B y C), donde se problematizan miedos y preocupaciones en los cambios que surgen a lo largo del tratamiento. En este marco, se desarrollan variadas actividades tales como salidas a desayunar, almuerzos, paseos, fiestas de egreso de quienes son dadas de alta, entre otras actividades (Registro de entrevistas y anotaciones de anotaciones, 2018).

3) El **Hospital de Día** es un programa que inició a fines del año 2007, y si bien pertenece al Área de Asistencia, también trabaja en la prevención y rehabilitación. Allí se ofrece una modalidad ambulatoria grupal para evitar la internación “(...) *a través de la resocialización y recuperación de los jóvenes*”. En los objetivos del programa, se explicita el promover la reconstitución identitaria, favorecer el lazo social y los vínculos cercanos, estimular la creatividad y actividad física para iniciar el proceso de rehabilitación en un espacio intermedio entre el hospital y la comunidad. Los dispositivos terapéuticos que se implementan son terapia grupal e individual, orientación laboral, salidas culturales, desayunos, almuerzos grupales y asambleas de usuaries. En relación a la familia se proponen reuniones con padres, madres y/o personas cercanas para el intercambio y trabajo conjunto (Entrevista a profesional del equipo y Registro de anotaciones, 2018).

Área de Prevención

En esta área, se tiene como fin la promoción y prevención de problemáticas que afectan a la salud mental para mejorar la calidad de vida de los jóvenes receptándose demandas de Córdoba Capital y el interior provincial desde distintas instituciones escolares, clubes, centros de salud, entre otras.

De esta área, se desprenden programas específicos, que describiremos a continuación:

1) El **Programa de Prevención del Suicidio** surge a partir de demandas realizadas por la comunidad educativa de nivel medio perteneciente a la provincia de Córdoba. El equipo se propone los objetivos de

(...) brindar un abordaje integral a la problemática del suicidio en toda la provincia de Córdoba; generar espacios de reflexión a poblaciones atravesadas por la problemática del suicidio y de autolesiones; acercar espacios de capacitación a todos los niveles de la población (comunidad, equipos de salud, docentes, etc.); propiciar la formación de redes para el abordaje de la conducta suicida en el ámbito de cada comunidad y detectar el potencial suicida y los sucesos de vida estresantes de la población juvenil.³⁴

2) El **Programa de Talleres Abiertos a la Comunidad**, cuenta con los siguientes talleres: Huerta, Construcción de Juguetes, Eco-construcción, Carpintería, Radio “La

³⁴ Fuente: Folleto confeccionado por el Programa de Prevención del Suicidio de Casa del Joven, año 2018.

Matera” y Cajón Afroperuano junto al Taller de Danza del Anexo N°4 de la Escuela Paulo Freire. Los dispositivos desplegados se dirigen a todos aquellos jóvenes entre 14 a 20 años que estén interesados en asistir a alguna de las actividades propuestas. A través de los talleres, se promueve la adhesión y continuidad de los tratamientos con un sentido de re-apropiación, respetando y estimulando la pertenencia grupal y tiempos singulares de cada joven (Registro de anotaciones, 2018).

3) El **Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental**, por su parte, recepta demandas de distintas instituciones escolares de Córdoba Capital. Los dispositivos con los que cuenta son particulares y diversos en relación con cada uno de los requerimientos de las escuelas secundarias a las que asiste. El objetivo del equipo consta en la prevención dilucidando grupalmente problemáticas que afectan a la salud mental, dando información del servicio que brinda y trabajando temáticas de interés y opinión junto a los profesionales y jóvenes de cada escuela; tales como: consumo de sustancias psicoactivas, violencias en relaciones interpersonales, convivencia escolar, proyecto de vida, educación sexual y (no) reproductiva, suicidio, entre otras. De este programa, se deriva dentro del organigrama de Casa del Joven, el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire (Registro de anotaciones, 2018).

4) El **Anexo N° 4**, es un espacio escolar de nivel primario bajo la Modalidad de Jóvenes y Adultos³⁵—de carácter público provincial dependiente de la Escuela Paulo Freire y el Ministerio de Educación de Córdoba—, con extensión áulica dentro del espacio físico de Casa del Joven. El mismo, está dirigido a jóvenes que realizan su tratamiento o que son asistidos de manera simultánea dentro de la institución. El modo de ingreso es mediante la derivación de los distintos equipos o profesionales de Casa del Joven.³⁶

En este espacio, se busca

(...) promover el derecho a educarse en igualdad de condiciones, colaborar en la reconstrucción del lazo social, transmitir conocimientos y saberes escolares que puedan ser transferidos a la vida cotidiana y fuera de espacios educativos. Sus objetivos son la revinculación de los jóvenes con el espacio educativo; colaborar en el desarrollo de competencias y capacidades de los

³⁵ Se puede ver en profundidad el marco normativo de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, en el Capítulo IX, sus art. 46, 47 y 48 (Ley N° 26.206, Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

³⁶ Registro de anotaciones, 2018.

estudiantes para que logren un desempeño saludable en espacios socio-culturales de su entorno (Proyecto Educativo Institucional-PEI, 2018, p. 3).

Además, la escuela cada semana articula sus clases con el Taller de “Radio La Matera” y el Taller de Cajón Afroperuano. Este último, se fusiona con el Taller de Danza dependiente del Área de Educación de la Escuela Paulo Freire. Dichas actividades transcurren en el mismo horario en que les jóvenes asisten a clases siendo parte constitutiva de la currícula educativa. Les jóvenes que concurren al mismo, se encuentran en distintos procesos de aprendizaje compartiendo el mismo espacio áulico, bajo una modalidad de trabajo flexible y distinta a la escuela común tal como la conocemos.³⁷

El espacio escolar está a cargo de dos docentes que desarrollan –de lunes a jueves, en el horario de 9 a 11 horas– contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Entre ambas profesionales conforman una “pareja pedagógica”, metodología basada en la complementación del trabajo conjunto, tanto para la planificación del contenido educativo, como en los roles que cada una asume en la dinámica grupal dentro y fuera del espacio áulico: *“Planificamos juntas y vamos alternando las maneras de dar los contenidos”*; además *“(…) mientras una copia en el pizarrón, otra explica la tarea, a veces a alguno le cuesta más, y necesita que estés cerca y lo acompañes mientras el resto del grupo continúa”* (Profesionales del Anexo N° 4-Escuela Paulo Freire; Registro de cuaderno de campo, 2018).

En tanto a la **historia de la Escuela Paulo Freire y Anexo N° 4 en Casa del Joven**, encontramos en el informe realizado por la Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, sus antecedentes vinculados al Sistema Correccional de Córdoba en la privación de la libertad.

En aquel inicio, derechos humanos de jóvenes dentro de los institutos correccionales, con la existencia del Consejo del Menor a mediados de los años '90, eran sistemáticamente vulnerados y abordados por la comisión de delitos y la orden de internación indeterminada para “menores” de 18 años en institutos como el Centro de Integración Correccional– CIC (luego nombrado Centro de Reeducción del Menor– CROM). Además, con la finalidad de evitar las fugas y dejando a un lado a docentes, se creaba la figura de “becarios” entrenados por la policía de Córdoba para combatir la indisciplina y tener mayor control interno sobre los jóvenes. Luego el CROM es cerrado

³⁷ Desarrollado con mayor profundidad en el apartado 4, *“Una Alternativa Reparadora en la Educación de Jóvenes”*, del presente capítulo.

durante la gestión del gobierno de Mestre, comunicándose en un boletín oficial, el traslado de docentes del Área Correccional hacia el Área de Prevención, y dictaminando que sus lugares de trabajo serían finalmente ocupados por dichos becarios. De modo tal que, se revela el pasaje de institutos de rehabilitación y educación de “menores” para pensarse en un centro de represión (Segovia, 2015; e Informe Mirar tras los Muros II, 2014 en Bonafé y otros, 2014).

En el año 2003, el gobernador de la provincia de Córdoba José Manuel De La Sota, suprime el Consejo del Menor a la Junta Calificadora y al Centro de Capacitación Permanente; reinaugurando los ya existentes institutos CETRAM 1 y CETRAM 2 junto a otros módulos agregados, los cuales en su conjunto empezaron a llamarse “Complejo Esperanza” (Segovia, Op. Cit., 2015).

Por su parte, la nominación “Escuela Paulo Freire” es adoptada en el año 2010 a razón de la propuesta en el anclaje a la pedagogía popular. En su origen la misma se llamaba “Escuela Sin Nombre” y se encontraba ubicada en Barrio Marqués de Sobremonte. Cuando queda en 2005 sin estudiantes, es reubicada en el Centro Socioeducativo y Laboral Integral Lelikelen, en calle Tránsito Cáceres de Allende 250-Centro. Inicialmente dependía de la SENAF (Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia) y ésta del Ministerio de Justicia, ya que se trabajaba exclusivamente con jóvenes judicializadas en correccionales del Complejo Esperanza que, en 2007 reemplaza a los llamados “Institutos Correccionales” con la finalidad de inserción socioeducativa. Luego, la escuela es trasladada al Ministerio de Desarrollo Social para nuevamente volver a depender de la SENAF y del Ministerio de Justicia. En 2008, la Escuela Paulo Freire sólo trabajaba con el Complejo Esperanza hasta que, al presentarse en 2007 en la *Modalidad de Jóvenes y Adultos* el proyecto de “Nuclearización”³⁸, logran articular los CENPA y la Escuela Madre. Ya en el año 2012, se crea el “Anexo N° 1, Complejo Esperanza”, y más tarde se produce la nuclearización del CIC (Anexo N° 2) y CESAM (Anexo N° 3) (Entrevista a profesionales del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire; y Proyecto Educativo Institucional-PEI, 2018).

Finalmente, en el año 2014, tras observaciones profesionales en Casa del Joven sobre la recurrente demanda de un espacio de alfabetización y de lectura para jóvenes, se

³⁸ El proyecto de “Nuclearización”, constituye el único antecedente en las provincias de Córdoba y Corrientes, en tanto a la creación de una escuela con distintas extensiones áulicas en otros espacios (Proyecto Educativo Institucional-PEI, 2018, p. 1).

averigua sobre la posibilidad de gestionar una biblioteca popular e incorporarla dentro de la institución. De este modo, acceden desde la “Dirección de Adultos” a la propuesta del “Programa Nacional de Bibliotecas Abiertas II” –donde la Subdirección de la Jurisdicción Bibliotecas Populares– les informan el requisito obligatorio de la puesta de una escuela para la biblioteca solicitada. Es así que, en el año 2014 se inaugura en Casa del Joven, una nueva extensión de la Escuela Paulo Freire: **el Anexo N° 4**.³⁹

2. SIGNIFICACIONES Y CONCEPCIONES PROFESIONALES SOBRE LES JÓVENES Y LAS PROBLEMÁTICAS ABORDADAS

Existen muchas maneras de nombrar y concebir a ese otro con quien interactuamos e intercambiamos en nuestro ejercicio (pre) profesional. Según la concepción que tengamos será también la forma de intervenir sobre una determinada problemática y, por consiguiente, las principales prioridades en la misma.

A partir de ello, hacemos propias las palabras de Patricia Acevedo, cuando enfatiza que

(...) ninguna conceptualización que se haga de los sujetos es neutra, sino que se sustenta en un marco teórico y también político, está envuelta por alguno de los paradigmas de la teoría social, que encubren y revelan determinados intereses vinculados a la reproducción o al cuestionamiento del orden vigente de cosas (Acevedo, 2006, p. 1).

Quisiéramos empezar destacando que, desde nuestro posicionamiento ético-político, compartimos la utilización por parte del equipo de Hospital de Día, en la nominación hacia los jóvenes como “usuaries” en contracara a “pacientes”. Por ejemplo, la Asamblea permanente de usuaries de los servicios de salud mental –APUSSAM, se define a sí misma como agrupación que busca resguardar los derechos en situaciones de inseguridad jurídica, aspirando a “(...) *cambiar la legislación, evitar abusos y mala praxis. Nos reunimos con la esperanza de forjar un mundo en donde no existan los estigmas ni las injusticias relacionadas con la salud mental*”⁴⁰. Alicia Stolkiner, cuando retoma lo expresado por la misma, menciona que:

³⁹ Entrevistas realizadas a profesionales del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y Casa del Joven, año 2018.

⁴⁰ Disponible en <https://www.blogger.com/profile/02553250571525180781>

“Se deduce que han tomado el término usuario en su definición más esencial: quien hace uso de un servicio. Al definirse de esta manera, descartan hacerlo por tipos de ‘enfermedad’ o ‘patología’ y utilizan la denominación ‘padecimiento mental’. Sus posiciones al respecto aparecen en algunos documentos y recomendaciones producidos para incidir en las prácticas y las políticas que les atañen”; “(...) Opinan que el padecimiento debe ser comprendido teniendo en cuenta todas las circunstancias vitales...” (Stolkiner, 2011, p. 3).⁴¹

Ahora bien, en la institución convergen diferentes concepciones, por un lado encontramos aquellas que conciben a sujetos de derechos activos –tendiendo a prácticas que consideran saberes propios y el protagonismo de los jóvenes en su propia realidad–; y por otro lado, existen concepciones sobre “les otros pasivos”–“*pacientes*”– sujetos vistos únicamente como organismo que presenta y padece ciertas patologías; donde “(...) *seguidamente aparece el pronóstico y esto es lo que nos hace ruido, ¿cómo estamos interpretando las necesidades, las demandas de los Jóvenes?*” (Miranda, A., 2011, p. 72).

Entre las variadas significaciones y concepciones, en las visiones y distintas aristas que envuelve a la problemática del padecimiento subjetivo, el estigma y la (no) pertenencia a distintos ámbitos sociales, constituyen unos de los puntos claves cuando hablamos de los efectos que se generan en subjetividades y condiciones de vida de los usuarios. Esto es “(...) *una de las cosas que propone la ley, como el tema de tratar de trabajar la cuestión de la des-estigmatización. O sea dejar de ponerlos, ponerse en otro lugar*”⁴². Además, compartimos con una de las docentes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire sobre la participación de los jóvenes en espacios comunitarios relacionados a la salud mental, cuando reafirma que: “(...) *hay que luchar también por estos espacios, y otros, pertenecer es un derecho de todos.*”⁴³

En otros relatos, se menciona la importancia de tener en cuenta las condiciones de vida más amplias al momento de pensar en Salud Mental, sumado al peso social negativo de rótulos y antecedentes que recaen en los jóvenes influyendo en dichas condiciones.

⁴¹ Ídem.

⁴² Profesional del Área de Trabajo Social (Registro de cuaderno de campo, año 2018).

⁴³ Entrevista a docente del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, tras compartir el evento “*Tercer Encuentro de Usuarios de Salud Mental en Córdoba*” (Registro de entrevista, año 2018).

Se expresa al respecto:

“(…) si sufrís de entres o las relaciones humanas y los tratos entre los que te rodean. Y la alegría, y hasta la risa, hay terapias con risa, porque eso también, la persona que no tiene momento de ocio, que no tiene momentos en donde pueda descargar esa parte de alegría o todo eso, que no lo puedan vivir, o por sus condiciones de vida, eso te enferma...”; “(…) y además cuando yo pongo a quien sea, loco, discapacitado, anciano, chorro, y en cambio sí en un rol de tanto peso social positivo, como lo es el de estudiante, hay un cambio. Cuando yo a un chico le digo, ‘che, acá sos estudiante, no sos delincuente’”⁴⁴

Para la mayoría de los profesionales, el espacio de la escuela constituye tanto para los jóvenes como para sus familias, una ruptura en ellos mismos y en el imaginario social del estigma en torno al padecimiento subjetivo. Además, coinciden en la necesidad fundamental de pertenencia de los jóvenes y los vínculos con sus pares, más aún cuando “(…) hablamos de jóvenes que a lo largo de sus trayectorias han sido calificados como *problemáticos*”⁴⁵ y expulsados del circuito de instituciones por el cual transitaban en trayectos de sus biografías de vida.

Las intervenciones en Casa del Joven contemplan y ponen en juego diversos recursos profesionales, herramientas y modos de trabajo para obtener una lectura aproximada del contexto y singularidad de cada joven; en articulación intra e inter-institucional contando con historias clínicas, reuniones entre equipos e instituciones, entrevistas a los jóvenes, encuentros con las familias periódicamente, visitas domiciliarias, entre otras. Las concepciones sobre las condiciones sociales de vida de cada familia y joven atravesadas por un padecimiento subjetivo, quedan sin embargo, muchas veces, subsumidas en un abordaje predominantemente psicológico. Esto último nos limita, sin lugar a dudas, y nos desafía a complejizar problemáticas singulares de sujetos inmersos en un contexto social más amplio que el institucional. Compartimos con tesis anteriores de Trabajo Social, en que se

Identifican a las familias como “disfuncionales”. Este término encuentra su origen en el área de la psicología y en un principio sirvió para designar a aquellas células de la sociedad con situaciones conflictivas que iban en detrimento del buen desarrollo de las habilidades de sus integrantes, en

⁴⁴ Registro de cuadernos de campo, 2018.

⁴⁵ Ídem.

concreto de adolescentes y niños. A partir de esta idea se han explicado muchos fenómenos, entre ellos alcoholismo, drogadicción, violencia, agresividad o delincuencia. Debemos explicar que la palabra disfuncional nos dice que la familia “no funciona”, es decir, no cumple las labores que le atribuye la sociedad (Mejía, 2014; retomado en Magnani y Urreta, 2017, p. 47).

Por lo tanto, de los obstáculos en la reproducción cotidiana de la existencia, en significaciones profesionales, son reflexionados como parte de una problemática social amplia; y a su vez a nivel institucional, abordados en más de una ocasión de manera fragmentada, colocando en los jóvenes y sus familias responsabilidades individuales en su resolución.

“Él ya no es un niño, tiene 18 años”⁴⁶

Por otro lado, es notoria la contradicción por parte de profesionales y la sociedad en general, en concepciones y significaciones que ubican a los jóvenes como “chicos” para tomar sus propias decisiones, y “grandes” para asumir responsabilidades que atañen al funcionamiento del conjunto de instituciones: esto es, nuevamente, la espera de resultados individuales favorables en sus trayectorias por el sistema educativo y tratamientos de salud mental, e incluso cuando se trata de la reproducción y subsistencia misma de la vida. Jóvenes que, comparten entre otras características, el asumir roles de adultos en el cuidado de parientes –con enfermedades –hermanes– en la asunción de tareas domésticas y/o trámites, y en changas esporádicas con malas pagas como ayuda económica para el grupo familiar de pertenencia, o bien para ellos mismos.

Pero, ¿qué significa “grandes” para asumir determinados roles y “chicos” para tomar sus propias decisiones?

Para responder a este cuestionamiento, encontramos en la base de tales concepciones, aquellas perspectivas estancas y lineales sobre la edad cronológica.

La naturalización del sentido que los sujetos le otorgan a las edades, las expectativas sobre las mismas, las prácticas que se suponen corresponden y los estereotipos que se generan sobre dicha edad son, entre otros procesos, parte de lo que se nombra como el procesamiento sociocultural de las edades (Chavez, M. 2009, p. 12).

⁴⁶ Registro de anotaciones en el cuaderno de campo, 2018.

En esta dirección, Casa del Joven prioriza una mirada biológica de la edad –de 14 a 20 años–, partiendo en la recepción misma de las demandas. Al decir de Criado (2009) lo que se conoce como “(...) *concepto de ‘cohorte’ –mera contemporaneidad cronológica, identidad de edades biológicas–*” (p. 1)⁴⁷; criterio con el cual se impone un límite que lleva a derivar a veces bruscamente a jóvenes que no han finalizado sus tratamientos y/o procesos educativos por encontrarse “sobrepasados” con la edad biológica permitida a nivel institucional. Creemos que este criterio ayuda a organizar la demanda y a los servicios que toda institución brinda en su recepción, lo cual no significa necesariamente que, una vez en ella, les jóvenes deban ser derivados cuando dejan de cumplir con dicho criterio.

Ante la problemática externa e interna de asegurar un derecho ya consagrado en normativas vigentes, como es el derecho a la educación de jóvenes atravesados por diagnósticos de salud mental y/o discapacidad, dejamos abierta la pregunta de uno ellos a punto de ser derivado a otra institución por cumplir sus 21 años: “¿A dónde me tengo que ir?”⁴⁸, y agregamos enfáticamente, ¿cuántas veces deben irse?

3. PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS E INSTITUYENTES: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

A continuación, describiremos en el entramado de actores, limitaciones y posibilidades institucionales en prácticas presentes en el escenario.

En la dinámica y juegos de poder que habitan Casa del Joven y el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, existen prácticas hegemónicas o bien instituyentes⁴⁹ que irrumpen lógicas instituidas del orden institucional. En los conceptos teóricos de lo instituido-instituyente, el autor Kaminsky (1994) comprende que “(...) *la dimensión de lo instituido significa una estructura ya dada, mientras que la dimensión de lo instituyente no es tan sólo algo dado si no que se va haciendo, se va conformando según este juego o dialéctica*” (p. 31).

⁴⁷ Para comprender este punto en mayor profundidad, se amplía su desarrollo con conceptos de “*generación*”, “*clase de edad*” y “*uso estratégico de la noción*” por Martín Criado, en el capítulo 4-apartado 1 del presente trabajo.

⁴⁸ Joven en Casa del Joven quien viene realizando su tratamiento de salud mental, y asistiendo a la par al Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, y que, sin haber finalizado la misma, está a punto de ser derivado y ver interrumpido su proceso socioeducativo actual. Este punto será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo N° 4.

⁴⁹ No será el fin de este apartado, desarrollar en su complejidad el entramado de relaciones que entretejen al escenario institucional, sino describir algunos de los vértices principales en donde el mismo se desenvuelve.

Además, nos aporta que

Todo “habla” en las instituciones en la medida en que lo sepamos escuchar. Es por demás común que los discursos sociales reparen en lo institucional tan sólo como pasajes en un tránsito hacia otro nivel u orden, sea el económico, el político, el deseante, etc.; (...) realidades singulares de las instituciones no merecerían mayor estudio si su funcionalidad, finalidades y estructura edilicia agotaran lo que podemos saber de ellas. Sin embargo, no sólo interesa conocer qué son las instituciones, sino también aquello que creen que son (Kaminsky, 1990, p. 3).

En las relaciones humanas existen, según cada circunstancia, disponibilidades y resistencias al trabajo en conjunto; particularmente dentro del escenario institucional, algunas resistencias influyen sobre las derivaciones y articulaciones entre equipos.

A raíz de este primer punto, una de las posturas expresadas por profesionales entrevistados trata de las diferencias interpersonales y desacuerdos en los modos de concebir abordajes que, –lleva, en muchas ocasiones– a la interposición y desarticulación del trabajo. Uno de los relatos problematiza el posicionamiento compartido por algunos profesionales expresando al respecto: “(...) *es no tener en cuenta a los pacientes, sino las diferencias personales que podemos tener. Bueno, creo que esa es una de las razones cuando no hay tanta derivación de los diferentes equipos a los dispositivos*” (Registro de entrevista, 2018).

Otros discursos, difieren en que sólo se deba a diferencias interpersonales, invitándonos a repensar el trabajo en equipo y la necesidad de dar una mayor importancia al aspecto grupal; en esta postura, retomamos el comentario de uno de los entrevistados, cuando afirma que: “(...) *hay un trabajo más individual que grupal y a veces hay espacios en donde directamente no se tiene en cuenta. Creo que hay una cuestión personal que se mezcla a veces entre los profesionales sin tener en cuenta además a los pacientes*”⁵⁰

Un segundo motivo en las desarticulaciones del trabajo, presente en los relatos, nos habla de la existencia de una división simbólica entre profesionales pertenecientes a Casa del Joven y el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire. Específicamente, la incorporación de la escuela a otra institución lleva a la naturalización en algunos imaginarios profesionales sobre el trabajo diario de docentes “*guerreras*” que “*están en*

⁵⁰ Entrevistas a profesionales de Casa del Joven (Registro en el cuaderno de campo y audios, 2018).

la batalla” para ser aceptadas, lo cual en muchas oportunidades cercena la posibilidad de llevar a cabo intervenciones conjuntas.

En contracara a esta postura, se encuentran quienes consideran que, con el paso del tiempo, la escuela no sólo ha ido ganando espacio dentro de la institución, sino también legitimidad, siendo incorporada y aceptada como parte del trabajo indispensable entre ambas instituciones. De opiniones semejantes entre sí, en los discursos, se explicita: *“Hemos tenido muchos jóvenes en el espacio de la escuela y ha sido muy favorable. Además tenemos muy buen vínculo con las docentes, podemos trabajar y hacer que los jóvenes vuelvan a conectar con lo escolar”*; *“Trabajamos siempre a la par, y cuando ellas necesitan o nosotros necesitamos saber más sobre la situación de un joven, nos reunimos y vemos cómo y qué hacer”*; *“Al principio no tuvo muy buena recepción, ahora ya nos fuimos acostumbrando aunque tengamos distintas lógicas para trabajar, y eso creo que nos enriquece más a nosotros”*.⁵¹

En los relatos de varios equipos entrevistados, además se agrega como otra limitación institucional, sobre concepciones y prácticas en tanto *“adueñarse”* de los jóvenes y *“reconvertirlos en objetos”*. Allí, encontramos visible un paternalismo en el trato vincular y algunos roles profesionales asumidos diariamente, en discursos tales como: *“Má”, “mi bebé”, “soy tu abuela”, “somos una familia”*, entre otros. De esta forma, a su vez, les jóvenes inmersos en dichas relaciones, tendrían que elegir en dónde permanecer más tiempo o *“a cuáles profesionales querer más”*, viéndose expuestos a situaciones incómodas que se les presentan en el cotidiano institucional. Esto es, jóvenes que deben dar explicaciones de cada uno de sus movimientos y decisiones. Un ejemplo observado repitentemente, sucede cuando llegan tarde diez o quince minutos después del horario de entrada, al salir de una actividad –seguida una a la otra– y a las cuales asisten dentro de la misma institución (Registro en el cuaderno de campo y anotaciones, 2018).

En esta observación cotidiana por parte de nuestro equipo, hacemos hincapié principalmente en el desafío de problematizar entre todas nuestras formas de relacionarnos y expresarnos. *“La palabra es capaz de registrar todas las fases transitorias imperceptibles y fugaces de las transformaciones sociales”* (Volóshinov, 1992, p. 43 y 44); o bien mantenerla intacta, puede llevarnos a reforzar lógicas hegemónicas, históricamente construidas en el trato con jóvenes usuarias de los servicios

⁵¹ Entrevistas a profesionales de Casa del Joven (Registro en el cuaderno de campo y audios, 2018).

de salud mental. Cabe aclarar que, esta práctica es una en el conjunto de prácticas de profesionales, en contracara a otras en las cuales se vislumbra una ruptura a favor de la autonomía de jóvenes que asisten a los diversos dispositivos.

Otra de las limitaciones a nivel institucional, está conformada por un aparente desfase en el seguimiento de “casos” a cargo de los diferentes equipos, visto por la mayoría de las entrevistadas como una de las inconsistencias a reverse. En este punto, encontramos un grupo de agentes institucionales que reconocen la falta de un programa de seguimiento, y otro grupo de agentes que no lo visualizan como parte de un problema.

Se dice que si el paciente dejó de venir es porque ya se habrá recuperado, no, no, habrá progresado ya en el tratamiento. “Perdió la voluntad, no lo podemos obligar”. Entonces, qué seguimiento vas a hacer. Tengo que dar cuenta de que ya no viene (Registro en el cuaderno de campo y entrevista en audio, 2018).

Se vuelve a enfatizar sobre la ausencia del trabajo articulado entre ambas instituciones, remarcando, además, su estrecha vinculación con la necesidad de idear un seguimiento integrado y mancomunado:

(...) no hay articulación en esta casa, ni en ningún lado, todos trabajamos con el mismo pibe que transita por todos lados. Porque no se permite la articulación. Cuando vos quieres generar una instancia de articulación, por otro lado, no; (...) nosotros queremos hacer un seguimiento integrado con ellos (Registro en el cuaderno de campo y entrevista en audio, 2018).

Es un denominador común de ambas instituciones, el hecho de que los condicionamientos estructurales del funcionamiento, no siempre dan respuesta a todas las demandas de manera integral. En la dirección ya desarrollada anteriormente los relatos que se expresan sobre esta problemática, la atribuyen en gran medida a la ausencia de la implementación de un programa de seguimiento a jóvenes que han concurrido durante un corto período y que, por razones que se desconocen, dejan de hacerlo. Por el contrario, en otros relatos semejantes entre sí, desde una visión divergente a estas posturas, se expresa:

(...) si tenemos en cuenta las características de los adolescentes, vino a una guardia re mal por algo, se estabilizo, a lo mejor vino tres o cuatro veces, y dijo ya está, vino a resolver esto puntualmente. Lo resolví, y saber que el espacio está abierto para volver y que, por ahí, no nos tenemos que quedar pensando que un paciente, lo tengo que tomar como cautivo, y tomarlo como

paciente, como tal. Sino que es un espacio en donde pueda venir a trabajar y cuando quieran pueden volver al espacio. Quizá no, con el mismo equipo, pero sabiendo que el espacio está libre, que pueden volver cuando quieran (Registro en el cuaderno de campo y entrevista en audio, 2018).

Creemos que este último posicionamiento institucional, si bien muestra coherencia con el derecho que les jóvenes tienen, sobre decidir continuar (o no) un tratamiento; desconoce la multiplicidad de condiciones y situaciones que hacen en el inicio, a la adhesión y posibilidades de continuidad en tratamientos de salud mental, espacios escolares y otros. Notamos en distintos discursos similares a éste que, desde lecturas mal interpretadas de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 vigente desde el año 2010, se da a entender que aquellos jóvenes con los cuales no se vuelve a tener contacto, constituyen la resultante de la decisión personal, falta de voluntad o compromiso del contexto familiar de los mismos; o bien, por encontrarse ya solucionada la problemática en cuestión. Este tipo de afirmaciones, naturalizan y justifican una visión individualizante y aislada de la problemática, sostenida bajo el aparente precepto de desinstitucionalización de forma aislada de los usuarios de salud mental en dicha ley.

En este sentido, destacamos como un punto de inflexión entre limitaciones y posibilidades institucionales –punto variante y discontinuo según cada situación–, la (no) internalización del contenido de las leyes (nacional y provincial de salud mental) en algunas de las prácticas presentes en el escenario institucional.

Finalizamos en este aspecto, destacando entonces, una coexistencia de prácticas tendientes al cumplimiento normativo mencionado; paralelamente a otras observadas en el cotidiano institucional que reproducen visiones unidireccionales de problemáticas sociales complejas, y un modelo médico hegemónico, tutelar y adulto-céntrico, que sostenemos constituye uno de los mayores desafíos: seguir cuestionando entre todas nuestras concepciones y prácticas frente a los usuarios de salud mental.

Cabe aclarar que, el desconocimiento y/o resistencias a adoptar la Ley de Salud Mental, no es exclusivo de algunos de los profesionales que habitan la institución. Por el contrario, hoy forma parte de la distancia entre la efectiva implementación normativa y visiones manicomiales que perduran en el campo de salud mental y la sociedad en general, y sobre las cuales, a diario, se intentan forjar –pequeños y grandes– cambios.

Para terminar el desarrollo de limitaciones y prácticas instituidas, existe otra afirmación que hemos ido escuchando a lo largo de la práctica pre-profesional, en tanto

a la (auto) exigencia del rendimiento laboral en términos numéricos. Ello, deja transparentar la tensión entre una supuesta “obstrucción” en el trabajo por parte de profesionales, y el señalamiento mayoritariamente externo hacia su “ineficiencia laboral”. En estas críticas, se remarca el vaciamiento de usuarios dentro de los distintos dispositivos, y la sobrepoblación de profesionales en los mismos. Nuestro posicionamiento al respecto implica asumir que la complejidad de los abordajes de problemáticas atendidas, no debiese ser evaluada desde el sentido común, y menos aún bajo un único parámetro –un criterio numérico rígido, sino por el contrario, en el modo de trabajo y las estrategias adoptadas a nivel institucional en general.

A ello se suman, malestares y conflictos al interior de tramas institucionales en el sector de salud mental, con la precariedad laboral y de recursos a lo que están expuestos conjuntos de trabajadores. Casa del Joven, al igual que muchas instituciones públicas del sector de salud se halla desde hace años, en un proceso de crisis y cambios turbulentos, manteniendo o profundizando situaciones de precarización laboral.

Durante nuestra experiencia observamos, la colaboración con dos gremios (el SEP- Sindicato de Empleados Públicos y ATE– de Trabajadores del Estado), y de los profesionales de la institución para organizarse en reuniones assemblearias periódicas en el reclamo de sus derechos. Esto último, trae aparejados efectos a las condiciones diarias de trabajo, en tanto la influencia que pueda llegar a ejercer en cada profesional, la condición laboral, como contratados o monotributistas⁵². Condiciones laborales ya existentes que, vuelven a reconfigurarse en un contexto neoliberal de incertidumbre económica y sociopolítica de ajuste a distintas áreas en salud y educación; acrecentada con la eliminación y absorción de ministerios, el recorte de programas de medicamentos y variados derechos sociales, entre otras medidas regresivas de vaciamiento durante el gobierno macrista.

“No dejar de capacitarnos, trabajar y potenciarnos junto a otros”⁵³

Por otro lado, encontramos dentro del escenario institucional, alianzas entre actores en prácticas instituyentes, como oportunidades de posibles rupturas al orden institucional instituido.

⁵² Se puede ampliar información al respecto, en: <https://www.cippec.org/textual/los-regimenes-laborales-en-el-estado-varian-por-organismo-y-naturaleza-juridica-de-cada-programa-o-contrato/>

⁵³ Profesional de Casa del Joven (Registro de anotaciones, 2018).

Se expresa primero en los relatos como un punto a favor por parte de los equipos, la apertura y articulación del trabajo por fuera de la institución, –tanto en el fortalecimiento de abordajes inter-institucionales– como en la conformación de redes. Bajo el formato de eventos y actividades junto a otras instituciones, y actores externos, va esbozándose un horizonte en el trabajo institucional-comunitario.

Algunos ejemplos de ello, son la Mesa Organizadora de la Feria de la Salud de General Paz cada año, o la reciente conformación de la “Red Comunitaria de Bibliotecas Populares Vélez Sarsfield, Eduardo Galeano y Centro de Rehabilitación Socio Laboral”; en ésta última, la cual tuvimos la oportunidad de acompañar junto a profesionales de distintos espacios⁵⁴, se dan instancias de reunión y articulación entre instituciones cercanas geográficamente, y a la vez muchas veces, lejanas a la hora de retomar intervenciones entre sí.

Otro punto a destacar en prácticas instituyentes, es la producción de conocimientos y contante formación dentro del campo de la salud mental, en articulación con el Área de Capacitación, Docencia e Investigación.

Específicamente, nos referimos a la Capacitación Permanente en Servicios y Residencias: RISAM-RISAMIJ (Residencias Interdisciplinarias en Salud Mental y Salud Mental Infanto Juvenil) en Córdoba y de otras provincias, Pasantías Posgrados de Psiquiatra del Hospital Neuropsiquiátrico, Pasantías de estudiantes del último año de Psicología y Trabajo Social –Prácticas Supervisadas –UNC y UCC⁵⁵, y Prácticas Supervisadas de Investigación– UNC.

En esta misma línea, se llevan a cabo otras articulaciones con distintas intervenciones inter e intra-institucionales⁵⁶, a mencionar:

- ✓ Anexo N° 4– Hogar el Sol, en eventos donde se realizan talleres artísticos.
- ✓ Casa del Joven– Escuela Paulo Freire– Secretaría Secretaria de Niñez Adolescencia y Familia (SENAF)– Juez, en derivaciones de jóvenes hacia la institución.
- ✓ Casa del Joven– Centros de salud mental– Dirección de Violencia Familiar Provincial –SENAF (Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia) –instituciones educativas–, entre otras, en las distintas derivaciones reciprocas.

⁵⁴ Red conformada entre actores del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, equipo tesista, Taller de “Radio La Matera”, Centro de Rehabilitación Socio Laboral y Biblioteca Vélez Sarsfield de Barrio General Paz, año 2018.

⁵⁵ Siglas UNC y UCC: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba.

⁵⁶ Registro del cuaderno de campo, 2018.

- ✓ Anexo N° 4– Taller de Radio La Matera– Taller de Cajón Afroperuano y Danza en el espacio escolar y las actividades dentro de la institución a lo largo del año.
- ✓ Anexo N° 4– Hospital de Día, en visitas y recorridos culturales a museos históricos de la ciudad.
- ✓ Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental –Trastornos de la Conducta Alimentaria y de la Nutrición– Estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba en la Carrera de Trabajo Social, Psicología y residentes de ambas carreras; en la planificación y desarrollo de talleres para distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba Capital.
- ✓ Anexo N° 4– Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales– Universidad Nacional de Córdoba de la Carrera de Trabajo Social, en la planificación y desarrollo de talleres sobre derechos en Educación Sexual Integral, Salud Mental y Educación, entre otras intervenciones en el marco de la práctica pre-profesional.
- ✓ Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales– Universidad Nacional de Córdoba de la Carrera de Trabajo Social– Área de Trabajo Social –Psiquiatría– Escuela IPEM 155 Juan Justo Paso-Zumaran; en la planificación de estrategias de intervención para el acompañamiento en la continuidad escolar y adherencia al tratamiento de salud mental de una joven (año 2018).

En este último punto destacado, encontramos favorable las actividades e intervenciones mencionadas en tanto constituyen alianzas estratégicas con agentes externos a la institución; lo cual se traduce en la apertura, fortalecimiento de abordajes interdisciplinarios, capacitaciones permanentes y resolución conjunta de las demandas institucionales.

4. UNA ALTERNATIVA REPARADORA EN LA EDUCACIÓN DE LES JÓVENES EN CASA DEL JOVEN

Luego de realizar una breve reconstrucción socio-histórica de los campos de Salud Mental y Educación en el primer capítulo, y haber desarrollado la historia del surgimiento de la Escuela Paulo Freire en el primer apartado del presente capítulo; es que no desconocemos, situadas en el escenario institucional, la estrecha relación entre educación y justicia. Al hablar de sistemas disciplinarios, habrá que hacer referencia ineludiblemente a ese pequeño, aparentemente modesto mecanismo penal que todo lo

ocupa, y “soluciona” en la insidiosa penalidad de conductas consideradas fuera de la norma social.

Específicamente, en el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, a través de la *Modalidad de Jóvenes y Adultos*, se proponen trabajar una pedagogía popular inspirada en la figura de Paulo Freire. Sin embargo, la reproducción de lógicas de control y normalización de individuos en nuestras sociedades, no ha dejado de buscar moldear determinadas conductas a través de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamientos y procesos económicos, sociales, técnicos y clasificatorios de los sujetos al tiempo que, permite el acceso a la educación tras una larga historia de exclusiones que ha vivenciado este grupo de jóvenes.

El Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, aloja rompiendo con muchas de las características de enseñanza de la escuela normal, sus requisitos y obstáculos de acceso, para construirse como alternativa en las trayectorias socioeducativas de los jóvenes en Casa del Joven.

En la interpretación sobre la educación popular inspirada en Paulo Freire:

(...) en los 70, fundamentalmente con el maestro Paulo Freire, es una perspectiva que a veces se la ha visto fuera del campo de lo formal, tanto en instituciones de salud como en educación, pero en realidad es el enfoque, es la perspectiva, es con quién abordamos, cuál es el lugar de la palabra del otro, cuál es el lugar. El maestro Paulo Freire decía una cosa tan importante, que cuando él alfabetizaba se trataba de dar la palabra al otro, y empezaba con palabras significativas, sus cartillas eran palabras que tenían que ver con el trabajo, entonces la cartilla era una palabra generadora en esa época, éramos pala, trabajo, bueno, esas palabras que agrupan, nos dan y permite alojar sentidos y aprendizajes con ese otro.⁵⁷

La cuestión social hoy, tensiona desde el derecho a pertenecer como dice Carballeda (2008), necesitando para su resolución la generación de nuevas formas de reinscripción e inscripción social. Por otra parte, las disciplinas que intervienen en lo social se encuentran frente a nuevas posibilidades donde deberíamos pasar de la lógica de la detección de lo enfermo, hacia la reivindicación de los derechos en cada sujeto

⁵⁷ Integrante de la Red- en la charla debate “*Talleres de lectura y escritura en espacios de salud y educación popular*”, organizada por la “Red Comunitaria de Bibliotecas Populares Véliz Sarsfield, Eduardo Galeano y Centro de Rehabilitación Socio Laboral” y el grupo tesista (Sum de Casa del Joven, Abril de 2018).

(Carballeda, 2008). Es decir, orientar nuestras intervenciones profesionales hacia una lógica de reparación en vacíos actuales de diseño e implementación de políticas educativas.

Con el término **“reparación”**, compartimos su alusión a la *“(…) restitución de derechos vulnerados, tanto en el nivel gubernamental como en el de las prácticas cotidianas de cada escuela”*; en donde se remarca el objetivo de mirar a los estudiantes jóvenes como *“(…) mucho más que un expediente judicial, una historia clínica o un legajo técnico.”*⁵⁸

Destinos “inquebrantables” en torno a recorridos establecidos de antemano, en niños y jóvenes atravesados por padecimientos subjetivos que, aparentemente *“(…) tienen en sus entornos más cercanos, en amigos, familiares, algo que falla”*⁵⁹. Por ello sostenemos que, requerimos de esfuerzos y miradas renovadoras que contrarresten la visión de carencia y problemática individual, hacia lógicas reparativas en trayectorias socioeducativas interrumpidas de jóvenes signados por la estigmatización; primero por ser jóvenes atravesados por el padecimiento subjetivo, luego por ser jóvenes del sector popular, y más tarde por un conjunto de violencias hilvanadas en la intersección de procesos de exclusión social.

Cuando pensamos la intervención en relación al enfoque de sujetos de derecho, quizá sea necesario escaparnos del foco puesto en aquello que se corre de la Norma; re-crear e imaginar intervenciones fundadas en la ternura y hospitalidades que alojen sin condiciones previas –a base de diagnósticos de salud mental– y etiquetas sentenciosas:

(…) se trata de afrontar de manera crítica y reflexiva los modos en que una práctica de intervención, aun animada por las mejores intenciones, puede renovar el ritual de la conquista. Dudar o insistir en la sospecha en torno a nuestras maneras habituales de pensar y hacer la intervención puede ser el punto de partida de un gesto descolonizador, que tenga siempre a la alteridad como premisa metodológica y que, ante la presencia de cuerpos alterantes, pueda asumir una intervención desde el desconcierto, desde la afección, desde interrupciones de la norma, que desafían y ponen en duda la mismidad (Torres, Soria y Gandolfo, 2020, p. 6).

⁵⁸ Equipo de educadores de la Escuela Paulo Freire y CENMA -Profesora María Saleme de Burnichon-Anexos Complejo Esperanza (Mirar tras los Muros II, 2014, p. 508).

⁵⁹ Entrevista a profesional de Casa del Joven (Registro de cuaderno de campo, 2018).

El Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, constituye un proyecto que aloja la falencia de un sistema educativo hegemónico excluyente, y se potencia a su vez, con horarios, contenidos pedagógicos educativos y prácticas profesionales flexibles en el proceso de aprendizaje de cada joven; y es por ello que consideramos, irrumpiendo con lógicas de la escuela normal –resistente a cambios– constituye hoy, una posibilidad hacia la reparación de trayectorias socioeducativas interrumpidas en los jóvenes. Este proyecto, alternativo y tendiente a lo inclusivo, es también tangible a través del uso de la palabra y el lugar habilitado a ese otro “anormal”.

En el relato de profesionales de Casa del Joven, la escuela conforma un espacio en donde se significa y construye una identidad entre los jóvenes que vivencian problemáticas semejantes entre sí; como así también, posibilita una alternativa a formar parte y a participar en espacios que les reúne y convoca al aprendizaje de lo colectivo y lo social.⁶⁰

De allí, y tras lo mencionado hasta aquí, la decisión de nombrar a la presente tesina con el título ***“Trayectorias Socioeducativas Interrumpidas en Jóvenes con Padecimientos Subjetivos. Anexo N° 4- Escuela Paulo Freire en Casa del Joven: una Alternativa Reparadora”***.

⁶⁰ Registro de Anotaciones del Cuaderno de Campo, 2018.

CAPÍTULO TRES



Actividad pre- celebración de la Pachamama por lxs jóvenes del Anexo N° 4, Escuela Paulo Freire en Casa del Joven, Agosto de 2018, Barrio Junior de la Ciudad de Córdoba. Ph: Ángela P. Del Grosso.

CAPÍTULO 3: CAMPO PROBLEMÁTICO. PROBLEMÁTICA Y DISEÑO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL

(...) la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico, considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones; (...) todas ellas, importantes en la construcción de nuestra propia subjetividad y de nuestra ciudadanía...,

Eleonor Faur (2003, p.26).

Posicionándonos en la perspectiva de *campo problemático* (Rozas, 2004)– en el presente capítulo, analizaremos derechos vulnerados que obstaculizan la reproducción cotidiana de vida en los jóvenes en torno a saberes, relaciones y representaciones sociales de necesidades en la dimensión simbólica de la problemática de intervención. Para ello, se expondrán consideraciones teóricas y metodológicas junto a los aprendizajes y dificultades del proceso atravesado en los distintos momentos –inserción, implementación y evaluación– de la intervención (pre) profesional llevada a cabo.

1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO PROBLEMÁTICO Y PROBLEMÁTICA DE INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL

La educación en procesos socioeducativos puede ser concebida como mecanismo de control social, dispositivo de movilidad social, o bien como oportunidad para la transformación social y lugar de experiencias singulares de cada sujeto. La primera acepción, la educación como control social, lleva consigo procesos sociales que vulneran derechos y excluyen a sujetos portadores de una “condición” o conducta inadecuada que se corre de lo esperado socialmente: por un lado, la categoría *exclusión definida como estado* a nivel macrosocial, es el resultado de una carencia o de un defecto de la cohesión social global, y a nivel microsocia es producto de una falta de inclusión social; y, por otro lado, la categoría de *exclusión como proceso*, se define a través de atributos negativos estigmatizantes, entendida como ruptura de lazos y vínculos con los grupos de pertenencia (De Robertis, 1997).

Les “olvidades de la historia” han sido “(...) *significados como lo otro, como el horror, cuando el horror mayúsculo es el de la colonialidad del poder que los expolió simbólicamente y materialmente desde hace siglos. Vemos así como esta colonialidad del poder configura la alteridad como otredad mostrificada*” (Hermida, 2015, p. 82). Esto nos retrotrae a la indagación del vínculo modernidad/colonialidad que deja al descubierto afectaciones y efectos en la producción de lo considerado socialmente descartable de lo que no, y en donde radicará al mismo tiempo, la importancia e “(...) *imposibilidad de seguir pensando desde categorías universalizantes, esencialistas y descontextualizadas; la urgencia de abandonar los binarismos que la trama colonial actualizó (como normalidad/anormalidad o sano/enfermo)*” (Torres, Soria y Gandolfo, 2020, p. 5).

Conectar el plano histórico, y sus continuidades con experiencias actuales del proceso salud-enfermedad en trayectorias socioeducativas interrumpidas de jóvenes “otros”, implica ir más allá de nuestras interpretaciones de lo social. En este sentido hoy, las disciplinas que intervienen sobre problemáticas sociales en el campo de la salud mental, se encuentran frente a nuevas posibilidades de ruptura en lógicas de detección de “lo enfermo” hacia la recuperación de la concepción de sujetos plenos de derechos.

1.1. Problemática de Intervención

La problemática de intervención en Trabajo Social va constituyéndose en el entretrejo de las relaciones entre los sujetos que demandan satisfactores a sus

necesidades y los agentes que disponen de recursos para dar respuesta a las mismas. A partir de la *perspectiva de campo problemático* (Rozas, 1998), se expondrá la *problemática de intervención pre-profesional* inmersa en la relación entre obstáculos y necesidades que los sujetos tienen en su vida cotidiana. Allí, haremos foco en la dimensión simbólica de las necesidades abordando saberes, relaciones y representaciones sociales en torno a manifestaciones de la cuestión social, obstáculos en la reproducción cotidiana de jóvenes signados por el padecimiento subjetivo.

Siguiendo los aportes teóricos de Nora Aquín, en una primera aproximación a la definición de objeto de una disciplina, cabe

(...) preguntarnos por el equivalente teórico que es afirmar nuevamente que los hechos hablan de acuerdo con las teorías que los están sustentando, que no se accede directamente a lo real sino a través de mediaciones, de espacios de articulación entre teoría y empiria, entre expresiones de lo real y sus significaciones (Aquín, 1996, p. 4).

Por su parte, Rozas Pagaza (1998) discierne de la construcción del objeto de intervención en la separación de estructura y acción, como producto de la herencia positivista de la profesión de Trabajo Social. Esto implica, la ampliación de la definición de objeto de intervención desde el enfoque de campo problemático, introducido por la autora para complejizar lo que entendemos por *problemática de intervención* inmersa en el mismo. Con **campo problemático** se hará referencia a “(...) *la explicitación argumentada de los nexos más significativos de la ‘cuestión social hoy’ con relación a la peculiaridad que adquiere la relación problematizada entre sujeto y necesidad*” (Rozas Pagaza, 1998, p. 59; retomada en Parra, 1999, p. 23).

Desde una perspectiva crítica en Trabajo Social, como autoras compartimos una lectura ampliada de los procesos socioeducativos y los padecimientos subjetivos que atraviesan a los jóvenes, teniendo en cuenta el plano general y específico de la realidad social sobre la que se intervino. De este modo, al hablar de campo problemático, contemplaremos un análisis amalgamado en aspectos macrosociales y aspectos concretos singulares de vida de los sujetos. Cabe aclarar que, no es la intención de tal perspectiva el “(...) *dividir lo macrosocial y lo microsociales, como instancias separadas; por el contrario, entendemos que el campo problemático es la textura misma de la conflictividad que adquiere la cuestión social cuando se encarna en la vida cotidiana de los sujetos*” (Rozas Pagaza, 2004, p. 8).

A continuación, analizaremos la problemática de intervención en ambos niveles interrelacionados entre sí, situándonos en la experiencia de práctica pre-profesional desarrollada en el espacio del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire en Casa del Joven.

Comenzando con el *nivel macrosocial*, la problemática de intervención se encuentra imbricada en acciones (u omisiones) que generan –desde instituciones y la sociedad en general–, procesos de exclusión condicionados por representaciones sociales negativas sobre el padecimiento subjetivo, y los obstáculos que esto conlleva en el sostenimiento y continuidad socioeducativa y de otras necesidades en la reproducción cotidiana de la existencia.

En palabras de los jóvenes se expresa al respecto:

“A mí no me querían en la escuela”, “Fui a muchas escuelas y la última me expulsaron hasta que llegué acá”, “Me medicaban todo el tiempo y me daba sueño, tuve que dejar”, “Estuve sin ir porque faltaba la orden del juez”, “El chofer no me dejaba porque decía sin el acompañante, no”.

Ubicar la vulneración de derechos socioeducativos de los jóvenes como parte de estas prácticas sociales e institucionales excluyentes, y no en una esfera de responsabilidad individual lleva a resaltar intervenciones institucionales, socioculturales y profesionales en el entrecruzamiento de determinadas representaciones sociales asentadas en los campos de Salud Mental y Educación desde donde se trazan y pre-establecen límites y posibilidades, mínimas y máximas de caminos a seguir en las trayectorias de vida de los sujetos.

La autora María Eugenia Hermida, se pregunta si “(...) *nuestros niños y adolescentes que no logran sostener sus trayectorias escolares, ¿son desertores?*”, habrá que “(...) *¿resignificar nuestra tarea en el marco del problema de la inclusión educativa? Hablar de abandono de tratamientos...*”; y sobre la “(...) *perspectiva que invisibiliza al otro sujeto? ¿Quién abandona qué?*” (Hermida, 2015, p. 82).

En esta dirección, la predominancia de lo social en la concepción de la educación como mecanismo de control social y adaptación de “lo enfermo” a la norma; de acuerdo con los aportes de Foucault (1992), reafirma una tendencia a estructuras sistémicas en espacios escolares donde la sociedad cuantifica (a través de la penalidad tenemos conocimiento de los individuos separados, divisibles en secuencias, en espacios, en registros y en casos) y cualifica (como lo bueno y lo malo, lo inteligente y lo torpe, lo moral y lo patológico). Es decir, lo sano y lo enfermo, es la traducción de la dicotomía

fundante sobre la que se configura nuestra concepción hegemónica del mundo (Foucault, 1992).

Finalmente, Margarita Rozas Pagaza nos enunciaba en sus aportes teóricos sobre la perspectiva de *campo problemático*, la explicación de aspectos concretos singulares en torno a la construcción de la problemática de intervención; allí explicita que se “(...) *debe tener en cuenta la teoría de los intereses; y, en su nivel más específico, de qué forma esos intereses son objetivados por lo actores en la reproducción de sus prácticas cotidianas, fundamentalmente cuando tienen que satisfacer sus necesidades*” (Rozas Pagaza, 1998, p. 69). De esta manera, los procesos macrosociales adquieren a nivel microsocial, la particularidad de manifestaciones de la cuestión social en obstáculos de la reproducción cotidiana de los sujetos.

Discursos y prácticas cotidianas en distintos momentos y entornos que habitan los jóvenes, se caracterizan por etiquetamientos, diagnósticos que silencian o afirman la “imposibilidad” en lo que sienten necesitar, desean y/o aspiran en el presente y de cara al futuro. Jóvenes atravesados por un padecimiento subjetivo que, en la simplificación de contextos sociales colectivos y particulares invisibilizados, quedan absorbidos por discursos del sentido común, categorías científicas divisorias y prácticas sociales homogeneizadoras sobre “incapacidad”, “insuficiencia” o posible “dificultad para adaptarse”.

Encontramos en la dimensión simbólica de la problemática delimitada, la vulneración de derechos traducidos en obstáculos a lo largo de los recorridos biográficos de vida de los jóvenes hasta la actualidad, tales como: trayectos educativos interrumpidos –pre-condicionados por diagnósticos de salud mental con diversas dificultades en la continuidad y permanencia en espacios socioeducativos–, obstáculos en expresarse libremente y ser escuchados en opiniones y sentires propios, dificultades al acceso de información sobre derechos sexuales y (no) reproductivos, procesos de judicialización tempranos y continuos por mala conducta, barreras sociales para utilizar por sí mismos el transporte público y ejercer uno de los derechos contemplado en el Certificado Único de Discapacidad, entre otros obstáculos destacados en relatos diarios, entrevistas y talleres realizados.

En este recorrido, apuntamos específicamente a trabajar junto a los jóvenes en la problematización de necesidades del orden simbólico: saberes, relaciones y representaciones sociales cercanas sobre y desde los jóvenes en torno a

condicionamientos sociales del padecimiento subjetivo, la vinculación a este conjunto de obstáculos en sus trayectorias socioeducativas y lo que creen ellos mismos como posibles alternativas hacia su transformación.

“¿A dónde me tengo que ir?”⁶¹

En tanto a las rigideces que muchas instituciones imponen por la edad cronológica como condición de admisión o permanencia propias de la organización en demandas y abordaje de problemáticas –al igual que en Casa del Joven, existe una edad “tope” permitida hasta los 20-21 años para permanecer dentro de la institución en jóvenes que se encuentran aun transitando el nivel primario del ciclo educativo; allí, identificamos como parte de la problemática de intervención, el desafío de repensar entre todos los impactos subjetivos y objetivos que estos requisitos y tipo de derivaciones institucionales tienen en trayectorias socioeducativas actuales. Por tanto, otro punto de relación entre los jóvenes y sus necesidades a nivel microsociales, se encuentra en la dificultad de derivaciones institucionales que contemplen la continuidad educativa inmediata, en simultáneo a la continuidad de sus tratamientos de salud mental (escuelas especiales, centros de día u otros espacios terapéuticos).

Cabe aclarar que, muchas veces, aunque se busque hacer de la transición inter-institucional un cambio cuidadoso, acompañado y menos brusco, se naturalizan diversas afectaciones que estas prácticas tienen, al invisibilizarse otras necesidades de los mismos sujetos. Ello lo pudimos empezar a reflexionar con mayor profundidad, a nivel grupal en talleres compartidos, a través de uno de los jóvenes a punto de ser derivado quien expresó sus deseos contrarios a esta decisión por interrumpir su proceso educativo, la pertenencia al grupo de pares, y dudas del para qué y hacia dónde iría una vez definida su derivación por profesionales y familiares.

Entendemos que, muchas de estas discusiones pueden también formar parte de la problematización de los caminos a tomar desde nuestras propias prácticas profesionales –ya no sólo teniendo en cuenta algunos de los deseos o preferencias de los jóvenes, sino en hacerles parte activa de este proceso de decisión.

Derivaciones que afectan tanto, un mismo nivel educativo, como la continuidad hacia el nivel secundario. Ante aquellas situaciones en donde se presenta un vacío cierto

⁶¹ Joven que asiste a Casa del Joven, a sus programas y al Anexo N°4 de la Escuela Paulo Freire (Registro de cuaderno de campo, 2018).

de políticas socioeducativas, y la ausencia de respuestas a esta problemática, creemos superadora la iniciativa que se encuentra en proceso de evaluación desde el Ministerio de Educación y la Escuela Paulo Freire, en cuanto a la posibilidad futura de inaugurar un nivel secundario en Casa del Joven. Al respecto, se comenta: “(...) desde una postura, yo diría, desde una postura amplia de la palabra, desde un trayecto completo de la educación. Si organizamos un solo nivel, no estamos garantizando nada”⁶² (Profesional de la Escuela Paulo Freire).

En torno a la problemática delimitada, cabe repreguntarnos entonces, ¿qué desafíos tiene el Trabajo Social desde un enfoque de derechos humanos frente a la visibilización de las manifestaciones de la cuestión social? Esto es, replantearnos cómo desde una institución estatal provincial y a través de políticas de inclusión socioeducativa, se pone en relieve el valor de las prácticas concretas de los sujetos para modificar condiciones de accesibilidad a partir de las leyes nacionales de Educación y Salud Mental, sancionadas en 2006 y 2010.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DEL PLAN DE TRABAJO

En el siguiente apartado, se definirá qué se entiende por *estrategia de intervención* en Trabajo Social y sus *funciones –educativa, de gestión y asistencia–* en relación a la práctica de intervención pre-profesional. De esta última, luego explicitaremos las *técnicas utilizadas* (registro, entrevista, observación participante, etc.) junto a aprendizajes y dificultades, y las acciones llevadas a cabo en los *momentos del proceso de intervención*: en la *inserción* acuerdos y consensos tras indagar la demanda institucional, en la *implementación* objetivos general y específicos y las líneas de acción y actividades para su concreción; y, finalmente en la *evaluación*, las devoluciones del cierre final con los profesionales y los jóvenes, respectivamente.

Para comenzar, se describirá de manera breve el enfoque metodológico y técnicas utilizadas para la recolección de información a lo largo del proceso de la práctica pre-profesional.

⁶² A su vez, existe actualmente, cuando están dadas las condiciones, la articulación con la llamada Escuela Base- Escuela Paulo Freire. Una de las docentes del espacio, nos comenta “(...) lo primero que surge acá es la modalidad primaria para adultos pero nuestra modalidad también nos permite la nivelación, permite nivelar chicos dentro del secundario. La idea nuestra es después hacer nexo con la escuela base, que hay secundario y se llama María Saleme de Burnichon, que conocemos los profesores, los preceptores. Podemos articular” (Registro de entrevista a una de las docentes del Anexo N° 4, 2018).

En tanto al primer punto, hemos empleamos desde un posicionamiento ético-político siempre en disputa, la búsqueda de un Plan de Trabajo superador de visiones reificadas y deshistorizadas que sobrepase la inmediatez de nuestras acciones. Con dichas intenciones, y en la singularidad que la problemática e intervención pre-profesional adoptó, fue enriquecedor y pertinente utilizar un *enfoque cualitativo* recuperando desde la palabra de los jóvenes el trabajo sobre variadas significaciones en la dimensión simbólica de sus necesidades.

En las estrategias de intervención en Trabajo Social, Nelly Nucci expresa que su definición implica proyectar una combinación de “(...) *técnicas, instrumentos operativos, cuya peculiaridad va a estar dada por la manera específica en que se articulan un marco de referencia propio, y unos objetivos y unas funciones, con las características de los agentes, condiciones sociales de los mismos, así como también macro social*” (Nucci, 2010, p. 5).

De las funciones dentro del ejercicio del Trabajo Social es importante explicitar la **función educativa** en la intervención profesional, donde “(...) *el Servicio Social, como una de las formas institucionalizadas de actuación de las relaciones entre los hombres en el cotidiano de la vida social, tiene como instrumento privilegiado de acción el lenguaje*”; lo que habilita una acción global de corte socioeducativo que, “(...) *volcada para cambios en la manera de ser, de sentir, de ver y actuar de los individuos, que busca la adhesión de los sujetos. Incide tanto sobre las cuestiones inmediatas, como sobre la visión global del mundo...*” (Iamamoto, 1997, p. 131 y 132).

En esta dirección, los talleres y actividades junto a los jóvenes buscaron impulsar procesos grupales en el intercambio colectivo de conocimientos recíprocos e interpelaciones tendientes a la problematización de barreras sociales-familiares e institucionales en derechos obstaculizados en su cotidianidad. Con la función socioeducativa de la intervención, se impulsaron discusiones de (auto) conocimiento desde saberes y representaciones singulares sobre mecanismos institucionales y sociales existentes en torno a distintas exclusiones atravesadas en sus trayectorias socioeducativas.

Luego, destacamos nuestro quehacer pre-profesional asumiendo una **función de gestión y asistencia** del Trabajo Social con el trámite del Certificado Único de Discapacidad, la entrevista domiciliaria y el acompañamiento del proceso socioeducativo junto al Área de Trabajo Social en los seguimientos asignados al equipo tesista. Allí, no agotada en la mera conexión de la necesidad con recursos, y en la ampliación de la

intervención, la función de gestión “(...) procura información sobre la vida cotidiana; se establecen nuevos vínculos; se generan redes; se convoca a actividades; se coordinan acciones organizativas; se relevan datos, etc.”; y, en la “(...) la función de asistencia realizando la atención de la demanda iniciada en el ámbito de la institución; comunicando o entregando una prestación; escuchando las demandas de un usuario y/o de otros integrantes de su grupo conviviente; etc.” (Oliva y Pagliaro, 2011; en Oliva y Mallardi, 2011, p. 79).

En cuanto a las técnicas utilizadas, el **registro** nos permitió “(...) documentar la información que ha sido recabada por medio de otras técnicas tales como observación, entrevista, etc.” (Fuentes y Cruz, 2014, p. 3); y, además, al recuperar “(...) la memoria del accionar profesional; se enumeran, describen, categorizan, relacionan e interpretan datos que posibilitan la reconstrucción del entramado de los hechos en los cuales se interviene” (Pérez, 2011; retomado en Oliva y Mallardi, Op. Cit., 2011, p. 92-94). A la par, realizamos **entrevistas** a profesionales de los distintos equipos y a los jóvenes de la escuela, como una instancia dialógica que ayudo tanto al momento de inserción y conocimiento del escenario institucional, como a la delimitación y continua construcción de propuestas de intervención a la problemática.

Finalmente, como parte de la convivencia en el cotidiano institucional, la **observación participante** nos permitió junto a otras tácticas “(...) a través de las sucesivas aproximaciones que el profesional realiza al objeto, reconstruir las manifestaciones de la ‘cuestión social’ en la vida cotidiana de las personas” (Liliana Madrid, 2011; retomado en Oliva y Mallardi, Op. Cit. 2011, p. 33 y 36). Esta técnica extendida en el tiempo, implicó la toma de decisiones en relación a los objetivos que íbamos planteándonos sobre obstáculos en la vida cotidiana de los jóvenes y sus singularidades.

De modo tal que, los registros en el cuaderno de campo y anotaciones diarias, supervisiones y entrevistas realizadas a profesionales y jóvenes, informes de actividad, observación participante en talleres y eventos varios; brindaron recursos reflexivos de lectura en la construcción de estrategias de intervención en sintonía a objetivos, líneas de acción y actividades de su concreción en los distintos momentos de la intervención pre-profesional.

A. Momentos de la Intervención Pre-Profesional

En el siguiente apartado, se describirán y analizarán dificultades y aprendizajes en los distintos momentos de la intervención pre-profesional: inserción, implementación y evaluación. A su vez, se irán desarrollando las estrategias de intervención llevadas a cabo, entendiendo por éstas a la reconstrucción analítica sobre procesos sociales de visión objetiva y subjetiva para poner en marcha objetivos de intervención en el marco de los procesos socio-políticos y posicionamientos particulares de actores, recursos e intereses.

A.1. Momento de Inserción

En este primer momento, mientras nos aproximamos al área temática de Salud Mental, nos acercamos a conocer e indagar espacios y equipos institucionales que conforman Casa del Joven.

Nuestro recorrido comenzó en el año 2017 cuando, al participar del acto de cierre anual de la escuela, nos presentamos como grupo tesista para el trabajo que desarrollaríamos al año entrante. Luego, en el mes de Marzo, se realizó una primera reunión junto a las docentes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, donde explicitaron la demanda institucional al equipo tesista. Posteriormente se organizó una segunda reunión entre el profesor de Intervención Pre-Profesional, docentes y trabajadoras sociales de la Casa para acordar el marco de trabajo e ir pensando juntas un Plan de Trabajo.

Todas estas acciones, constituyeron las primeras instancias facilitadoras en el proceso de inserción y viabilidades hacia futuras intervenciones a través de sucesivos acuerdos y consensos a lo largo de la práctica.

Las principales acciones desarrolladas en el momento de inserción, fueron las de facilitación del contacto directo con otros profesionales, indagación del escenario y las distintas problemáticas de trabajo, conversaciones informales con profesionales a cargo de los espacios de terapia, entrevistas a referentes de cada equipo; y, finalmente, junto a sucesivas reuniones y encuentros, la decisión conjunta de la inserción del equipo tesista a los espacios de trabajo convenidos: *Área de Trabajo Social, Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y en el Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental*. En tanto a este último espacio, encontramos fructífera y enriquecedora en la formación de pre-grado, la articulación interdisciplinaria dentro del equipo en la apertura hacia estudiantes de Trabajo Social.

Iniciado el proceso de práctica pre-profesional, además, se formalizó el vínculo de trabajo a través de la firma de dos convenios con ambas instituciones. Desde el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire en Casa del Joven, expresan el deseo de formalizar el vínculo junto a la universidad –ya no a través de un solo convenio junto a Casa del Joven– sino entre ambas instituciones por separado. Este señalamiento como parte constitutiva de los aprendizajes mutuos, fue de suma importancia ya que desde 2016, apostando cada año al trabajo conjunto, la escuela habilita su espacio a la participación de estudiantes de Trabajo Social. El formalizar la relación entre ambas instituciones por primera vez, no sólo deja un precedente y registro formal de dicha articulación, sino también re-significa a nivel simbólico, un reconocimiento necesario de trabajo y apertura de la escuela a la formación de estudiantes universitarias.⁶³

A la par optamos por consenso solicitar a profesionales con quienes nos encontrábamos a diario en los espacios de trabajo, –a una de las docentes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y a ambas trabajadoras sociales del Área de Trabajo Social de Casa del Joven–, a que asuman el rol de *referentes institucionales* en nuestra práctica pre-profesional. El principal objetivo del quehacer como referentes institucionales fue acompañar y efectuar un seguimiento continuo en las intervenciones concretas que, como estudiantes en el marco del trabajo establecido, llevamos adelante dentro de los espacios institucionales en donde nos insertamos.

Delimitar en lo que íbamos a trabajar para poder proyectarlo y traducirlo en un Plan de Trabajo junto a referentes de los espacios, no fue sin antes atravesar un camino de búsqueda y cuestionamiento de las demandas y opciones viables que se nos iban presentando.

A la demanda inicial de la escuela, talleres sobre Educación Sexual Integral, se suma el pedido de trabajar la convivencia y los vínculos entre los jóvenes para que “*tengan una mirada grupal*”⁶⁴. El desarrollo de talleres de Educación Sexual Integral fue habilitando instancias de dialogo e intercambios con los jóvenes hacia la dilucidación de otros obstáculos que luego formarían parte de la problemática de intervención pre-profesional.

⁶³ En formato CD ubicado en la contraportada trasera de la presente tesina–, se puede acceder a la Propuesta del Plan de Trabajo presentado para el año 2018 en los espacios de inserción institucional.

⁶⁴ Profesional del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire (Registro de Anotaciones del Cuaderno de Campo, 2018).

De los aprendizajes y dificultades como equipo tesista, resaltamos el señalamiento de uno de los jóvenes en nuestra modalidad del trabajo en los talleres, esto fue, sólo junto a docentes en la planificación y contenidos de los mismos. No habernos percatado desde un inicio en trabajar y hacer parte activa de este proceso a los mismos jóvenes, fue lo que motorizó empezar a planificar juntas asumiendo distintos roles y responsabilidades en la organización previa de cara a cada encuentro.

El siguiente punto de tensión que se nos presentó estuvo puesto sobre nuestras miradas, lo deseado y lo posible, en la búsqueda consensuada a cuáles espacios institucionales insertarnos y la modalidad de trabajo; allí problematizamos que, muchas veces, como estudiantes tendemos a intentar abarcarlo todo. Ello nos llevó al ejercicio de detenernos y re-preguntarnos nuevamente por nuestro quehacer en general, qué escuchamos y para qué lo escuchamos, y en lo que intervenimos, el por qué y para qué de nuestra participación como estudiantes.

En esta misma dirección, otras dificultades, fueron nuestras dudas sobre la “dispersión” y pertinencia de nuestras acciones en los distintos espacios en donde ya nos encontrábamos insertas. Entre ansiedades e incertidumbres, implicó darnos el tiempo suficiente en la búsqueda de nuestro rol específico como estudiantes de Trabajo Social en estos espacios. Para ello, ir co-habitando espacios y conociendo a profesionales y jóvenes, fue disipando inseguridades y miedos ante nuestra participación en problemáticas que se abordaban, ejercitando la capacidad de espera a tiempos propios del proceso de intervención y construcción de aportes específicos en cada equipo.

De manera tal que, en este primer momento de la intervención, una vez iniciado el proceso de trabajo en los distintos espacios de inserción definidos, comenzamos a confeccionar el Plan de Trabajo junto a referentes institucionales; objetivos y acuerdos consensuados en el establecimiento de un marco de intervención en torno a las demandas delimitadas, la problemática de intervención y el trabajo proyectado para el año 2018.

A.2. Momento de Implementación: Un Camino Posible de Transformación

En este apartado expondremos el Plan de Trabajo en sus objetivos, líneas de acción y actividades propuestas para la implementación.

Los objetivos que nos planteamos en torno a la problemática de intervención, fueron:

Objetivo General

Contribuir a la problematización de estereotipos sociales estigmatizantes en torno al padecimiento subjetivo, de y con los jóvenes en Casa del Joven y el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, dilucidando representaciones y relaciones sociales hegemónicas y su vinculación existente a obstáculos en los procesos de exclusión socioeducativa.

Objetivos Específicos

1) Promover junto a los jóvenes procesos de debate y reflexión paulatina acerca del imaginario social dominante estigmatizante sobre el padecimiento subjetivo y los condicionamientos identificados en la vulneración de distintos derechos en su vida cotidiana.

En este objetivo planteamos el trabajo llevado a cabo a través de una serie de ocho talleres de Educación Sexual Integral y Salud Mental con jóvenes en el **Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire**; y, a su vez, la consecución de “Jornadas Abiertas” a partir de intereses e inquietudes de los jóvenes que asisten tanto a la escuela como a otros espacios y talleres en Casa del Joven. Allí comenzamos abordando diversas situaciones de vulneración de derechos contemplados en las leyes de Salud Mental y Educación, y otras que fueron surgiendo en el proceso, para luego plantearnos posibles caminos que se podrían emprender como alternativas superadoras.

Las temáticas abordadas en los **talleres y jornadas** realizadas fueron en base a saberes y representaciones en torno a vivencias de la vida cotidiana de los jóvenes en relación a la salud mental, la sexualidad y obstáculos identificados por ellos mismos en sus trayectorias socioeducativas pasadas y presentes. Los ejes de trabajo fueron: estereotipos de género y roles asignados socialmente, qué es sexualidad, prácticas de respeto y tolerancia a la diferencia, identidad de género, violencias hacia la mujer y personas disidentes, autonomía y toma de decisiones en distintos ámbitos de nuestra vida, discusión parlamentaria de la interrupción voluntaria del embarazo, mandatos sociales en torno a la educación (“problemas de conducta”, expulsiones, lugares vedados), procesos de judicialización, rol de los medios de comunicación en construcciones sociales estigmatizantes y violencias sobre los jóvenes en general; experiencias singulares en la vulneración de derechos en tratamientos de Salud Mental, derivación próxima de uno de los jóvenes del Anexo N° 4, problemas con la policía en el espacio público e impedimentos en la utilización del transporte público, entre otras.

A su vez, surge en el camino una demanda que requirió del acompañamiento a una de les jóvenes de la escuela y que llevó a nuestro equipo a la articulación con una Consejería de Salud Sexual Integral, con el objetivo de viabilizar rápidamente un estudio médico de corroboración de embarazo y brindar información oportuna de las alternativas existentes.

Finalmente, nos propusimos acompañar procesos de accesibilidades a los espacios públicos y de participación comunitaria con la planificación y concreción del programa semanal en la Radio La Matera de Casa del Joven y actividades de caminatas en espacios cercanos de la ciudad de Córdoba capital; junto a la articulación de actividades a espacios comunitarios, a través del proceso de participación activa de jóvenes y docentes de la escuela en la organización previa y día de consecución del evento anual *“Tercer Encuentro de Usuaries de Salud Mental de la provincia de Córdoba”*⁶⁵

2) *Articular talleres de prevención junto al Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental, inter e intra institucionalmente, en el abordaje de problemáticas de Salud Mental con escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.*

En este objetivo, nos propusimos ampliar nuestras intervenciones y sumar miradas y abordajes desde el Trabajo Social a través de la apertura de los equipos, a nuestra inserción en distintos espacios institucionales. De este modo, nos insertamos al **Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental** en la planificación y participación en talleres de prevención de Salud Mental dirigidos a distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.⁶⁶

Allí, acompañando al equipo se buscó aportar en la planificación, desarrollo y articulación de talleres –coordinando a su vez, intervenciones conjuntas entre el equipo y los programas de Casa del Joven, “Trastornos de la Conducta Alimentaria y de la Nutrición” y “El Puerto, Jóvenes con Consumo Problemático de Sustancias Psicoactivas”–; en el abordaje de problemáticas tales como consumo problemático de

⁶⁵ El *“Tercer Encuentro de Usuaries de Salud Mental de la provincia de Córdoba”* desde 2016, busca reunir a distintas organizaciones sociales, civiles, de usuaries y familiares, a los fines de discutir y debatir una agenda de salud mental y derechos humanos en la provincia.

⁶⁶ Desde el Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental de Casa del Joven, acompañamos la realización de uno o más talleres a lo largo del año, en las siguientes escuelas: Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) N°57 “Comodoro Martín Rivadavia”, Escuela C.E.N.M.A Salud, (Zona del Centro), IPEM N° 208, Marina Waisman, IPEM N° 206 Fernando Fader y en el I.P.E.M N° 174 Trinidad Moreno - Anexo Media Luna Sud; ubicado en calle pública (s/n), Río Primero (por Montecristo) (Registro de Campo, 2018).

sustancias psicoactivas, violencias institucionales a jóvenes, convivencia escolar de jóvenes y entre profesionales, proyecto de vida, elección vocacional, problemas alimenticios, estereotipos de la imagen esperada a nivel corporal, el consumo y la publicidad en su construcción, educación sexual y (no) reproductiva, entre otras problemáticas y sus aristas trabajadas.

3) *Acompañar de cerca junto al Área de Trabajo Social el seguimiento de “casos”, trabajando vínculos familiares e institucionales, en el sostenimiento y permanencia socioeducativa de dos jóvenes que asisten a Casa del Joven.*

Con este último objetivo, en los seguimientos asignados junto a los equipos profesionales intervinientes, se llevó adelante un acompañamiento del equipo tesista a una de las jóvenes en su proceso socioeducativo dentro del IPEM N° 155 -Juan Justo Paso Zumaran de la ciudad de Córdoba, y en la adherencia al Taller de Huerta de Casa de Joven. Además de lo trabajado en el espacio escolar y en relaciones interpersonales del entorno, con la realización de una entrevista domiciliaria oportuna y las distintas reuniones periódicas junto a la familia, se buscó potenciar conjuntamente acciones del proceso terapéutico de la joven.

Por su parte en el segundo seguimiento, el acompañamiento a un joven, contó con la gestión de la modificación del Certificado Único de Discapacidad en la agregación de la opción “Centro de Día”, ya que al figurar la opción “Escuela” no habilitaba a la cobertura del transporte que requería para asistir a la institución. Al igual que en el otro sub-equipo (trabajadora social y estudiante), cada semana, se realizó un acompañamiento continuo para la adherencia del joven al Taller de Carpintería en Casa del Joven.

Fue así que, en el marco de una estrategia –entre los equipos profesionales intervinientes, el Área de Trabajo Social y nuestro equipo, jóvenes y familiares–, se llevaron a cabo intervenciones concretas a los fines de fortalecer el proceso de continuidad educativa, permanencia en espacios de participación de talleres y tratamientos en Salud Mental de ambas jóvenes.

Para concretar estos objetivos específicos se plantean las siguientes líneas de acción y actividades que los hicieron posibles.

1. Promoción junto a los jóvenes de procesos de debate y reflexión paulatina acerca del imaginario social dominante estigmatizante sobre el padecimiento subjetivo y los condicionamientos identificados en la vulneración de distintos derechos en su vida cotidiana.

En dirección a la **primera línea de acción**, –tras la problemática expresada por las docentes y el proceso de indagación desde nuestro equipo, se llevaron a cabo actividades junto a los jóvenes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire– abordando temáticas en torno a la Educación Sexual Integral, Salud Mental y Educación a través de talleres, jornadas, eventos comunitarios y acompañamiento de actividades institucionales de radio y caminatas por el espacio público.

Cada taller con una frecuencia quincenal, en principio fueron planificados únicamente junto a las docentes en reuniones previas cada semana, hasta re-direccionar dicha metodología por el señalamiento de un joven, y comenzar a organizarlos en conjunto al grupo de jóvenes de la escuela. Entre otras actividades, se encuentran las reuniones como equipo tesista para re-pensar –según el registro diario– el eje central de cada taller. De modo tal que, dando hilo a las sucesivas intervenciones en lo acumulado y en lo emergente, pautar la disponibilidad del tiempo y espacio dentro de la escuela con las docentes, pensar el espacio físico, reservar el cañón días antes en caso de necesitarlo y comprar materiales necesarios para su realización.

Al finalizar el año, además, se realizaron **“Jornadas Abiertas”** a partir de intereses e inquietudes de los jóvenes que asisten a la escuela y a talleres en general de Casa del Joven. Para ello planificando contenidos, técnicas y dinámica de cada jornada, se previó la viabilidad institucional en permisos y referentes a cargo, y se redactaron y recolectaron autorizaciones familiares para la participación de cada joven.

En tanto la planificación y acompañamiento semanal al espacio del Taller **“Radio La Matera”**, presenciábamos las instancias de reunión previas junto a la consecución de cada programa, y de ser necesario por falta de tiempo de nuestro equipo, nos dividíamos intercalándonos cada semana. En este mismo marco, recuperando la importancia de circulación y uso de los espacios públicos, se realizan por la zona caminatas una vez al mes.

Las actividades conjuntas con el equipo, fueron reuniones antes, durante y después de cada programa, grabaciones piloto y articulaciones de programas y grabaciones propias de los jóvenes en Radio Eterogénea del Centro Cultural España Córdoba de la ciudad de Córdoba.⁶⁷

⁶⁷ Sitio Web de Radio Eterogénea: <https://eterogenia.com.ar>

En cuanto al proceso de participación de docentes y jóvenes de la escuela en la organización previa y día de realización del *Tercer Encuentro de Usuarios de Salud Mental de la provincia de Córdoba*; acompañamos en cuatro reuniones previas y escribimos junto a uno de los jóvenes una letra de rap, ya que él mismo ofreció a la comisión organizadora ser parte de las actividades de la grilla de artistas para el día del evento. Además, consensuamos con docentes para que pudiesen presenciar el día del evento y gestionamos invitaciones y autorizaciones necesarias de jóvenes de Casa del Joven y la escuela, hasta llegar a la concreción del encuentro.

Finalmente, para acompañar a una de las jóvenes de la escuela en el estudio médico de corroboración de embarazo e información oportuna a la situación de urgencia que se presentaba, mantuvimos tres reuniones, una con las docentes y dos con la joven, surgiendo la necesidad de un control médico inmediato. Luego de averiguar, ofrecimos como alternativa acompañarla a una **Consejería de Salud Sexual Integral** previamente contactada por nuestro equipo. Para ello pautamos lugar, día y horario vía telefónica con la consejería y brindamos información oportuna mientras se acercaba la fecha del turno. En todo momento, mantuvimos contacto con la madre de la joven en presencia de la misma (conversaciones telefónicas en alta voz).

Creemos que, en esta intervención no contemplada en el Plan de Trabajo formal, sino como parte de lo emergente e inmediato del escenario de intervención, se logró actuar rápidamente y brindar a la joven información necesaria antes, durante y después de acceder a la intervención de otros profesionales.

2. Articulación de talleres de prevención junto al Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental, inter e institucionalmente, en el abordaje de problemáticas de Salud Mental con escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

En cuanto a la **segunda línea de acción** –realizada la apuesta junto a los profesionales en ampliar intervenciones, miradas y abordajes e insertarnos en el espacio, mantuvimos sucesivas reuniones problematizando demandas de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, en puntos de tensión e información puesta en común junto al equipo hasta planificar ejes centrales y técnicas a utilizar en cada taller.

Antes, durante y después de la realización de cada taller, las actividades como grupo –si bien fueron, sobre todo, de acompañamiento de actividades dentro de este equipo– a su vez nos habilitó a buscar ideas e interrogantes para las distintas

planificaciones, reuniones y talleres compartidos. Entre otros aportes recíprocos, se encuentra la evaluación y sistematización de cada actividad que como grupo nos sirvió para profundizar conocimientos, y al equipo interviniente para tener un registro a través de informes de actividad del desarrollo de cada taller.

Otra de las acciones fueron articulaciones a través del equipo y el grupo tesista, de carácter intra-institucional junto al “Programa de Trastornos de la Conducta Alimentaria y de la Nutrición de Casa del Joven” y “Programa El Puerto de Jóvenes con Consumo Problemático de Sustancias Psicoactivas”; e inter-institucional en la articulación con instituciones escolares secundarias para la intervención conjunta de determinados talleres. Allí, se llevaron a cabo reuniones previas para acordar criterios e ideas comunes entre los equipos, planificar las salidas a terreno y desarrollar dos talleres relacionados a las temáticas de problemas alimenticios y de consumo de sustancias psicoactivas.

3. Acompañamiento de cerca junto al Área de Trabajo Social del seguimiento de casos, trabajando vínculos familiares e institucionales, en el sostenimiento y permanencia socioeducativa de dos jóvenes que asisten a Casa del Joven.

En una **tercera línea de acción**, siendo parte del seguimiento de dos jóvenes, requerimos de actividades organizativas como reuniones de cada sub-equipo junto a las trabajadoras sociales, coordinación de días y horarios en la realización de trámites, reuniones familiares, entrevista domiciliaria, acompañamiento quincenal al espacio escolar de una joven⁶⁸ y a talleres de Casa del Joven, respectivamente. Puntualmente las acciones llevadas a cabo junto a las referentes institucionales del **Área de Trabajo Social** –asumiendo un rol diferenciado como estudiantes–, fueron de sociabilización e intercambio entre nosotras, presentación de los equipos intervinientes, familiares y jóvenes, concreción y organización de las intervenciones planificadas semanalmente en reuniones y supervisiones compartidas.

Tras dividirnos en dos sub-equipos de una estudiante y una trabajadora social, se realizó un acompañamiento de cerca de una de nosotras en el espacio áulico físico del IPEM N°155 Juan Justo Paso–Zumaran dos veces a la semana, hasta quedar fijo una vez cada quince días. Se suma a ello, el acompañamiento semanal al Taller de Huerta de Casa

⁶⁸ Uno de los acompañamientos asignados al equipo tesista, en conjunto con el equipo del Área de Trabajo Social, será comentado en el capítulo 4: “Itinerario de un acompañamiento”.

de Joven, la realización de una entrevista domiciliaria oportuna y distintas reuniones periódicas con la familia, la joven y el equipo profesional interviniente.

Por otro lado, el segundo seguimiento contó con la gestión de la modificación del Certificado Único de Discapacidad yendo dos veces al Hospital San Roque, en la primera ocasión para articular con la trabajadora social del lugar; y en una segunda reunión, se retiró el certificado modificado y dejó sentado en el fichero el trámite realizado.

Con dicha renovación y adquisición de la certificación, se espera desde su equipo interviniente poder realizar una derivación en un futuro a un Centro de Día, donde el joven acceda a talleres de capacitación en oficios. En este seguimiento, también se llevan a cabo de manera previa, planificaciones y reuniones junto a la trabajadora social, el joven y la familia.

Concluyendo con el presente apartado, el momento de Implementación del Plan de Trabajo, contó entonces, con acciones de acompañamiento recíproco junto a profesionales y referentes dentro y fuera de la institución, organización de actividades conjuntas y nuestra participación en equipos interdisciplinarios de los espacios en donde nos insertamos. En ello, el trabajo de coordinación y planificación fue uno de los aprendizajes más importantes que cruzó nuestra práctica, en la conjugación, muchas veces dispar entre tiempos académicos tentativos del cronograma confeccionado en conjunto y los tiempos propios de la institución y de cada intervención.

En una segunda dificultad atravesada como equipo, se encuentra el rol asumido como estudiantes y la decisión de participar en actividades y eventos que “no tenían” hasta ese momento, relación directa con la problemática de intervención delimitada. El habitar, y no simplemente transitar por una institución como uno de los posicionamientos políticos adoptado fue lo que nos ubicó como equipo, en mayores márgenes de acción y enriquecimiento de vínculos y miradas hacia adentro de la trama de actores, múltiples lógicas de trabajo y lecturas sobre la problemática de intervención abordada.

En este cuestionamiento sobre la “no pertinencia”, cabe preguntarnos no sólo sobre la especificidad y los porqué de cada una de nuestras intervenciones en sintonía con objetivos planteados; sino también, la idea que traíamos internalizada sobre los “tiempos derrochados” en la prenocción de la “intensidad” como estudiantes, y darnos cuenta finalmente que, a su vez sin aquellas instancias “extras” no hubiésemos podido ampliar miradas y formas-otras de habitar una institución y adentrarnos a la temática de Salud Mental y lógicas propias de su campo.

Dejarnos atravesar por un aparente desfasaje entre las múltiples formas del transcurrir de los tiempos y nuestras formas-otras de estar presentes en el escenario, rompió con muchas de las rigideces sobre maneras de concebir al proceso de intervención, distintas a como lo habíamos vivenciado en experiencias de práctica anteriores durante la formación de la carrera.

A.3. Momento de Evaluación

En este momento, se llevaron a cabo devoluciones recíprocas –en reflexiones y señalamientos del proceso de intervención pre-profesional atravesado–, junto a los aportes de los equipos de trabajo y los jóvenes con quienes hemos compartido esta experiencia.

A través de los registros –abarcando desde el primer acercamiento a la institución hasta este momento– se retomaron aquellos sentires y percepciones del día a día que hacen al cúmulo de información e interrogantes para este momento de devolución y cierre institucional. La instancia de devolución institucional, tuvo como objetivo generar un intercambio de reflexión colectiva sobre la experiencia pre-profesional compartida, constituyéndose en una valiosa herramienta de revisión de la práctica e insumo al momento de la escritura de este trabajo.

A partir de la reconstrucción del proceso recorrido, nos preguntamos, ¿cómo se vivenció nuestra inserción y práctica pre-profesional dentro de la institución y los espacios de trabajo? ¿Qué críticas y reflexiones, interrogantes y sugerencias de los jóvenes, hay hacia el equipo tesista sobre la experiencia compartida?

A.3.1. Devolución Junto a los Profesionales

La siguiente devolución estuvo dirigida a docentes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y equipo coordinador del Taller de “Radio La Matera”, trabajadoras sociales del Área de Trabajo Social y psicólogos y psiquiatras del Programa de Prevención de Trastornos Psicosociales y de Promoción de Salud Mental. A su vez, nos acompañaron el profesor de Intervención Pre-Profesional, la directora de la Escuela Paulo Freire y el conjunto de trabajadores de ambas instituciones presentes en el día de cierre.⁶⁹

⁶⁹ Devolución a profesionales de Casa del Joven y Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire en el marco del cierre institucional del equipo tesista y la última capacitación profesional del año que, cada semana, se realiza en Casa del Joven. La misma, se llevó a cabo el 7 de diciembre de 2018, en la Aula SUM de Casa del Joven. Lo desarrollado en este apartado fue extraído del registro de audio de la presente devolución.

En el desarrollo del encuentro y, tras ir exponiendo ejes principales del proceso de intervención pre-profesional, les presentes fueron realizando distintos aportes a mencionar.

Se comenzó comentando la importancia de la participación del equipo tesista de forma simultánea en varios espacios institucionales y el alcance potencial de lo trabajado. Al respecto, compartimos con ellos, que fue para nosotras la posibilidad de habitar en varios espacios y de manera interdisciplinaria, lo que nos aportó ampliar nuestras miradas sobre los abordajes en diversas problemáticas –algunas de las cuales– no habíamos trabajado antes en el recorrido de la carrera.

A su vez, se vuelve central el cuestionamiento sobre las palabras y el tipo diálogo entablado por quienes intervenimos en problemáticas sociales, es decir en el vínculo que se genera con los sujetos en las distintas intervenciones: cuáles palabras, cuándo y cómo las utilizamos; en acción u omisión, se torna insuficiente o bien sobre-suficiente, ya que muchas veces no hacer, no decir –implica un hacer, un decir. En otras palabras:

(...) poder hacer, pero también no hacer. El no hacer está ligado a lo efectivo en algunos momentos, no quiere decir abandono o indiferencia. Es no hacer para que el otro pueda recuperar eso y hacerse cargo, y además enmarcarse en un lugar. Sino todo es lo mismo, si yo intervengo con él, y con él otro y con él otro e intervengo por todos lados. Entonces, aparece algo que en realidad no ayuda al otro (Profesional de Casa del Joven).

Este aporte y reflexión sobre lo que decimos y hacemos, luego llevo al debate de hasta dónde llegan nuestros límites profesionales y los roles asumidos en las distintas intervenciones. Ello, emerge fuertemente en nosotras al final del proceso de práctica en uno de los seguimientos acompañado junto al Área de Trabajo Social. Allí, nos encontramos frente al dilema ético sobre cómo interpretar límites de la intervención en la posición y marco convenido como estudiantes de Trabajo Social en proceso de formación. El dilema se nos presenta cuando, aparentemente se “extravía” durante 17 días una joven, lo cual a su vez nos lleva a no saber cómo actuar ante la demanda de ayuda por parte de la familia.

Con más dudas que certezas, se vuelve indispensable en ese momento repensarnos en espacios de supervisión junto a nuestros profesores sobre el marco de trabajo, límites e incumbencias y las competencias profesionales para intervenir: ¿Cómo, cuándo, para qué y hasta dónde llegan nuestras implicancias profesionales en los encuadres y

convenios institucionales establecidos? ¿Qué efectos positivos y negativos, pueden llegar a tener determinadas intervenciones aun, cuando éstas busquen inclinarse hacia “buenas intenciones” desde nuestro quehacer (pre) profesional?

Al respecto, se comenta:

Se trata de trabajar mucho con los estudiantes lo posible, lo que se puede. Una cosa es lo ideal, lo que nos gustaría y otra cosa es lo que se puede, lo que podamos construir ahí con el joven y con su familia y cómo lo sostenemos. Porque por ahí, notábamos que se planteaban como objetivos descomunales, un cambio rotundo y en realidad no es así, porque constantemente estamos trabajando desde la creatividad (Referente institucional del Área de Trabajo Social).

Cuando se sobrepasan y desdibujan determinados límites en intervenciones –fundadas en un proyecto profesional–, podemos llegar a acrecentar ciertos mandatos que aun hoy forman parte de cada una de las disciplinas en su campo profesional. Estos suelen ser: les médiques son “*héroes*” y salvan vidas, les psiquiatras se “*encargan sólo de medicar*” y las “*docentes como mamás*” cuidan y sostienen; entre los distintos roles adjudicados en los imaginarios del sentido común compartidos socialmente.

En tanto a la disciplina de Trabajo Social, con un corte históricamente religioso, desde estos imaginarios es demandado, muchas veces, indiscriminadamente para “*solucionar problemas de la gente*”. Existen fuertes representaciones sociales en torno a la ayuda, vocación, dones, sacrificio en la sobrecarga del hacer profesional y las falsas expectativas propias y ajenas, junto a la omnipotencia, la tergiversación del rol, entre otras. Contar con instancias de intercambio y reflexión, promueve la ruptura de lecturas deterministas y/o voluntaristas en nuestras intervenciones (pre) profesionales. Por tanto, ejercitarlo, nos permite redefinirlas y adecuarlas a sus posibilidades y limitaciones alrededor de la triple dimensión de competencia teórica, técnica y ético-política; y a su vez, romper con intervenciones basadas en la voluntad, solidaridad o dedicación por vocación.

Para cerrar este punto, pese al dilema ético presentado, remarcamos junto a los profesionales la necesidad de problematizar el descreimiento y tratamiento en los medios de comunicación ante el peligro de la integridad física de la joven atravesada por el padecimiento subjetivo. La misma fue hallada con el transcurrir de las semanas y, efectivamente, no se había “escapado” en un “acto de rebeldía” o “perdido” como

consecuencia de su padecimiento subjetivo. Creemos que las veces (cantidad) en que ocurran estos sucesos en una misma persona (por ejemplo, con antecedentes de escaparse), no tendría que ser motivo para dejar de dudar y activar todos los mecanismos institucionales inmediatos para su búsqueda.

Compartimos las palabras de una de las profesionales al respecto, lo que en otras situaciones y prácticas de descreimiento, también puede llegar a reproducir conclusiones estigmatizadoras sobre usuaries de salud mental: *“(...) acá trabajamos un montón con eso, hacer el esfuerzo, no dar por sentado. Si viene un pibe y no decir, ‘no bueno, pero este siempre se hace el que’, como que sabemos todos ya, como que ya damos por sentado”* (Profesional de Casa del Joven, año 2018).

En otro orden de análisis, en relación a la organización de nuestra práctica, ante los tiempos escasos por la sobrecarga de actividades obligatorias y contenido a desarrollar dentro del espacio de la escuela, hubo dificultades en un inicio para llevar a cabo parte del Plan de Trabajo y disponer de una hora semanal en dicho espacio.

Al respecto, se comenta:

“(...) se nos impone una capacitación los días lunes, lo cual las docentes estaban afectadas en esta capacitación. Y bueno, qué pasaba con las jornadas de ustedes. Por un lado, tratamos de romper con un modelo de escuela y después seguimos como acatando las normativas del formato de la escuela tradicional. Claro, cuando nos plantean ‘...cómo hacemos’. Y cómo dejamos de ser escuela los lunes”; “(...) eso es también lo que valoramos mucho, de ver el espacio de ustedes del año pasado a este, todo un crecimiento, una mirada, un posicionamiento. Un aprendizaje para nosotras” (Profesional del Anexo N° 4- Escuela Paulo Freire, año 2018).

Luego se debatió sobre la pertenencia de Casa del Joven a la Manzana de Salud Mental con su alcance de intervenciones en la capital e interior de Córdoba; y que, sin embargo, continúa siendo una institución poco conocida por la comunidad más cercana. En tal sentido, una de las preocupaciones recurrente de les profesionales es la (des)información sobre la existencia de la institución misma.

Algunos ejemplos en donde se busca revertir tal situación son eventos como la “Feria de la Salud” (donde cada año con la participación de las trabajadoras sociales se promueve el intercambio y reconocimiento público entre instituciones y comunidad en general de los servicios que ésta brinda); la “Red de Bibliotecas Populares” (otra instancia

que busco fortalecer vínculos entre instituciones como el Centro de Rehabilitación Socio Laboral, la Biblioteca Véllez Sarsfield y la Biblioteca Eduardo Galeano desde el Anexo N° 4- Escuela Paulo Freire y Casa del Joven); y, finalmente, junto a las docentes, la convocatoria y participación a la 5ta Marcha por el Derecho a la Salud Mental y el Tercer Encuentro de Usuarios en Acción por la Salud Mental. Compartimos entre todas que, tales actividades y el participar de otros espacios, abre a la posibilidad de tejer redes comunitarias, visibilizarse y ampliar intervenciones hacia afuera de la institución.

A su vez, se reflexiona sobre el potencial existente para la comunicación en el intercambio durante aquellas instancias informales; las cuales dentro y fuera del espacio físico de la institución, han formado parte importante del proceso de intervención pre-profesional en numerosos encuentros de pasillo, plazas, kioscos, paradas, caminatas, eventos cercanos de la Manzana de Salud Mental, actividades recreativas, entre otros.

En los espacios extra oficiales, suceden un montón de cosas y más, yo los rescato. Porque en el psicoanálisis la cuestión de la intersección, en lo que sucede en el antes y en el después, y parece que es por fuera, y lo veo acá. Que es como que hay un montón de cosas que son informales pero que hay acontecimientos que se transforman en acciones para un camino o para otro. Entonces me parece que hay que revitalizarlos (Profesional de Casa del Joven).

Otro profesional de Casa del Joven, agrega:

(...) lo informal es a veces lo no pactado, es en donde se da lo más creativo porque justamente estaba por fuera de lo ideal, lo que no estaba y sucede, donde sucede lo creativo es por fuera de lo ideal. Si nos atenemos a lo ideal, no llegamos a mucho; los espacios informales están abiertos a la urgencia, y vos lo quieres decir ahí, y si esperas a la instancia de reunión o entrevista muchas veces se pierde.

La “*gambeta*”, como indica una de las profesionales presentes, son algunas de las formas de vinculación estratégicas en instituciones a través de lo informal. Ello implica una oportunidad para irrumpir en lo instituido y enriquecernos en la apertura que nos ofrece. No siempre existen tiempos formales predeterminados, ni canales establecidos para comunicarnos, expresarnos y/o compartir/nos en experiencias con otros:

“(...) es una cuestión dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, ahí se juega lo instituyente, ahí se juega algo. Que puede ser que ayude al caso, o

puede ser algo que realmente sea una bomba institucional. Pero algo juega ahí, algo de lo instituyente se mueve”; siendo muchas veces “(...) una puerta que se transforma en algo vital, la institución es algo vital, no es una norma dura, somos nosotros lo instituyente” (Profesional de Casa del Joven).

En este sentido, compartimos la mirada junto a los profesionales sobre el carácter instituyente de la escuela dentro de Casa del Joven. Al decir de Carlos Skliar “(...) no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena el ‘qué pasa con nosotros’ (y ya no el ‘qué pasa con el otro’)” (2010, p. 161).

Se debate al respecto:

(...) al llegar escuche `la escuela lo que conecta al joven es con su parte sana`. Una escuela que, como institución tiene sus cosas que no son tan sanas, porque estos chicos han llegado acá porque otras que los maltrato, los expulsó y ahora asumir ese desafío de conectar a los pibes con su parte sana. Qué tan sano tenemos que poder ser y que por ahí no estamos pudiendo ser nosotros.

(...) las estructuras de poder, imposibilitan que algo de eso acontezca. Es decir, cuando eso nos atraviesa de tal modo y uno no puede pensar a ese sujeto alumno, estudiante como alguien que pueda, dispuesto a conocer, o al sujeto o paciente para que recobre cierta cuestión de su vida. Es porque las estructuras de poder están jugando ahí y van en contrapelo de eso.

Otro punto de debate durante la devolución, es la tensión que suele existir por momentos en la convivencia entre ambas instituciones, Casa del Joven y Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire.

Realmente nos desafía esto que nos están planteando, nosotros venimos pensando y discutiendo, no lo vamos a lograr sin poder hablarlo, “qué manejo yo desde el espacio que tengo y la posición en la que estoy”, y a veces hasta dejamos de ver ese sujeto que estamos atendiendo. Venimos de un contexto de encierro, con jóvenes con conflicto con la ley, y en donde estamos en una institución de salud mental y tuvimos que aprender a hacer escuela (Profesional de la Escuela Paulo Freire).

Por tal razón, surgen diversas devoluciones sobre las representaciones sociales negativas que siguen fortaleciéndose alrededor de Casa del Joven y de toda disciplina relacionada a la Salud Mental. Allí, cuestionamos abiertamente, como equipo tesista, nuestras propias representaciones a la hora de repensar lógicas que siguen operando en

las instituciones de Educación y Salud Mental. Nos invitamos a preguntarnos: ¿cuáles prácticas de anulación, castigo y encierro siguen persistiendo en la actualidad en jóvenes atravesados por el padecimiento subjetivo? ¿Qué de todo, en continuidades y discontinuidades, se logra reparar desde el Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire como alternativa posible al acceso socioeducativo de este grupo de jóvenes?

Cuando pensamos intervenciones en relación a la concepción de sujeto de derecho, es necesario escaparnos del foco puesto sólo en aquello que se corre de la norma social. Esto es, apostar a re-crear e imaginar intervenciones en base a cuidados y hospitalidades que alojen sin condiciones previas, etiquetas y/o diagnósticos predeterminantes.

(...) antes era impensable. Con suerte podía ser pensado en un espacio psicopedagógico, asociado a la patología, punto. Esto que se adviene ahora, la escuela y la tensión, no es otra cosa que la presencia. Porque cuando hay presencia, hay tensión.

(...) cómo hacemos para que eso funcione más allá de las tensiones. Porque nosotros lo único que podemos decir es salud y educación, pero tenemos salud mental y salud, cómo si la salud mental fuera una cosa que vuela, así, por el espacio y la salud fuera otra cosa. Entonces, lo primero, en vez de hablar de esto que es lo insano y la escuela no es sana y hay cosas que no son sanas, recuperar las condiciones que hacen a cómo salir adelante, que son las condiciones protectoras, y reconocer las condiciones deteriorantes (Profesional de Casa del Joven).

Por ello, se reflexiona sobre el necesario trabajo de sostener intervenciones que acompañen procesos de revitalización de las “*condiciones protectoras*”, y que abandonen la inercia divisoria a la hora de intervenir. Compartimos que, los campos de Salud y Educación denotan en sus intervenciones separaciones bien marcadas sobre problemáticas sociales complejas, e interrelacionadas en una misma realidad cotidiana de los sujetos. Quizá, entonces podamos decir que, “*No se trata ya de una cuestión de educación, ni siquiera de salud. Es un problema de carácter ético*” (Bleichmar, 2007).⁷⁰

Entre comentarios y disparadores emergentes al final del encuentro, coincidimos en que aquellos conflictos institucionales que denotan concepciones de “armonía” deben empezar a problematizarse, entendiendo a las diferencias existentes como posibles

⁷⁰ Palabras tomadas de la disertación que la Dra. Silvia Bleichmar realizó durante el plenario de cierre del “Simposio Internacional: Niños desatentos e hiperactivos. La patologización de la infancia”. Bs As. Junio de 2007.

caminos a transformaciones de nuestras propias prácticas. Algunos de los disparadores son puntos que les mismos profesionales, a modo de opinión, mencionan:

(...) el conflicto no es algo malo, el conflicto justamente es lo que todo el tiempo nos está posibilitando revisar y revisarnos.

(...) con ciertos enunciados a veces, desde lugares muy piolas entre comillas, incluso en espacios ambulatorios, hacemos dispositivos de encierro, reproducimos dispositivos de encierro, aunque no hayan paredes, aunque no haya rejas.

“¡Mis pacientes!”; “Mí estudiante”; “A ver, cuántos chicos tenes vos”; “Sí, tal cual, competir”

Nos despedimos y agradecemos.

A. 3. 2. Devolución Junto a los Jóvenes: “Tomemos la Posta...”⁷¹

En la devolución y cierre final realizado junto a los jóvenes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y docentes del espacio, empezamos recordando que el primer taller implicó una instancia para “romper el hielo”, conocernos y plantear inquietudes que fueron ampliadas en los subsiguientes talleres.

Reiteramos el cuestionamiento por parte de uno de los jóvenes por no planificar talleres de forma colectiva. Lo cual nos llevó a replantear frente a los jóvenes que, muchas veces sin advertirlo, terminamos reproduciendo formas de trabajo verticalistas dejando en un segundo plano la palabra y participación de quienes tenemos en frente. Al identificarlo conjuntamente, habíamos podido re-direccionar los siguientes talleres ya no sólo junto a las docentes, sino a través de la modalidad de trabajo de dividir distintas tareas, turnando roles entre dos o tres jóvenes encargados de planificar y coordinar junto a nosotras. Lo cual es valorado como positivo por parte de los jóvenes.

Rescatamos entre todas que pudimos –a pesar vergüenzas, temores y tabúes en torno a la sexualidad– romper nuestros propios silencios y problematizar aquello que pensamos y sentimos en torno a la temática, y a otras experiencias de violencias vivenciadas en entornos de espacios de Salud Mental y Educación.

Retomando lo trabajado en el segundo taller, cuyo objetivo era “Promover prácticas de respeto y tolerancia a la diferencia entre nosotros”, y en donde se había

⁷¹ Jóvenes y docentes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire en Casa del Joven en el cierre y devolución de fin de año (Registro de audio y cuaderno de campo, 2018).

propuesto el ejercicio de ponernos entre todes en el lugar de les pares y de las mismas docentes (dinámica de cambio de roles); uno de les jóvenes –al recordar que habíamos confeccionado colectivamente un “Tratado de convivencia áulica” –reflexionó que, aunque no vivamos experiencias semejantes, podemos intentar entender por lo que está pasando la otra persona, y sino no es así, respetarlo igual, sin necesidad de escribirlo: *“Respeto y listo”*.

Se reflexionó sobre el mismo punto, al retomar y debatir sobre aquel taller de estereotipos de género, cuando se plantearon situaciones que vivencian mujeres y disidencias (nuevamente a través del ejercicio de ponernos en ese lugar e imaginarnos cómo nos sentiríamos si recibiéramos piropos en la vía pública): “¿Qué haríamos ante esa situación?”. A lo cual, de variados comentarios, se apuntó a la reflexión: *“Dejar de hacer lo que no nos gustaría que nos hagan”*.

Tras la “demanda” realizada por parte del acompañante terapéutico de uno de les jóvenes y a raíz del malestar del grupo, en un contexto social de discusión parlamentaria y tratamiento de legalización del aborto, habíamos trabajado en uno de los talleres la autonomía y toma de decisiones sobre el cuerpo por parte de personas gestantes versus nuestras creencias. Tal como sucedió en su desarrollo, las reacciones fueron a través de afirmaciones tales como: *“Matan a sus bebés”*, *“Yo no quiero escuchar, que maten a los chicos, eso me molesta”*, *“Un bebé trae felicidad y sí (X) me dice estoy embarazada yo lo voy a cuidar y amar”*.

Al retomar el registro de aquel día con mayor profundidad, una de les jóvenes, nos compartió su malestar en que hayamos trabajado puntualmente el tema. En este punto, notamos, sin embargo, un cambio de postura desde aquella afirmación en el taller cuando expresaba *“Es como nos dicen a las mujeres, si abriste las piernas, báncatela”*, a hoy, tras, además, tener la experiencia reciente de acudir a una Consejería de Salud Sexual Integral en donde se le brindó información y acompañamiento. Nos expresa: *“En realidad no a todos nos gusta hablar de eso, no es un tema para un taller.”*

Creemos que, aún con algunas resistencias, había también muchos interrogantes en sus otros espacios diarios y lo que oían en medios de comunicación masivos sobre el tema. Ejemplos de situaciones fueron cuando una de nosotras llevaba en la mochila su pañuelo verde; o cuando en las calles se visibilizaban fuertemente dos grupos, denominados socialmente como “pañuelos verdes” y “pañuelos celestes”, y allí una de las jóvenes casi pelea contra una activista de pañuelo verde en la vía pública.

Ante esta situación y la coyuntura de un clima de discusión, entre la intolerancia de ambas posturas igualmente validas en el plano de las creencias, dejamos abierta la expresión “*tomemos la posta...*”. Volvimos a reflexionar entre todes otras situaciones que nos implicaban tomar la posta y no dejarnos llevar por diferencias personales, formas de tratarnos que “*están de moda*” como las burlas por el país al que pertenece una de las trabajadoras de limpieza en Casa del Joven, o insultos ofensivos por la orientación sexual autopercibida entre ellos mismos y a otras personas de sus ámbitos diarios. Al final de este punto de devolución, hay un mayor acuerdo común en no seguir reproduciendo “*violencias que no nos gustaría*” ejerzan sobre nuestras personas.

Entonces, a continuación, se arrojó el interrogante “¿podemos decidir sobre nuestras opiniones y acciones?”. Es así que conversamos, retomando lo trabajado durante todo el año, en qué decidían ellos sobre su vida diaria y por qué creen importante poder hacerlo. Allí, volvieron a surgir temas trabajados en cuestiones vinculadas con el hecho de asistir o no a la escuela (motivos singulares en experiencias y sentires), ayudar en las tareas domésticas, qué comer, cómo vestirse, responsabilidades en llegar a horario, si trabajar o no y qué hacer con el dinero, decisiones en torno al tratamiento de Salud Mental, en relaciones interpersonales (amigues, con quien me junto, dónde, cuánto tiempo, para qué); y otras actividades como deportes, talleres, qué me gustaría hacer el día de mañana, etc.

En estos últimos intercambios, profundizamos además sobre la “obligación” de ir a la escuela, retomando aquel interrogante de uno de los talleres: “¿qué significa para mí venir a la escuela?” Algunos comentarios fueron, “*si no viniera a la escuela, saldría a robar*”, “*ayuda a alejarme de las malas compañías*”, “*ya no me joden con el vuelto*”.

En este sentido, consideramos entre todes importante poder repensar los deseos y expectativas junto a las responsabilidades de cada une —en este caso, en lo escolar. Esto generó otro cuestionamiento por parte de les jóvenes sobre espacios terapéuticos y escolares. En palabras de ellos en aquel entonces habían surgido opiniones como: “*No me sirve*”, “*Estoy harto*”.

Así, se volvió a problematizar en qué y para qué sirve ser escuchades en terapia y a la vez escuchar a otros. Reflexionamos y pudimos dar cuenta que no es lo mismo ser escuchades por amigues que por profesionales de salud. En este punto, uno de les jóvenes resaltó además que, les profesionales suelen orientarle en sus problemas y en cómo

afrontarlos; y expresa que, esto no implica que ellos no puedan cuestionar aquello que les genere dudas, inquietudes o molestias.

Algunas de las preguntas ejes que intercambiamos fueron: “¿somos un problema?”, “¿por qué tanta violencia contra nosotros?” (les jóvenes), ¿qué pensamos de las violencias hacia jóvenes que vivencian problemas de Salud Mental? ¿Qué hay en común en estas experiencias que han compartido entre ustedes y que hemos venido trabajando a lo largo del año? Entre las vivencias de violencias diarias que ellos fueron compartiendo, retomamos la dificultad en no poder tomarse un colectivo con el pase libre del Certificado Único de Discapacidad, ello, al no estar acompañado por un acompañante terapéutico o persona adulta. Volvimos a mencionar la normativa y a conversar sobre la obligatoriedad que se respete este derecho en particular y cómo empezar a pensar qué hacer solos o juntos para sortear obstáculos que se les presentan.

Otras violencias diarias por las que atraviesan los jóvenes es “la policía que nos para en todos lados”. Ello, acompañado de la creencia de que, si sos parte de esta violencia, estás “protegido”: “si robo y soy tranza no me pasa nada”. Este punto, también fue trabajado en uno de los talleres y en clases desarrolladas por las docentes. Allí, entre los interrogantes, destacamos: “¿quiénes son mis amigos?” Fue la pregunta que generó respuestas como “El tranza porque me da todo”; “Sentirme escuchado y que nos dan algo... te valoran.” versus “El perejil, giles, cubrir a narcos que no van presos, los vendedores de bolsitas sí” que, interpelaba finalmente una de las participantes del taller.

Releímos lo expresado en una de las jornadas de fin de año por un joven que asiste a Casa del joven:

Al ser menor, puedes ir a un instituto de menor y al cumplir 18, vas a la cárcel. Tienes que cumplir una condena que te dan ahí, te pegan con toallas. Tienes que estar derecho, todo como una cárcel y no te puedes pirar, te van a buscar. Él cana te hace llenar un papel y en tribunales te preguntan por qué caíste. Antecedentes. Y te ponen en el instituto en donde te tratan mal, no te dan comida, te encierran en una pieza, no saber lo que es estar solo en una pieza encerrado (Registro en el cuaderno de campo).

Son variadas las violencias y problemáticas por las que atraviesan los jóvenes que asisten al Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire y otros espacios en Casa del Joven. Los talleres de Educación Sexual Integral constituyeron una herramienta que nos sirvió como

metodología y contenido vertebral para trabajar la palabra y escucha en la problematización sobre otras de las vivencias y sentires pasadas como la sobremedicación, abuso y estigma al padecimiento subjetivo, la judicialización por conductas vistas como socialmente inadecuadas y la expulsión por distintas instituciones a lo largo del curso de vida hasta la actualidad.

En cuanto al espacio educativo actual, por más expresiones de enojo, descontento, desgano o cansancio físico en asistir a la escuela, en este cierre la mayoría posicionó al Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire, como un lugar de contención y expectativas de futuro.

“Antes no podía ni hablar”, “Yo y mi hermano la pasamos mal en esa escuela, gracias a dios ya no vamos más ahí”, “Me acusaron a mí y la escuela me quería fuera”, “Me echaron porque peleaba mucho”, “Después pude volver a la escuela y vine acá”

Cerramos este momento de devolución, agradeciendo el espacio habilitado para compartir con ellos durante todo el año. Volvimos a recordar la razón de nuestra presencia y que todo lo registrado por nosotras incluso fotografías, no iban a ser de uso abiertamente público sino para seguir aprendiendo y reflexionando sobre estas problemáticas que nos cruzan como sociedad. Explicamos brevemente sobre la escritura de la tesina y que, exclusivamente las expresiones en palabras que fueran retomadas desde opiniones de talleres y/o entrevistas realizadas, en carácter confidencial no llevarían sus nombres y apellidos.

CAPÍTULO CUATRO



Celebración de la Pachamama en Casa del Joven, Agosto de 2018. Ph: Gabriel A. Riobó

CAPÍTULO 4: TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE LES JÓVENES DEL ANEXO N° 4– ESCUELA PAULO FREIRE Y CASA DEL JOVEN

“(…) la inclusión ‘es’, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella. No ‘es’ en sí misma, desde sí misma, por propia definición”,
Carlos Skliar (2009, p. 157).

Los alcances de los capítulos precedentes complementan con la reconstrucción socio-histórica de hitos conflictuantes, al análisis de distintas “determinaciones” de normalidad inmersas en el campo de Salud Mental con impacto en los modos de clasificación del sistema educativo, y los condicionamientos comunes que esto genera y ha generado –a lo largo de la historia– en distintas exclusiones: entre las que encontramos, interrupciones de trayectorias socioeducativas en niñas y jóvenes “ATRAveSADES”⁷² por padecimientos subjetivos.

En este último capítulo, junto a la ampliación de conceptos teóricos claves de la temática, –al tiempo que daremos a conocer a través de un itinerario, momentos de la experiencia de un acompañamiento– realizaremos un acercamiento a les jóvenes desarrollando aquellas significaciones y modos de concebir el mundo compartido por derechos obstaculizados en el curso de vida y trayectorias socioeducativas.

⁷² Con el término “ATRAveSADES”, se juega con la escritura en un doble sentido, como niñas y jóvenes atravesades y ATRASADES.

1. JUVENTUDES Y TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS EN EL DEVENIR DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS

Las claves teóricas que retomaremos a continuación, serán de utilidad para el desarrollo del apartado subsiguiente del presente capítulo. De este modo, con una definición inicial de lo que se entiende por “*juventud*” –poniéndola en tensión con los conceptos de “*generación*”, “*clase de edad*” y “*uso estratégico de la noción*”–, daremos luego un salto hacia la concepción de “*juventudes*” en plural, en el “*devenir*” y su desprendimiento de “*lo juvenil*”. Finalmente, expondremos los conceptos de “*curso de vida*” y “*trayectorias*”, y aquellos rótulos clasificatorios que suelen utilizarse en trayectorias socioeducativas “fallidas”, tales como “*deserción*”, “*abandono*” y “*desgranamiento*”.

Para comenzar, lo social en sí mismo y la experiencia de los sujetos en sus formas de concebir el mundo y de definirlo, no son algo pre-existente ni determinado, sino por el contrario, se constituyen dinámicamente de una y variadas maneras según la configuración singular de cada experiencia y la construcción social a su alrededor. Por ello, decimos que

La experiencia es el proceso por el cual se construye una subjetividad para todos los seres sociales. A través de este proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas y originadas en uno mismo) esas relaciones –materiales, económicas e interpersonales– que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas (De Laurentis, 1984, citado por Scott, 2001, p. 53).

En este sentido, las propias vivencias de los jóvenes se encuentran estrechamente relacionadas unas con otras, vinculadas a las formas en que las experiencias, las prácticas cotidianas y los contextos, se asemejan. La definición de juventud, permitirá poner en tensión la relación existente entre estructuras y agencias en las experiencias individuales y colectivas, inmersas “(…) *en relaciones de clase de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual–espacial e históricamente situado–; relacional –conflictos y consensos–; heterogénea –diversidad y desigualdad–*” (Chaves, 2010, p. 37).

Las sociedades poseen distintos sentidos otorgados, a nivel singular y colectivo, en el conjunto de personas que se encuentran en diferentes situaciones temporales de su vida:

(...) Así se forman fases de vida, franjas de edad, grupos o clases que se organizan al mismo tiempo en dos sentidos principales: uno biográfico, cada persona y grupo pasa por diferentes franjas etáreas a lo largo de su vida construyendo una trayectoria; y el segundo es un sentido que llamo histórico, cada franja de edad recibe y despide año tras año, evento tras evento, a diferentes personas y grupos produciendo un relevo generacional, se nombran como cohortes y generaciones (Chaves, M., 2009, p. 13).

Haciendo un paréntesis, remarcamos la distinción entre los conceptos de “adolescencia” y “juventud”. Los paradigmas tradicionales, y la psicología evolutiva en particular, definen a la adolescencia como etapa de iniciación caracterizada por la ausencia o falta de algo, ya sea por inmadurez o por ser sujetos “inexpertes”; adolecer hará referencia a sufrir cierto defecto o carencia.

Ahora bien, como anticipábamos en el segundo capítulo, existen muchas maneras de nombrar y concebir a ese otro con quien interactuamos e intercambiamos en nuestro ejercicio (pre) profesional. Nos preguntábamos entonces, qué significaba que les jóvenes fueran “*grandes*” para asumir determinados roles y “*chicos*” para tomar sus propias decisiones, y retomábamos para resaltar la concepción institucional en la producción de las edades (edad tope para permanecer), el concepto de cohorte como la “*—mera contemporaneidad cronológica, identidad de edades biológicas—*” (Criado, 2009, p. 1). La categoría de Juventud desde el sentido común implica un estadio de vida bien definido, sin embargo, existe la diferenciación de lo que se entiende como edad biológica y aquello que vivenciamos como edad social.

Para responder este interrogante, expondremos a continuación aportes teóricos de Martín Criado en los conceptos de “*generación*”, “*clase de edad*” y el “*uso estratégico de la noción*”.

Comenzando por el concepto de “*generación*”, Criado (2005) enfatizará que no se trata sólo de un orden cronológico, sino de los cambios de condiciones materiales y sociales de existencia y de reproducción de cada grupo y, a su vez, en la historia de un campo concreto, de una misma situación dentro de la estructura social diferencial entre los individuos (compartiendo semejanzas y actuando de manera distinta). Es decir, las variaciones estructurales en el tiempo de la producción y los modos de generación de sujetos, donde la “*(...) extensión en el espacio social e histórico de una generación*”

dependerá de las categorías del observador y de la extensión o restricción de lo que se entienda como 'homogeneidad de las condiciones de existencia'” (Criado, 2009, p. 1).

Por su lado, con **“clases de edad”**, se hablará de divisiones que operan con base a una edad definida socialmente dentro del grupo de pertenencia, como lo son la infancia, juventud y vejez; divisiones según la edad que presuponen un modo de comportarse socialmente esperado, según la categoría en que seamos ubicados con *“(…) una serie de derechos, obligaciones, comportamientos, en fin, 'esencias sociales' asignadas, que hay que explicar, no a partir de 'naturalezas psicológicas', sino a partir de las condiciones de reproducción social de cada grupo y de las luchas que se producen en su seno a propósito del tiempo de la sucesión”* (Criado, Op. Cit., 2009, p. 6). De este modo, el autor aclara que la división de clases de edad es una variable histórica que no está sujeta a aspectos de naturaleza psicológica predeterminantes, sino que es construida al interior de cada grupo social según condiciones materiales y sociales, y las propias condiciones y estrategias de reproducción social según las posiciones ocupadas en los distintos espacios.

Finalmente, en tanto el concepto del **“uso estratégico de la noción”** en las clases de edad en niños y jóvenes, adultos y viejes, implica entrar en categorías enlazadas a ciertos derechos y obligaciones; en el caso de los jóvenes, por poder o temor, se les convierte en objeto de luchas e intervenciones al definirse determinados problemas y posibles soluciones. Lo cual lleva al autor a preguntarse, ¿cuáles otras opciones excluye y qué consecuencias políticas tiene tal exclusión? (Criado, 2005).

Entonces,

(…) al hablar de una juventud, ya sea como clase edad o como generación, que se extendiera de forma homogénea en toda una sociedad es un despropósito. Como generación, porque jamás tenemos un cambio de condiciones de existencia que ofrece de forma homogénea a todo el espacio social. Como clase de edad, porque las formas y ritmos de sucesión son muy distintos en función de los diferentes grupos sociales (Criado, Op. Cit., 2005, p. 89).

En este sentido, el concepto de juventud es una construcción social que no es dada de manera natural, sino que tiene un carácter plural e histórico. No se trata, por lo tanto, de una delimitación estanca, heterogénea y anclada a lo biológico.

Esto nos lleva a poder hablar de **“juventudes”** en plural, como dirá Margulis (2001) alejándonos de un etnocentrismo cultural –y entendiendo el carácter socio-

histórico como factor constitutivo de condiciones sociales concretas— implica una contraposición al análisis que aboga por la universalidad del fenómeno juventud. Será entonces necesario, reconocer la existencia de relaciones de poder social configuradas en éstas, y determinadas por el lugar que ocupa la individualidad en la jerarquía generacional de cada sociedad: la llamada “*condición juvenil*”⁷³ como proceso social es, un tiempo de paso a la condición adulta, lo cual genera subordinación de la primera a la segunda y domina la política a través de los ordenamientos sociales (Margulis, 2001; retomado por Villa Sepúlveda, 2011).

Se sostiene un consenso entre las investigaciones revisadas, en relación a que la juventud no es algo en sí, sino una construcción inmersa en el juego de relaciones sociales:

Juventud es una categoría construida, sólo una palabra dice Pierre Bourdieu (1990) en uno de sus escritos, e inmediatamente aclara que se construye como representación ideológica de la división de los grupos y que existe una lucha por instalar sus límites. En 1996 el argentino Mario Margulis titula su libro *La juventud es más que una palabra* (Ensayos sobre cultura y juventud) haciendo hincapié en que el término tiene usos particulares, sentidos singulares y efectos concretos (Chaves, 2009, p. 9).

Por otro lado, nos interesa recuperar de los aportes teóricos en el concepto de “devenir”, su desprendimiento de “lo juvenil”.

Cuando se piensa en la definición de un grupo como una realidad vivida, y no determinada que puede darse en cualquier momento de la existencia y —en el devenir y modalidades de juventudes—, se desprende allí el concepto de “*lo juvenil*”; esto es, producciones culturales y contraculturales, diversas y heterogéneas, realizadas por quienes se agrupan y navegan espacios sociales compartidos (el contexto de cada grupo), intentando resolver la tensión existencial que les plantea la sociedad. Ser como lo desean o ser como se les impone en el marco de la condición de subordinación frente a la condición adulta; y a partir de un cierto modo de (sobre)vivir a ésta, suceden prácticas diferenciadoras en el espacio (Villa Sepúlveda, 2011).

⁷³ La llamada “**condición juvenil**” al decir de Wright Mills (1994), expresa la heterogeneidad en los modos en que se transita esta etapa, influenciada por instituciones que forman parte de transformaciones en las subjetividades; esto implica que, “(...) *ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad puede entenderse sin entender ambas cosas*” (Retomado por Reguillo Cruz, 2008, p. 23).

Cada sujeto tiene distintas experiencias sobre realidades compartidas en el atravesamiento de padecimientos subjetivos. Cuando se habla del paradigma del Curso de Vida, se trabajan tres herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales como “*trayectoria*”, “transición” y “turning point”. No explicitaremos todas, sí aclararemos que estas categorías suelen ser asimiladas erróneamente como equivalentes entre sí.

Se entenderá que el

“(…) curso de vida de los sujetos es el resultado del entrelazamiento de múltiples trayectorias que representan diversas dimensiones— trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.— en las que una persona se desenvuelve a lo largo de su vida, conformando su articulación la ‘trayectoria vital’ de un sujeto (Blanco, Pacheco, 2003; por Castro, Gandini, 2006). Si bien en la conformación del curso de vida intervienen múltiples trayectorias, alguna de ellas funcionará como eje o hilo conductor de las demás (Blanco, 2002). Por consiguiente, las trayectorias tomarán una importancia diferencial según el momento de la vida del sujeto. El recorrido biográfico estará constituido, así, por las imbricaciones entre las diversas esferas que, en el juego de sus interdependencias, dan forma al curso de vida” (Roberti, E., 2015, p. 4).

Por su parte Pierre Bourdieu con el concepto de “*trayectoria*”, hará referencia a la “*serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones*” (Bourdieu, 1997, p. 82). Así el autor discute con el pensamiento sustancialista que ve en individuos o grupos ciertas propiedades en un determinado momento, e inscriptas de manera permanente. Es por ello que, importará la mirada diacrónica en la comprensión de agentes dentro de una historia estructural y en el espacio social de las múltiples disposiciones adquiridas y acumuladas a lo largo de su trayectoria biográfica. Y, además, en un momento dado, los individuos que ocupan posiciones semejantes, trazan diferentes trayectos en el tiempo, diferentes recorridos (Bourdieu, 1988).

Por último, existe una gran variedad de comportamientos denominados con los rótulos de “deserción”, “abandono” y “desgranamiento”, entre otros en las trayectorias socioeducativas de los jóvenes. Al respecto, tomaremos en cuenta los aportes teóricos de Seminara y Aparicio (2018):

(...) Álvarez (2007) aclara que la **deserción** simboliza y conlleva la idea de error, de falla y cierta sanción por parte de la institución y la familia. El desertor es, entonces, alguien que ha defraudado a la sociedad (Álvarez, 1997). Estas últimas conceptualizaciones, muestran que la deserción es un concepto con una connotación punitiva o, al menos, negativa (p. 52).

En tanto el rótulo de “*abandono*”, Fernández y Vera (2009) retoman la idea de Elbaum

(...) Explican que, quien abandona, primero suele sentirse abandonado por la institución. Se inicia con una ruptura previa espacio - temporal dentro del aula y la relación con el resto de los compañeros se hace distante y ajena. A partir de esta definición, observan que el alumno desgranado de su cohorte es un desertor potencial y que, por tanto, el desgranamiento es un indicador de rendimiento interno para medir la eficacia de las instituciones (en Seminara y Aparicio, Op. Cit., 2018, p. 51).

Y, para finalizar, Leone, Veizaga, Conforte y Zanazzi (2014) agregar que “(...) *el término desgranamiento hace referencia a las demoras que experimentan los estudiantes, respecto al ritmo de avance planteado en el diseño curricular, en tanto que deserción implica el abandono definitivo*” (Seminara y Aparicio, Op. Cit., p. 25, 2018).

2. SIGNIFICACIONES Y MODOS DE CONCEBIR EL MUNDO. EXPERIENCIAS DE JÓVENES “INESPERADES” EN REALIDADES COMPARTIDAS

En el presente apartado, se especificará situando de los sujetos en la intervención, trayectorias socioeducativas y concepciones en torno a las mismas. Desde entrevistas, talleres y actividades compartidas, los jóvenes nos relatan algunas de las experiencias y obstáculos que han atravesado –y atraviesan actualmente–, en la reproducción social de su vida cotidiana.

De este modo, desarrollaremos a continuación semejanzas en realidades compartidas por los jóvenes (identidad y territorialidad, economía familiar y estrategias de cuidado, adulto-centrismo y autonomía, relaciones sociales y estructura del hogar, escolaridad- accesibilidad y la escuela en su trayecto actual); para luego de problematizar los puntos ¿a dónde van “los jóvenes que no van a ningún lado”? y “...llegar al manicomio como destino final...”, exponer tres caminos reiterativos en torno a la variable escolaridad

–que se fusionan o intercalan según la experiencia de cada uno– a lo largo del curso de vida: interrupción escolar, desgranamiento al sistema escolar o poseer una “condición” de discapacidad y/o padecimiento subjetivo para acceder al mismo.

Mundos compartidos

Identidad y territorialidades. En el derecho al espacio público y los territorios de los jóvenes, entre el “adentro” y “afuera” barrial, se construyen fronteras rodeadas de representaciones sociales, propias y ajenas, que cada uno va expresando de forma singular: algunos de manera negativa y con ganas de irse a vivir a otro lado, otros reafirmando a su barrio como un territorio que forma parte de su identidad, deseo y posibilidades de crecimiento. Asimismo, los códigos y maneras de interpretación de los vínculos, son los que guían el sentido de pertenencia dando cuenta de valores asociados a las formas de estar en distintos espacios sociales “por fuera”. Por ejemplo, cuando se está en la escuela –Anexo N° 4- Escuela Paulo Freire en Casa del Joven– se valora por algunos jóvenes de manera positiva, o cuando se lleva a cabo el tratamiento de Salud Mental, de manera negativa. Con esto se alude a que, según el lugar y las personas con las que compartamos, existen distintas maneras de ser y de comportarnos, de sentirnos parte o no, de representarlo positiva o negativamente.

Algunos relatos de registros de audio del Taller “Radio La Matera” de lo que implica el “entre” del adentro y afuera, expresan:

“¿Estás bien? ¿necesitas algo? No, me trató que era una drogadicta y yo, obvio que me dolió. No sé a qué cree que vengo”

“Hay veces que quieren cerrar cosas en mi barrio Villa Libertador. Porque te quieren enjear todo porque dicen hay basura. Ósea te ven a vos en la plaza, no te quieren ver, van a llamar a gendarmería para ver quien está en la plaza, todo”

“En mi barrio no es estar enjeadado, es estar libre”

“Me quiero mudar de ahí, no quiero morir ahí, quiero conseguir un trabajo y vivir en otro lado”

“Ellos te ven ¿no? y viene la policía y te hacen sacar el cinto, las zapatillas, te ven todo”

“Me gusta hacer un montón de cosas en mi vida y tengo mis amigos con los que me llevo bien”

“Vamos a hablar de la cultura urbana, yo vengo de la cultura, me dedico al rap, lo que es el Fly Tay. Bueno la cultura urbana es algo bueno porque te

ayuda a canalizar, a estar más tranquilo, a expresar lo que sentís, lo que piensas, tiene muchas cosas lindas, y es algo que te lleva a ser alguien en la vida. Muchos chicos que empezaron en la plaza a rapear, a crear su contenido, empezaron después a grabar en estudios, subieron videos”

Economía familiar y estrategias de cuidado. Los gastos familiares y/o personales, son costeados a través de changas esporádicas de baja paga realizadas usualmente junto a familiares o conocidos en lavaderos de autos, cuidado de estacionamiento, obras de albañilería, limpieza de casas, venta de ropa, entre otras: “(...) yo me pago todo y si mi mamá necesita plata yo le doy”, “Tengo con qué invitar a la guacha, le hago un regalo y salimos tranquilos a tomar algo” (Jóvenes en el Taller “La Matera”, registro de otros talleres y anotaciones del cuaderno de campo, 2018).

Se denotan en las actividades económicas y de cuidado, una división según los estereotipos sociales hegemónicos; esto es, tareas de cuidado de hermanes y limpieza en mujeres, construcción y esfuerzo físico pesado en hombres.

Adulto-centrismo y autonomía. El interrogante realizado en el inicio del apartado –sobre el significado que les jóvenes sean considerados dentro de las instituciones como “grandes” para asumir determinados roles, y “chicos” para tomar sus propias decisiones–, corresponde en gran medida a visiones adulto-céntricas familiares y profesionales que, compartiendo la continuidad de un discurso en lo observado por tesisistas anteriores, tiende a ubicar a los sujetos como “(...) niños, debido a que se les brinda un trato de protección limitando la toma de decisiones propias; y en contradicción, dentro del ámbito familiar cumplen roles de adultos, encargándose del cuidado de hermanos, realizando tareas domésticas y/o trabajos remunerados informales para aportar a la economía del hogar” (Magnani y Urreta, 2017, p. 29).

Relaciones sociales y estructura del hogar. En tanto a otras relaciones fuera de la unidad doméstica, los jóvenes mantienen vínculos estrechos con vecinos, amigos y parientes, lo cual varía según el grupo familiar del que se trate. Estas redes son las que, por lo general, en situaciones de crisis o falta de dinero, auxilian colaborando a sortear obstáculos difíciles. Por su parte, la estructura de cada hogar en su mayoría, trata de familias extendidas y compuestas, teniendo una cantidad de miembros menor en algunos casos y mayor a seis en otros; y, a su vez, poseen estructura monoparental con jefatura

femenina. La escolaridad alcanzada por les madres y padres, varía entre nivel secundario completo, solo primario o primario sin terminar.

Escolaridad y accesibilidad. Se encuentra escasas en vacantes escolares o dificultad en el acceso por ubicación de escuelas a grandes distancias geográficas de donde viven les jóvenes; predominando a su vez, experiencias pasadas en instituciones cercanas a lugares de residencia en las que, por diversos motivos, se interrumpen vínculos entre pares, maestros, autoridades, etc. La ubicación geográfica de sus residencias, alejada de la ciudad y sus alrededores, y los colectivos que circulan cada una hora o más, junto a la demora de algunos transportistas (servicio vía Certificado Único de Discapacidad); influyen directamente en la posibilidad de asistir de manera regular o a horario a sus tratamientos, escuela y otras actividades. Asimismo, les jóvenes se ven afectades en el rendimiento escolar, al llegar muchas veces por las mañanas, cansades y distraídes a la tarea que se les propone, a causa de trabajos de larga duración o de gran esfuerzo físico (como cortar leña, cargar mercadería, lavadero de autos, sereno de estacionamiento, construcción, tramites a hermanes, entre otros).

En el relato de uno de les jóvenes, se expresa:

“Podamos árboles, dejamos bien el terreno, después vendemos la leña. Ese día habíamos juntado 9 carros en total, trabajamos con palos, hachas y sierra a mano. Hay veces que nos quedamos hasta las 4 de la mañana, me quería quedar a dormir, menos ganas de venir, vengo igual”

Escuela actualmente. Les jóvenes que han sido expulsades de numerosas instituciones ⁷⁴, actualmente expresan en sus relatos un sentido de pertenencia, expectativas de futuro e ingreso laboral, vínculos de contención y escucha dentro del espacio educativo, dispositivos de terapia y en otros talleres a los que asisten.

Algunos comentarios:

“La droga te arruina. Te quita muchas cosas lindas, el estudio, el trabajo, la familia, terminas mal, terminas robando, terminas en la calle... Y gracias a todos, a ustedes también, agradezco todo lo que hacen por mí, todo lo que me brindan, que cada día le meten más ganas para enseñarnos. Bueno nosotros somos chicos, las hacemos renegar, todo, va, somos chicos... ustedes son un

⁷⁴ Extraído de los relatos en entrevistas a jóvenes del Anexo N° 4 de la Escuela Paulo Freire (Registro de cuaderno de campo, 2018).

apoyo, es como una enseñanza, enseñan para esa gente que no sabe leer, no sabe escribir, que no tienen oportunidad para estudiar, no tienen chances”.

“Esa seño me quería mucho a mí era más chico y me trataba bien, ellas me tratan igual”.

“Me gusta que tomemos mate y contarnos cosas cuando venimos te tratan como una persona, aunque después hay que estudiar”.

“Yo ahora elijo, pero antes no podía elegir. Ni los días. Ni con quien venir. Elijo venir con él” (acompañante terapéutico).

¿A dónde van los jóvenes que no van a ningún lado?

La desigualdad social en las trayectorias socioeducativas en general y de los jóvenes con padecimientos subjetivos y/o discapacidad en la intervención en particular, se transformó en un nuevo elemento de control social de la sociedad tras la caída de sociedades keynesianas y disciplinares. Con la imposición del neoliberalismo, se deja de producir identidad y se recae en la lógica del costo-beneficio, pasando a una sobrevivencia en el engranaje de la exclusión: adaptar a los cuerpos a expectativas y posibilidades sociales de inserción, permaneciendo en espacios sociales donde no quedan claras las reglas de cómo llegar y mantenerse dentro de dicha permanencia. Ante la pérdida del rol del Estado como ordenador y dador de sentido y la desarticulación de instituciones que se tornan imprevisibles y poco solidarias, los sujetos quedan atrapados en el desencanto y el rechazo; se tornan “inesperados”, y no pertenecientes a un todo social fragmentado que transforma sus derechos subjetivos, en una manera de opresión expresada en sus biografías con derechos vulnerados que sobresalen (Carballeda, 2008).

En este contexto y en la singularidad de cada situación de intervención, surge lo **inesperado** por aquellos viejos modelos y/o mandatos institucionales, ese otro, mirado muchas veces con asombro e interpelante a la institución que lo ratifica en el lugar de un objeto no anhelado; como afirma Alfredo Carballeda, “(...) en una sociedad en donde el porvenir sigue transitando una ruta opacada por la incertidumbre y la falta de convicciones que permiten pensar en proyectos de futuro en forma colectiva” (Op. Cit., p. 202).

“(...) llegar al manicomio como destino final...”⁷⁵

⁷⁵ En el marco de la Maestría en Epistemología, Gestión y Políticas de Salud de la Universidad Nacional de Lanús, se puede encontrar un análisis exhaustivo al respecto, en la exposición de la Tesis de Maestría “Un análisis de las historias clínicas de los niños/as internados en el Hospital Neuropsiquiátrico José A. Esteves de la provincia de Buenos Aires durante el período 1959-1965”, por Ana Laura Barrio. Disponible en el Canal de YouTube del Instituto de Salud Colectiva.

En el marco de lo observado y relatado, intentaremos esbozar algunos de los caminos que cruzan a las trayectorias de vida de los jóvenes. A continuación, resaltaremos de forma breve algunos puntos que se relacionan en la mayoría de sus experiencias.

Encontramos recorridos biográficos semejantes, y al menos influenciados indirectamente por diagnósticos médicos tempranos y el ejercicio de prácticas manicomiales vivenciadas por los jóvenes⁷⁶ que llevan en sí mismas, concatenada una serie de afirmaciones y posteriores (no) inserciones institucionales en procesos de inclusión a derechos. Tras decisiones profesionales y familiares en distintos momentos del curso de vida, las intervenciones –al igual que muchas en la actualidad– no pocas veces continúan persistiendo en la idea de imposibilidad “absoluta”, “inviabilidad”, “falta de recursos” o “tiempos insuficientes” para repensar estrategias en el acceso a instituciones escolares, o bien al tipo de escolarización, a la que niños y jóvenes atraviesan por un padecimiento y/o discapacidad “podrían aspirar”. Esto es, en base a la siempre compleja convivencia –(in)conveniente– entre sujetos singulares con el modelo universal de joven– estudiante normal, primero, y con la oferta educativa de homogeneidad escolar hegemónica, seguidamente.

Escuelas especiales y espacios alternativos. En este último punto, quisiéramos ser enfáticas en que las escuelas especiales y otros espacios alternativos, no conforman un sinónimo al carácter de menor importancia, por el contrario, consideramos fundamental desde un posicionamiento ético-político en que formen parte constitutiva –aunque no exclusiva, entre variadas oportunidades de acceso a la continuidad de trayectorias socioeducativas y de salud de los jóvenes. Este avance empieza a ser tal, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, al regularse el ejercicio del derecho a enseñar y aprender, ubicando a la educación como un bien público de responsabilidad del Estado. Y, a la par, como otra de las directrices de dicha ley, se encuentra el derecho a la educación en sí mismo y al desarrollo pleno de posibilidades de las personas con discapacidad a través de nuevas modalidades de educación en opciones organizativas y/o curriculares a la educación común (entre las que se cuenta la modalidad de jóvenes y adultos, educación especial, educación rural, educación en contexto de privación de libertad, entre otras) (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

⁷⁶ Entre las experiencias pasadas en común entre los jóvenes, en sus cursos de vida, se encuentran prácticas manicomiales de encierro y/o sobremedicación. En este último punto, se sugiere a los lectores, tener en cuenta el artículo 12 de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 y artículo 47 de la Ley Provincial de Córdoba, N° 9848.

Se torna prioritario seguir apostando a un intercambio activo de opiniones junto a los jóvenes involucrados sobre posibles caminos a seguir; toda posibilidad e “imposibilidad”, siempre cuestionable, y las viabilidades de condiciones existentes en sintonía a sus propios deseos. Para ello, acompañar desde lo profesional y familiar, a veces que suelen ser coartadas y silenciadas en nombre de “lo que es mejor y más adecuado” y de aquello que “no es viable”; sin dejar que nuestras intervenciones profesionales recaigan en automatismos y circuitos pre- establecidos bajo el presupuesto de “irreversibilidad” o “adaptación” (y esto último, en caso de pensar que algo en ellos, debe ser revertido o adaptado).

Algunes jóvenes en la experiencia de intervención, relatan trayectos semejantes o bien parecidos, empezando por estar incluidos en escuelas comunes o especiales pero siendo finalmente expulsados bajo la misma afirmación de imposibilidad, inadaptabilidad, en poder ser o seguir siendo alojados en las distintas instituciones. Y, otros, en cambio, relatan trayectos biográficos que se entretujan exclusivamente en la conjugación Salud Mental-Justicia, sin llegar a escolarizarse, o bien, siendo interrumpidos en este camino.

Daniel Fernández Fernández (2016), nos comparte una reflexión en torno a la “inclusión”:

Las apuestas, con miras a una educación concebida como “inclusiva”, muchas veces son planteadas como un contrapeso a las múltiples formas de exclusión que producen determinadas jerarquías de poder, no obstante, el hecho de no problematizar las bases definicionales que dan cuenta de su propio quehacer, terminan reproduciendo dinámicas de poder que cimientan determinados procesos de exclusión (p. 86).

De allí, retomamos para este capítulo, la reflexión de Carlos Skliar: “(...) *la inclusión ‘es’, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella. No ‘es’ en sí misma, desde sí misma, por propia definición*” (2009, p. 157). Asimismo, compartimos la puesta en duda en nosotras mismas y en otras intervenciones sobre “*las cosas que se hacen en nombre del cuidado*”; esto significará cuestionar certezas y permitirnos “(...) *la sospecha de la instrumentación de los ‘cuidados para la inclusión’ en el campo de la discapacidad/salud mental, en tanto reconfiguración del discurso rehabilitador que ciñe trayectorias de vida en circuitos terapéuticos o formas de presencias que muchas veces no reconocen ni límites, ni agencias*” (Herranz, Gandolfo y Torres, 2021, p. 3).

Cuando se entrevista a una de las docentes del Anexo N° 4– Escuela Paulo Freire, se le pregunta explícitamente qué observa en común dentro de los cursos de vida de los jóvenes que asisten al espacio, respondiéndonos que: “(...) *en común la mayoría fue rotulada con problemas de discapacidad y consumo problemático, y bueno, trayectorias escolares discontinuas e irregulares*” (Registro de Entrevista, 2018).

Como enfatizan los aportes teóricos de Herranz, Gandolfo y Torres (2021):

El poder, como lo concibe Foucault (1988), nos interroga respecto al modo en que se afecta el campo de acción del otro, y, en nuestro caso, se producen circuitos que enlazan la vida a lo terapéutico-compensador del déficit (muchas de estas respuestas sociales asociadas a lo que entendemos como ficciones institucionalizantes de “cuidados”). Esto se materializa en instituciones especializadas en el abordaje del déficit, siendo un ejemplo claro los hospitales monovalentes psiquiátricos. Abordajes donde el núcleo rector se ubica en función de una serie de prácticas establecidas por el saber técnico-profesional a fin de tratar para incluir, sin mecanismos efectivos que se propongan traducir el pensar o decir del sujeto en cuestión (Herranz, Gandolfo y Torres, 2021, p. 5)

En el capítulo 2, dejábamos abierto el interrogante de uno de los jóvenes, “¿A dónde me tengo que ir?” realizado durante el Taller sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo, en donde se trabajaron distintas posturas. En la Posta “SÍ”, se buscó indagar entre todas, aquellas situaciones de la vida cotidiana que, como estudiantes “sí” tenían poder de decisión, y en ámbitos tales como su hogar, trabajo, tratamiento médico, relaciones interpersonales y otras actividades.

Para contextualizar este interrogante que llevo a otros, retomamos del registro de audio de dicho taller, parte del diálogo junto al joven en cuestión:

Tallerista: *Y vos ya vas a cumplir 21.*

Joven: *Sí. Ya me voy ya.*

Tallerista: *si bueno, siempre piensa que te vas a algo mejor.*

Joven: *¿A dónde me tengo que ir? no me gusta al colegio al que voy a ir.*

Tallerista: *bueno, puedes ir al Leli, ¿qué opinas de eso? Propone eso, porque nosotros a la noche tenemos gente grande.*

Joven: *sí, yo no me quiero ir porque tengo todos mis compañeros acá, todo.*

Tallerista: *yo ya le conté a la directora que vos ya te ibas y bueno, que venga y que siga la escuela acá, turno mañana o tarde, o si quiere estar con vos, turno noche que estoy yo.*

Joven: *turno mañana me quedo dormido yo.*

Tallerista: *bueno, está bien, pero no es a la mañana que tenes que estar allá.*

Joven: *sí, pero todo el día, sin comer nada.*

Tallerista: *¿hasta qué hora es allá? No sabes cómo es, no te contaron qué horario tiene.*

Joven: *no.*

Tallerista: *bueno, hay que hablar, para preguntarle a qué colegio te van a mandar.*

Joven: *quiero terminar la secundaria primero, y me quieren mandar al Neuro también, eso es otra.*

Tallerista: *claro, porque tenes que seguir el tratamiento.*

Joven: *yo no quiero.*

Tallerista: *pero es que es ambulatorio, no es que te van a internar, vas a tener un psicólogo y un psiquiatra.*

Joven: *yo ya estoy con ellos ya.*

Tallerista: *bueno, pero te podés acostumbrar a otras personas. No te cierres vos a eso pero terminamos el año, y después la otra etapa que sigue la terminas con nosotros pero no acá adentro, sino en la escuela base, Lelikelen, al frente de la terminal.*

Joven: *terminar acá, tengo que hacer dos años acá, después me van a mandar para allá, para hablar cómo se llama, la directora. Yo la conozco a la directora, es rígida, el marido también.*

Tallerista: *¿cómo se llama el lugar?*

Joven: *el toram o algo así, tiene nombre raro. Una granja es, camino a San Carlos es.*

Tallerista: *ah, ah, mira. Campo.*

Joven: *todo campo allá.*

Tallerista: *¿y cuantos chicos hay allá?*

Joven: *una banda hay.*

Tallerista: *ah.*

Joven: *no me voy a adaptar como me adapte acá, por primera vez.*

Tallerista: *Bueno, hay que seguir hablándolo.*

En esta dirección, hacemos nuestros los aportes de Ana Arias, cuando retoma que “Dusell, en su propuesta de la otredad radical plantea la necesidad de superar la idea de la igualdad por la de alteridad, en tanto la idea de igualdad plantea la inclusión en “lo mismo”. El otro es tratado como igual y negado en tanto otro”. Ese otro, ¿qué desea? Hablamos de dispositivos estatales ante problemas sociales que, encuentran limitaciones para dar respuestas acordes, entonces “(...) resulta imperioso refundar una trama de

sostenes que acompañen y alojen al sujeto en el despliegue de sus potencias y que permitan relanzarlo en las vías del deseo (Sierra, 2016, p. 3).

¿Puede querer otra cosa? ¿Puede elegir definirla de otra manera? Si contestáramos sinceramente a estas preguntas que sí, esto no querría decir que debamos convertir su palabra o sus deseos en verdades absolutas o incuestionables, pero sí quiere decir reconocer al otro con posibilidad de voz, con posibilidad de verdad y no sólo como una expresión deteriorada –en tanto víctima en este caso de falta de conciencia. Se trata de pensar que también hay un sentido “otro” (Arias, 2016, p. 2).

De los conceptos “deserción”, “abandono” y “desgranamiento”, desarrollados en el primer apartado del presente capítulo (Seminara y Aparicio, 2018); otros relatos desde los jóvenes, explicitan la realidad vivenciada en torno a la escolaridad a lo largo del tiempo en sus trayectorias socioeducativas interrumpidas, donde cabe resaltar antes la siguiente diferenciación: “(...) *La educación es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida de las personas, mientras que la escolarización, es un proceso que sucede en la institución escuela exclusivamente...*” (Garay, 2015, p.12; retomado por Castelló E. y Martínez N., 2020, p. 1). Allí, un grupo de jóvenes expresa haber sido expulsado por el sistema educativo formal tempranamente hasta retomar sus estudios de más grandes, otro grupo dice sentir no avanzar y comparten sus deseos de finalizar para aspirar a una pronta salida laboral, como así también se encuentran quienes no lo ven como un puente al mundo laboral; y, finalmente todos comparten la influencia por su discapacidad y/o padecimiento subjetivo, en tanto posibilidades de las instituciones por fuera de escuela común a las que han sido enviadas en algún momento, o a ninguna según el caso.

Caminos todos que se fusionan según la experiencia de cada uno a lo largo del tiempo, intercalándose o sucediendo de manera simultánea, según el momento del curso de vida. En sus relatos se explicitan distintas situaciones vivenciadas.

“Yo antes fui al Pizurno, fui hasta 5to grado, un día rompí un vidrio, hasta que la psicóloga me dijo que si volvía a pelear de nuevo me internaban. Estuve un tiempo sin volver a la escuela hasta comenzar de nuevo”

“Yo llegué después, empecé a venir primero por el tratamiento del psiquiatra, después a la escuela”

“Se me complicaba iban rápido tuve que dejar”

“Apenas podía copiar”

“Venía dos días nomas porque tenía un día acá, primero un día porque tenía que ir a la otra escuela, después tuve problema y vine directamente acá”

“Y la escuela mía no se quería hacer cargo”

“Era horrible, me llevaron a la comisaria, de la comisaria me trasladaron a un colegio y así”

“Fue hace mucho, antes de llegar acá y me dan después la libertad”

“Porque ponele yo estoy hablando así con vos, viene el otro y dice que yo le pegue y nada que ver, y viene el otro y te inyecta de una”

“Yo me quería ir de ahí, ya no aguantaba ya, yo estaba encerrado adentro de ese colegio, suspiraba yo”

“Iba a un Centro de día”

“Te mandan adentro, y hasta el otro día no salís, no te dan agua nada, yo lo pasé, sabes lo que es estar en una pieza sola, sin nada”

Vemos entonces, según estos aportes teóricos y desde las experiencias registradas de la práctica pre-profesional en los jóvenes en torno a lo escolar, que existen ciertos caminos pre-establecidos por los circuitos institucionales. A mencionar.

1. ***Interrupción escolar*** (jóvenes expulsados que no terminan la primaria, y luego con el correr de los años, retoman en una escuela bajo la *Modalidad de Jóvenes y Adultos*, intentos en escuelas nocturnas y otras).
2. ***Desgranamiento al sistema escolar*** (jóvenes demorados en formas y contenidos curriculares dentro del ámbito educativo, lo cual conduce en la mayoría de los casos al analfabetismo hasta su juventud, impactando en la educación y vida cotidiana).
3. ***Poseer una “condición” de discapacidad y/o padecimiento subjetivo*** que, de entrada, conduce directamente a ser desalojados hacia determinadas instituciones (algunos de los jóvenes adquieren el Certificado Único de Discapacidad, y se inscriben de manera exclusiva –desde un inicio, en el transcurso o de manera simultánea a otra institución escolar–, en escuelas especiales o centros educativos/terapéuticos; otros son judicializados o internados de manera constante, con intervalos cortos y/o prolongados, en instituciones de salud mental).

Detrás de la pregunta que veníamos haciéndonos como equipo sobre el doble carácter del Certificado Único de Discapacidad, y en Salud Mental en particular, sobre la inclusión y posibilidad de la admisión a escuelas y servicios, compartimos que:

“(…) en estos casos el CUD se convierte en una puerta de entrada al acceso a la educación del infante. Los diagnósticos que aparecen en los CUD de estos niños son: trastorno generalizado del desarrollo, trastorno oposicionista desafiante, retraso mental leve, retraso madurativo, trastorno por déficit atencional, trastorno del aprendizaje, trastorno del lenguaje, trastorno del comportamiento perturbador. El portar un CUD repercute en la vida cotidiana, ya que aparecen prestaciones como estimulación temprana, adaptación curricular, escuela especial, maestra integradora, fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, neurología, psiquiatría, terapia ocupacional, etcétera…” (Bouzigues, 2019; en Barcala y Poverene, p. 175, 2019).

Por un lado, remarcar que estos caminos reproducen lógicas propias del Paradigma de Situación Irregular de la Infancia, en consonancia con la vieja Ley 10.903 de Patronato de Menores, donde niños y jóvenes son nominados como “menores” y objeto de protección tutelar. Muchas, además, son responsabilizadas por “abandonar” el proceso educativo, por ser peligrosas, delinquir, entre otras etiquetas sociales asignadas. Y, por otro lado, como expresa Carballada (2008) hay que tener en cuenta que las instituciones fueron creadas desde una perspectiva de sociedad integrada, donde la desintegración era una tensión posible con dispositivos típicos de intervención que entran en crisis dada la complejidad de las “demandas” y la turbulencia de los escenarios actuales (p. 204).

3. ITINERARIO DE UN ACOMPAÑAMIENTO

Umbral entre el diagnóstico de salud mental y la continuidad escolar: aprendizajes y dificultades en una experiencia de acompañamiento, por Ángela Paola Del Grosso.

“Definimos el acompañar como una estrategia de intervención del cuidado, donde quienes cuidan puedan acoger hospitalariamente a otros, donde el encuentro con el otro tenga márgenes de libertad y de transformación, la que se va a producir en la medida en que no asumamos el lugar de ejercicio de poder/saber que anule o incluso niegue a los sujetos…” (Herranz, Gandolfo y Torres, 2021, p. 11).

Introducción

Compartimos con Noelia Sierra en que uno de los grandes desafíos en el campo del Trabajo Social, está en cómo acompañar institucionalmente problemáticas sociales complejas sin borrar la singularidad de cada sujeto ante *“La persistencia de respuestas*

homogéneas, estándares y unívocas se confrontan con la multiplicidad y multidimensionalidad de cuestiones que enfrentan los trabajadores sociales en su actividad diaria” (Sierra, 2016, p. 3). La autora, al retomar la idea del declive de las instituciones de Dubet (2006) y las narrativas dolorosas de Carballeda (2013) en la perpetuación de la desigualdad, se pregunta sobre la readecuación institucional y capacidad real en la protección y cuidado de sujetos con los que se trabaja prioritariamente el riesgo y los padecimientos sociales con consecuencias en el padecimiento subjetivo. Asimismo, insiste sobre la ausencia de previsibilidad en los sistemas de apoyo; lo cual nos lleva a

(...) la necesidad de reconversiones institucionales que integren ciertas tensiones entre subjetividades contemporáneas y operaciones y procedimientos institucionales, para que puedan interpelar al sujeto y producir sentidos en él. Diremos entonces que para estar a la altura de las problemáticas actuales es necesario revisar los sentidos y los fundamentos en nuestros modos de acompañar al sujeto en la trama de su vida cotidiana, e incorporar la dimensión subjetiva como parte constitutiva de la dimensión institucional (Sierra, 2016, p. 2).

A fines de fortalecer el proceso de continuidad educativa y la permanencia en espacios de participación de talleres y tratamiento de Salud Mental a donde asiste una de los jóvenes, –tras dividirnos en sub-equipos de una estudiante y una trabajadora social en cada uno de los seguimientos– se llevó adelante un acompañamiento puntual por parte de mí persona al proceso socioeducativo dentro del espacio áulico del IPEM 155 Juan Justo Paso-Zumaran y en la adherencia al Taller de Huerta en Casa de Joven. Dicha experiencia, se realizó durante todo el año de práctica pre-profesional, en el marco de una estrategia de trabajo conjunta con los equipos intervinientes del Área de Trabajo Social y Psiquiatría.

En el presente escrito intentaré dar cuenta de algunas de las vivencias que, como tesista, atravesé frente a las interpelaciones que significaron un quiebre en la experiencia de acompañamiento junto a Victoria.⁷⁷

¿Por qué elegiría nuevamente acompañar procesos como el de Victoria?

Cuando expresábamos en el capítulo dos, en que paralelamente a lo *instituyente* solemos observar en los cotidianos institucionales la reproducción de visiones

⁷⁷ Se utilizará un seudónimo para preservar la identidad de la joven.

unidireccionales a problemáticas sociales complejas, y un modelo médico hegemónico, tutelar y adulto-céntrico, que constituyen hoy uno de los mayores desafíos hacia su ruptura –seguir cuestionando entre todas nuestras concepciones frente a los usuarios de Salud Mental–; cabría entonces, nuevamente hablar sobre nuestras propias prácticas en el desconocimiento y/o resistencia a encarnar la Ley de Salud Mental, en la distancia entre su efectiva implementación y visiones manicomiales que perduran en el campo de Salud Mental y la sociedad en general, y sobre las cuales habrá que saltar la mera declaración de intenciones y forjar, a diario, –pequeños y grandes– cambios.

En mi corta experiencia de formación como estudiante, acompañar a Victoria, implicó interpelar-me directamente en la responsabilidad con el proceso de ese “otro”, muchas veces delegando hacía afuera y depositando resultados adversos en el funcionamiento general –abstracto y exterior a nosotros mismos– de las acciones y huellas que impactan sobre el curso de vida de toda persona. Con Victoria sentí la oportunidad de empezar a cuestionarme lo aparentemente “obvio”, en la lejanía de nuestras cercanías y en las afirmaciones de nuestras experiencias (pre) profesionales, cuando quizá de lo primero que trate, sea, a cada vez, de escuchar y dejarnos atravesar por la voz y la realidad de ese otro.

Cuando se me quemaron los libros

Emerge fuertemente al final del proceso de acompañamiento a Victoria, lo que para mí constituyó un dilema ético sobre cómo interpretar límites de la intervención en la posición y marco convenido como estudiante en formación. Este dilema se me presenta cuando, aparentemente se “extravía” durante 17 días y ello, me lleva a no saber cómo actuar ante la situación y la demanda de ayuda explícita por parte de la familia.

Retomo los interrogantes de la devolución institucional del cierre de práctica junto a los profesionales: ¿cómo, cuándo, para qué y hasta dónde llegan nuestras implicancias profesionales en los encuadres institucionales y, al mismo tiempo en los convenios establecidos? ¿Qué efectos positivos y negativos pueden llegar a tener determinadas intervenciones aun cuando éstas se inclinen por “buenas intenciones”?

Esto último se vincula con los aportes teóricos de Torres, Soria y Gandolfo donde nos plantean que el rol profesional de lo que trata es de reflexionar críticamente sobre la forma de intervenir cuando (...) *aun animada por las mejores intenciones, puede renovar el ritual de la conquista. Dudar o insistir en la sospecha en torno a nuestras maneras*

habituales de pensar y hacer la intervención puede ser el punto de partida de un gesto descolonizador...” (Torres, Soria y Gandolfo, 2020, p. 6).

Cuando se sobrepasan y desdibujan determinados límites de intervenciones –fundadas en un proyecto profesional–, alimentamos ciertos mandatos que aun hoy en gran medida forman parte de cada disciplina en su campo profesional. En tanto a la disciplina de Trabajo Social, con un corte históricamente religioso, es demandado indiscriminadamente para “*solucionar problemas*”; donde existen fuertes representaciones sociales en torno a la ayuda, vocación, dones, sacrificio en la sobrecarga del quehacer profesional y las falsas expectativas propias y ajenas, la omnipotencia, la tergiversación, entre otras.

Contar con instancias de intercambio y reflexión, promovió la ruptura de lecturas voluntaristas en mi intervención pre-profesional, permitiéndome redefinirla y adecuarla a sus posibilidades y limitaciones alrededor de la triple dimensión de competencia teórica, técnica y ético-política, y no en una competencia basada en la voluntad, solidaridad o dedicación por vocación.

Pese a eso, y cerrando este punto, me vi perdida y por momentos muy distanciada entre lo que la teoría me indicaba y la realidad ponía frente a mí, el peligro físico y de afectación subjetiva que corría Victoria. Así, siento aun la necesidad ética-política de cuestionamiento permanente conmigo misma al descreimiento, los privilegios en relaciones de poder y la burocratización constante de nuestros compromisos en cimientos disciplinares que, muchas veces, reproducen y naturalizan indiferencias frente a la pedagogía del “sálvese quien pueda” de un sistema social.

Interrogantes y aprendizajes abiertos

En el acto de *sospecha* encontramos no sólo la discriminación que recibe una persona por determinadas “condiciones” que la atraviesan sino también una serie de fenómenos sociales de exclusión a su alrededor, estigmatización y señalamientos que rebasan a jóvenes, y que continúan hacia familias enteras de que quizá éstas sean “enfermas”, “disfuncionales”. Esto podemos verlo en etiquetamientos sociales y a la vez científicos. Se señala entonces a una familia como “disfuncional”, “fallida”, y como causante directa de traumas o conductas inadecuadas en sus miembros. Las estructuras de opresión como lo es la lógica manicomial dentro del campo de la Salud Mental, no sólo alcanzan a la persona que atraviesa un padecimiento subjetivo, sino que constituye un

efecto de desborde que lleva a las personas cercanas a cercenar la problemática como una de las maneras de evitar que las alcance.

Con ello, busco poner el acento en el necesario cuestionamiento de algunas concepciones y abordajes individualistas de problemáticas sociales que son reconocidas en su carácter social y que, sin embargo, continúan reproduciendo miradas y prácticas-recortes en sí mismas.

Junto a Victoria pude notar de cerca el error en que solemos caer cuando ubicamos a las *estructuras y agencias* como polos extremos y separados entre sí. Esto, irremediablemente, nos lleva a conceptualizar alrededor de sujetos de intervención y obstáculos que “se encontrarían” mayormente en lo estructural. Así entiendo, convertimos a sujetos-objetos del acto de rescate, despojados de agencia y produciéndose el borramiento radical. Quizá sea necesario, dejar de personalizar las cosas y sospechar de ciertas construcciones sociales y subjetividades: “estas personas no son” y “estas otras sí son” pertenecientes al campo de la Salud Mental, “merecedoras” de este o tal derecho, donde continuamente ello, nos encuentra en un ejercicio de segmentación que ignora complejidades y que, además, nos despoja de la responsabilidad de reconocer–reconociéndonos– en el hecho de encarnar una subjetividad que no nos libra de tener una serie de creencias y prácticas desde esta misma estructura.

Por otro lado, en el proceso de hacer efectiva la mediación de una política pública entre la problemática social y el alojamiento de un padecimiento singular y colectivo; se denota desde los equipos intervinientes y en el caso particular de este seguimiento, contención, tiempos óptimos de respuestas concretas a las situaciones que se fueron presentando y una contante escucha, atenta, que hizo posible lo que Noelia Sierra llama como “*presencia contante*”. En este último concepto, la autora nos dirá que se trata de construir intervenciones de acompañamiento alrededor de disposiciones en *tiempo, sostenes, interdisciplina, redes y protagonismo* de les usuaries (Sierra, 2016, p. 4).

Para cerrar, no queda más que agradecer a la disposición y apertura de la joven, su familia y de los equipos intervinientes por la experiencia y el proceso en el que tuve la oportunidad de trabajar y, muy especialmente aprender junto a las referentes institucionales que acompañaron al equipo tesista en lo que constituyó un gran desafío en nuestro proceso de formación.

REFLEXIONES FINALES

Terminaremos este recorrido compartiendo reflexiones finales de los aprendizajes más significativos que hemos habitado durante el proceso de la práctica pre-profesional. En esta ocasión recuperaremos lo que nos implicó como equipo tesista trabajar en el escenario a través de una autoevaluación grupal y, a su vez, una exposición sobre cuáles aportes consideramos fueron de carácter *instituyente* al orden de lo *instituido*, institucionalmente.

Aportes desde Nuestras Intervenciones

En el cruce de las sendas en el campo educativo y el campo de Salud Mental, tiene asidero los conceptos de Kaminsky (1994), cuando comprende que “(...) *la dimensión de lo instituido significa una estructura ya dada, mientras que la dimensión de lo instituyente no es tan sólo algo dado si no que se va haciendo, se va conformando según este juego o dialéctica*” (p. 31). A lo largo de este proceso de aprendizaje recíproco con equipos de trabajo y les jóvenes en distintos talleres y actividades que hemos ido acompañando, en uno de los espacios en donde fue mayor la concurrencia y también nuestras intervenciones; creemos fue un aporte importante nuestra presencia en acompañar el proceso *instituyente* existente que viene teniendo un espacio como el Anexo N° 4 que, como describíamos en el capítulo dos, hoy continúa desde sus inicios desarrollándose con algunas resistencias para lograr posicionarse a nivel institucional dentro de Casa del Joven.

Esta ampliación de los márgenes de lo instituyente, conto, además, durante el proceso de intervención pre-profesional con nuestra participación simultánea en otros espacios institucionales, promoviendo el diálogo y articulación de algunas de las intervenciones conjuntas entre los equipos.

Asimismo, esta última observación pudo verse reflejada explícitamente, en el cierre de año, cuando se realizó la devolución institucional junto a los profesionales de todos los equipos y de ambas instituciones. Esto contribuyó a un momento de reflexión en la puesta en palabra y debate colectivo sobre la importancia del espacio de la escuela dentro la institución y las tensiones y malestares presentes en el escenario.

La escuela, irrumpiendo con lógicas de la escuela normal –hegemónicas y resistente a cambios– constituye hoy, una posibilidad hacia la reparación de trayectorias socioeducativas a través de una política pública educativa alternativa y tendiente a lo inclusivo, lo cual es también tangible en la contención, uso de la palabra y el lugar

habilitado a ese otro “anormal”. *“Esto resulta muy curioso, porque se diría qué tienen que pensar los niños, qué pueden decidir ellos (si esto ya se piensa sobre la infancia ‘común’, imaginemos por un instante qué se piensa de la infancia ‘anormal’)”* (Skliar, 2009, p. 157).

Esto es,

Una presencia que justamente evite las discontinuidades o intervenciones residuales que, sin lugar a dudas, descuidan a quienes se busca contener y acompañar. ¿Qué ocurriría si a esta presencia le sumamos la constancia, la atenta mirada, lo relacional en el encuentro y la disposición a recuperar la historia de ese padecimiento? Es decir, plantear un trabajo que sostenga y haga foco en una estrategia en el tiempo que implique una escucha cuidadosa del padecimiento con la generación de nuevos y creativos andamios para el encuentro con el otro en una estrategia de intervención (Sierra, 2016, p. 3).

Si con “reparación”, se aludía a la restitución de derechos socioeducativos sistemáticamente vulnerados a través de la patologización de la vida cotidiana y estigmatización del padecimiento subjetivo en jóvenes y, trascendiendo el expediente judicial, una historia clínica o un legajo técnico; será imperioso, además, seguir potenciando un espacio-escuela en el análisis de los problemas sociales y alojando la singularidad del padecimiento de cada sujeto en tanto manifestación de un conjunto de desprotecciones y desigualdades institucionales estructurales. *“Por ello, resulta fundamental convertir el cuerpo docente en un cuerpo permeable a la abyección para procurar potenciar en el estudiantado otras vías de auto-reconocimiento en el lazo social con la alteridad”* (Fernández Fernández, 2016, p. 88).

En esta misma dirección, los talleres y actividades junto a los jóvenes buscaron impulsar procesos grupales en el intercambio colectivo de conocimientos recíprocos e interpelaciones sobre necesidades de la vida cotidiana, en la problematización de barreras sociales-familiares e institucionales en sus derechos obstaculizados.

Con la función socioeducativa de la intervención del Trabajo Social, se fortalecieron procesos de discusión en el (auto) conocimiento sobre mecanismos institucionales y sociales existentes en torno a las distintas exclusiones atravesadas en sus trayectorias socioeducativas. Allí, logramos aportar en la explicitación de diversas situaciones de vulneración de derechos contemplados en las leyes de Salud Mental y Educación. Y en otros derechos vulnerados, tales como el uso del espacio público,

violencia policial, procesos de judicialización, derecho al transporte público y barreras sociales para acceder a información de salud sexual y (no) reproductiva dentro de distintos ámbitos a lo largo de sus biografías de vida.

Autoevaluación del Trabajo en Equipo

En el primer encuentro entre nosotras, nos conocimos y hablamos de nuestras experiencias de prácticas de formación anteriores, las expectativas y motivaciones que motorizaron la elección de la institución y la temática. En tanto al encuadre grupal, destacamos el trabajo de equipo entre ambas, sin haber sido necesario plantear reglas consensuadas de trabajo como la puntualidad, compromiso con la tarea, asistencia a las distintas actividades y talleres institucionales, sistematización y registro diario, entre otras. Al trabajo académico-institucional para con el proceso de intervención podemos evaluarlo como una de las fortalezas a nivel grupal.

Por su lado, la propuesta de trabajo contó con nuestra concurrencia constante, cumpliendo la carga de días y horarios solicitados como obligatorio a nivel académico; e incluso sobrepasando este piso mínimo, al asistir diariamente a la institución. Tal dinámica, implica una disposición a veces poco viable para la mayoría en nuestra disciplina que se caracteriza por un perfil de estudiantes que se encuentran trabajando o cuidando a niños y/o familiares a su cargo. No obstante, en nuestro caso, durante este periodo de práctica, a través de la posibilidad de sostén económico familiar y con estrategias grupales propias, contamos del tiempo necesario para poder insertarnos en los distintos equipos institucionales.

Esto se relaciona con las dificultades que, creemos se constituyó en una a pesar de haber sorteado obstáculos y el estar acompañadas por supervisiones de los profesores, el ser sólo dos integrantes y estar en varios espacios a la vez; esto implicó no llegar a profundizar en ciertas intervenciones de forma simultánea con la práctica en terreno. Notábamos que íbamos perdiendo profundidad en contenido importante del registro en el cuaderno de campo y nos costaba la apropiación analítica-teórica de lo vivenciando. Consideramos positivo en un futuro la incorporación de más estudiantes en un mismo proceso de formación de prácticas pre-profesionales de Trabajo Social dentro de la institución. Esto es, cuatro o cinco integrantes en un mismo grupo subdividido en dos, con coordinación y distribución de las tareas, podría potenciar al trabajo colectivo de los distintos espacios institucionales, y a la vez a la formación pre-profesional en el área.

Por otro lado, aun siendo dos integrantes, pudimos estar en varios equipos a la vez. Así, el compartir y aprender con profesionales de distintos programas y disciplinas, enriqueció directa e indirectamente a la práctica pre-profesional y la co-construcción de la problemática de intervención en miradas más amplias y diversas. Se logró afianzar los aprendizajes en el ejercicio de la escucha y trabajo diario compartido con los profesionales que habilitaron los respectivos espacios. Asimismo, entendimos que solo en el momento de la escritura, pudimos distanciarnos de las experiencias y reflexionar sobre los puntos claves de la intervención.

En cuanto a la modalidad de trabajo grupal, priorizamos realizar tareas juntas en trabajos prácticos y en el cursado de la materia de práctica pre-profesional como en planificaciones de actividades, talleres, registros diarios del cuaderno de campo, reuniones y acompañamientos a otras actividades. A la par de las reuniones con los equipos de los distintos espacios de intervención, manteníamos supervisiones semanales con los profesores de intervención pre-profesional y orientación temática; lo cual facilitó al seguimiento, reflexión y dirección de nuestras intervenciones.

De las tensiones presentes en este proceso, se puede destacar en el aprendizaje junto a los jóvenes, nuestras intervenciones en un inicio con un carácter individual en la planificación de los talleres que serían compartidos entre todos. Fue así que, entre dos y tres jóvenes, fuimos intercalando las responsabilidades y roles en cada taller. Una autocrítica más acertada, implicaría profundizar nuestras propias concepciones y en la problematización sobre qué incidencia real tienen los jóvenes en la participación y toma de decisiones.

Nosotras no venimos a dejar respuestas, sí interrogantes

Explorando otras experiencias de práctica pre-profesional, dentro y fuera de la institución, notamos la tensión existente en la presencia de estudiantes vistos muchas veces como actores externos que toman un rol evaluador, “delator” de todo aquello que transcurre en la diaria del escenario. En este sentido como equipo, por el contrario, vivenciamos tanto el proceso de práctica pre-profesional como de escritura de la presente tesina, como una retroalimentación en el aprendizaje mutuo, compartido con jóvenes y profesionales que nos habilitaron en espacios y tiempos, acrecentando nuestros conocimientos en el proceso de formación.

Las críticas externas –acertadas o no, siempre cambiantes y diversas, en un tiempo y contexto, no dejan de ser un aporte construido desde una posición determinada.

Sostenemos que, tanto la mirada externa e interna institucional, en un carácter propositivo, se enriquecen y potencian entre sí a la hora de indagar y proponer puntos a ser problematizados. En este sentido, y en la experiencia en particular, evaluamos como favorable la comunicación, apertura y consensos llevados a cabo con los profesionales y los distintos espacios de trabajo.

Contexto de escritura

Antes de finalizar quisiéramos compartir del proceso de escritura de este trabajo, la experiencia de práctica pre-profesional transcurrida durante el año 2018, hoy en un contexto diferente que jamás hubiésemos podido imaginar con el auge de la pandemia por COVID-19 y las problemáticas sociales incontenibles a nivel planetario. En un presente y futuro que se avecina como hojas en blanco, y de cara a lo desconocido, distintas sociedades encuentran su propia realidad y al Mundo entero en un punto de inflexión y aparente proceso de ruptura repentina de paradigmas. En este semillero, fértil en posibles cambios, en un contexto socioeconómico de crisis agravado por el capitalismo “ilimitado” y el estandarte neoliberal, estarán quienes logren construir un consenso colectivo amplio en las nuevas formas y maneras de concebir el mundo, y esto será –en rotundos avances o retrocesos en materia de derechos humanos– lo que defina a su vez la concepción del mundo que se mantenga en el próximo siglo de la humanidad.

Dicho esto, e inundadas en la incertidumbre de una época que nos invita a repensar-nos en el vínculo entre seres humanos y en convivencia con la Pacha; a preguntarnos el lugar de las disciplinas en general y del Trabajo Social en particular, creemos más que siempre necesario, doblegar la esperanza y apuesta a luchas colectivas para re-crear-nos e imaginar un sinfín de caminos posibles hacia el nuevo Mundo-Vida que ya nos circunda.

Si hay algo en lo que nos hemos ido sentipensado-nos desde la llegada de la pandemia a hoy, y que vemos nacer en nosotras mismas y seres queridos que nos rodean, es la posibilidad junto a nuevas generaciones de reescribir la historia en rumbos-otros.

En este sentido, los sujetos sociales “otros”, entre quienes se encuentran los usuaries de salud mental, y todes aquellos “olvidades de la tierra” que nos enunciaba Hermida (2015), significades hasta la actualidad “(...) como lo otro, como el horror, cuando el horror mayúsculo es el de la colonialidad del poder que los expolió simbólica y materialmente desde hace siglos.” (p. 82); hoy, comparten márgenes de lo normal-anormal desdibujados y propicios a la fuga.

Reinventar entonces nuevas fugas, correr y desafiar límites pre-establecidos en los “no lugares” nos hace pensar –ya no en la sola posibilidad de transformación del proceso colonial de poder hegemónico que reconfigura constantemente la alteridad como otredad mostrificada–, sino también en la afirmación de al menos, lo que está siendo un fuerte temblor de las estructuras sociales capitalistas y su puesta en duda ante el mundo.

¡Muchas gracias a todes!

BIBLIOGRAFÍA

- # ALONSO, Miguel (2002). “Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en servicios residenciales comunitarios”. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, ISSN 0373, Vol. 55, N°. 4, págs. 591-602. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=294346>
- # ACEVEDO, Patricia (2006). “Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios”, en Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social. Espacio Editorial. Buenos Aires. Cap. 2.
- # AMARANTE, Paulo (2009). “Capítulo 2. Una institución para locos, enfermos y sanos” en Superar el Manicomio. Salud Mental y atención psicosocial. Topia Editorial, Buenos Aires.
- # AMICO, Lucía (2004). “Recuperación Histórica del Tratamiento de la Salud Mental. Cap. 1 en Desmanicomialización: Hacia una transformación de los dispositivos hegemónicos en Salud Mental”. Edición N° 35- Primavera 2004. Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Disponible en <https://www.margen.org/suscri/margen35/amico.html>
- # ARIAS, Ana (2016). “Instituciones, intervención y encuentro con el otro”. En Revista Políticas Sociales, Año 3, N° 4. Universidad Nacional de Moreno.
- # ARIZÓ A., ASE I., BUHLMAN S., BURIJOVICH J. y otros (2018). “Salud mental y derecho. Derechos Sociales e Intersectorialidad”. Editorial Espartaco Córdoba.
- # AQUÍN, Nora (1996). “La relación sujeto-objeto en trabajo social: una resignificación posible”. Córdoba. Disponible en <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000139.pdf>
- # _____ (1998). “Informe final de Investigación: Vigencia de los valores de ciudadanía en jóvenes de la sociedad cordobesa”. UNC/ETS.
- # BARCALA A. y POVERENE L. (Comp.) (2019). “Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias Investigaciones actuales en Argentina”. Comité científico del Primer Encuentro de Investigaciones en Salud. Universidad

Nacional de Lanús. Ediciones de la UNLa. Libro digital, DOC Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-4937-30-8

- ✚ **BERTONA, L., RAMIA VILLALPANDO, A. y SCARPINO, P., (2018).** “*Vivir en las fronteras: de la producción territorial de la salud colectiva con jóvenes y mujeres de Nueva Esperanza*”. Tesina de Grado. Carrera: Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- ✚ **BELLONE CECCHIN, María Eugenia (2011).** “*Aportes del Psicoanálisis para una clínica de la locura*”. Tesis de Grado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología, Argentina. Disponible en formato papel en Biblioteca Eduardo Galeano de Casa del Joven, ubicada en ubicada esq. León Morra y Américo Vespucio de Barrio Juniors, Ciudad de Córdoba.
- ✚ **BIANCHI, Eugenia (2012).** “*Figuras históricas y configuraciones actuales para una arqueología del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADHD) en la infancia*”. Disponible en [www.academia.edu/.../Figuras_històticas_y_configuraciones_actuales_para_una_arqueologia](http://www.academia.edu/.../Figuras_històticas_y_configuraciones_actuales_para_una_arqueologia_del_Trastorno_por_Déficit_de_Atención_con_Hiperactividad_(ADHD)_en_la_infancia)
- ✚ **BONAFÉ L., BROCCA M., BURIJOVICH J., GARBARINO PICO E., GEZMET S., LUQUE L., PERANO J., SEGOVIA M. y otros (2014).** Mirar tras los muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. 2do Informe Provincial. Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. (2014). “*Mirar tras los muros I. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. Cap. 3*”. Disponible en http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/CAPITULO%20III%20%20Salud%20mental_0.pdf. Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://rdu.unc.edu.ar>
- ✚ _____ (2014). Mirar tras los muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. 2do Informe Provincial. Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, (2015). “*Mirar tras los muros II. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*”. Cap. 5. Disponible en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://rdu.unc.edu.ar>

- # **BOURDIEU, Pierre (1997).** *“Espacio social y espacio simbólico. En: Razones prácticas, sobre la teoría de la acción”*. Barcelona: Anagrama.
- # _____ (1997). *“La ilusión biográfica. En: Razones prácticas, sobre la teoría de la acción”*. Barcelona: Anagrama.
- # _____ (1988). *“La distinción. Criterios y bases sociales del gusto”*. Madrid. Taurus.
- # _____ (2007). *“El sentido práctico”*. Siglo XXI editores. Buenos Aires
- # **BREU ROJAS, Rubén (2004).** *“Aportes de la Psicología al debate para la construcción del concepto educación común”*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-029/339>.
- # **BURIJOVICH, Jacinta y otros (2013).** *“La salud mental en Córdoba: Entre la sanción de las leyes y su efectiva concreción”*. Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba. (2014). *Mirar tras los muros I. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. Cap. 3.* Disponible en <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Mirar%20tras%20los%20muros.pdf>
- # **CABRERA, P. y otros (2002).** *“Un techo y un futuro. Buenas prácticas de intervención social con personas sin hogar”*. Barcelona: Icaria.
- # **CARVALHO, Raúl y IAMAMOTO, Marilda (1984).** *“Relaciones sociales y trabajo social”*. 3ra. Edición, CELATS Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Lima, Perú.
- # **CARLI, Sandra y otros (1999).** *“De La Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad”*. Capítulo 1. La infancia como construcción social. Disponible en <http://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=ARtlCNZKsio%3D&tabid=646>
- # **CARLI, Sandra (2006).** *“Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”*. Primera Parte. La cuestión de la infancia en la Argentina. En *Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia formativa.* Coordinado por Ana Donini - 1ª ed. - San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA, 2009.

- ✚ **CASTELLÓ, E. y MARTÍNEZ, N. (2020).** “*Seminario Perspectivas y Estrategias de Intervención en el campo de la discapacidad*”. Ficha de Cátedra, Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UNC.
- ✚ **CARBALLEDA, Alfredo J. M. (2008).** “*La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social*” en *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, ISSN-e 0327-7585, N° 48.
- ✚ _____ **(2012).** “*La intervención del trabajo social en el campo de la salud mental. Algunos interrogantes y perspectivas*”. *Margen*.
- ✚ _____ **(2016).** “*Los ateneos como texto*”. *Revista al Margen*. Disponible en www.margen.org (31 de enero de 2016).
- ✚ **CAVALLERI, M. S., PANTANALI, S. y PÉREZ TORRECILLA, S. (2018).** “*Procesos de intervención en Trabajo Social: Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*”. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70519>
- ✚ **CHAVES, Mariana (2005).** “*Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*”. *Revista Última Década* Año 13 N° 23 Viña del Mar: CIDPA. Diciembre de 2005. Pp. 9-32 www.cidpa.cl/decada23.asp
- ✚ _____ **(2009).** “*Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006*”. Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. *Papeles de trabajo* N° 5. Buenos Aires: IDAES. Junio 2009. ISSN 1851-2577 <http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/index.html>
- ✚ _____ **(2010).** “*Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*”. Buenos Aires. Espacio.
- ✚ **CORNA, A. y MÁRQUEZ, A. (2012).** “*La autonomía profesional: límites, posibilidades y desafíos*”. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*. Tandil, Año 5 - N° 8, Diciembre de 2012 – ISSN 1852-2459. Disponible en <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/8-15.pdf>
- ✚ **CORTIÑAS, Ana (2011).** “*La Demanda de Consulta en los Adolescentes necesidad, demanda, deseo y goce*”. Tesis de grado, prácticas supervisadas -Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba.

- ✚ **CRIADO, Martín (2005).** *“La construcción de los problemas juveniles”*. Nómadas. Universidad Central- Colombia.
- ✚ _____(2009). *“Clases de edad / Generaciones”*, en Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid- México 2009.
- ✚ _____(2014). *“Jóvenes de la clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias”*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/.../re3111200458.pdf?.article/viewFile/36195/35060>
- ✚ **DANANI, Claudia (2009).** *“La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización”*, en Chiara M. y Di Virgilio M. M. (organizadoras) Gestión de la Política Social. Conceptos y herramientas, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- ✚ **DE DIOS, M. S., FUENTES GUTIÉRREZ, S., GIGENA ONTIVERO, R., CÉSPEDES, E. y AVANZA, A. (2018).** *“Lo singular de la cuestión social en el campo de la salud mental”*. Trabajo Social de Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Disponible en Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. pp. 124-139. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21592>
- ✚ **DE ROBERTIS, Cristina (1997).** *“Intervención Colectiva y Lucha contra la Exclusión”*. Exclusión e intervención social: programa europeo Socrates-Erasmus E-4071/14 / coord. por José Ramón Bueno Abad. ISBN 84-7642-480-9, p. 85-100. Disponible en Fundación Dialnet.
- ✚ _____(2003). *“Fundamentos del trabajo social: Ética y metodología”*. Valencia: Nau Libres.
- ✚ **FALCONE, Rosa (s/d).** *“Breve Historia de las instituciones Psiquiátricas en la Argentina”*. La Voz del Interior. “Niños con problemas psiquiátricos, en dificultades”. Dr. Andrés Gomila. Revisado el día 10 de Diciembre del 2020 en: http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=489829
- ✚ **FARAONE, Silvia (2013).** *“Reformas en Salud Mental. Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones”*. En Revista de Salud Mental y Comunidad. Departamento de Salud Comunitaria. Ediciones de la UNLa. Buenos Aires, Argentina, Año 3, N° 3 - ISSN 2250-5768.

- ✚ **FAUR, Eleonor (2003).** *“Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes La educación en sexualidad”*. Corona Vargas, Esther y Gema, Ortiz, (Comp), ¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para Profesionales de la Educación. Información, herramientas y recursos, Volumen I, Asociación Mexicana de Educación Sexual, A. C. / Asociación Mexicana para la Salud Sexual, A. C., México, UNFPA. Disponible en https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/La-educ-en-sex.-Faur-Eleonor_1-3.pdf
- ✚ **FERREYRA, Horacio (2013).** *“Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la Provincia de Córdoba Argentina (2006-2012): Actores, instituciones y prácticas en contexto”* / Mariano Oscar Acosta... [et al.] 1ª ed.- Córdoba: Comunic-Arte. CD ISBN 978-987-602-270-5.
- ✚ **FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Daniel (2016).** *“Teoría queery teoría críp: reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo”* (p. 77). En el libro *“Vygotski: su legado en la investigación en América Latina”*, compilado por la Wanda Rodríguez Arocho, Maurizia D’ Antoni y Victoria González García. Universidad de Costa Rica. Colección Yigüirro.
- ✚ **FERNÁNDEZ PARMO, Guido (2020).** *“Foucault. ‘Los Anormales’. Video N° 5”*, Plataforma Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pEaZMMYojQ8>
- ✚ **FLORES, María Elena (2011).** *“Infancias Judicializadas-Itinerarios de niños bajo tutela judicial”*. Editorial Eduvim. Villa María Córdoba.
- ✚ _____ (2011). *“La cuestión de la infancia constituye un analizador del nuevo tipo de lazos intergeneracionales que se han configurado en una trama de crisis de la relación entre Estado, escuela, sociedad y adultos”* (p. 63). Editorial Eduvim. Villa María Córdoba.
- ✚ **FOUCAULT, Michel (1975/1992).** *“Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión”*. Madrid: Siglo XXI.
- ✚ _____ (1974-1975). *“Los Anormales”*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- ✚ _____ (1996). *“La vida de los hombres infames”*. Editorial Altamira, 2008.

- ✚ **FRAGA, Andrea (2008).** *“La escuela pública como expresión de educación popular”*. En Paulo Freire “Contribuciones para la pedagogía”. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/14Fraga.pdf>
- ✚ **FRASER, Nancy (1997).** *“Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ‘postsocialista’”*. Universidad de Los Andes. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Cap. I
- ✚ **FUENTES, M. P. y CRUZ, V. (Comp) (2014).** *“Lo metodológico en trabajo social: desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social”*. La Plata, Buenos Aires. Edulp, Editorial de la Universidad de La Plata. Libros de Cátedra. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpyps-unlp/20171102051534/pdf_385.pdf
- ✚ **GARCIA FANLO, Luis (2011).** *“¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben”*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- ✚ **GARZÓN DEL CAMINO, Aurelio (Comp.). (2002).** *“Foucault. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- ✚ **GIANNONE, A. y MORENO M. (2018).** *“Educación, niñez y salud mental: El Forum Infancias y la salud mental”*, Capítulo 8. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/15122/2018%20Salud_Mental%20y%20Derecho.%20Derechos%20Sociales%20e%20Intersectorialidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ✚ **GONZÁLEZ-SAIBENE, Alicia (1996).** *“Una lectura epistemológica del Trabajo Social”*. Revista Temas y Debates N° 1, Año 1, Rosario: UNR.
- ✚ **GRASSI, Estela (2003).** *“Estado, cuestión social y políticas sociales”* (cap I-pág 13-30), en Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- ✚ **HELLER, A., PETRELLA, A. y VILARNOVO, A., (2013).** *“La dignidad humana y los padecimientos mentales: una relación en construcción”*. En Revista de Salud Mental y Comunidad. Departamento de Salud Comunitaria. Ediciones de la UNLa. Buenos Aires, Argentina, Año 3, N° 3 - ISSN 2250-5768.

- ✚ **HERRANZ, M., GANDOLFO, M. y TORRES, E., (2021).** *“Cuidados y afectaciones mutuas: un debate ético-político ineludible en el campo de la discapacidad/salud mental”*. Publicado en Revista Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación, N° 7. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Disponible en <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1027/1140>
- ✚ **HERMIDA, María Eugenia (2015).** *“Colonialismo y producción de ausencias. Una crítica desde el Trabajo Social para visibilizar los presentes subalternos”*. Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”.
- ✚ _____ (2017). *“Contribuciones desde una epistemología plebeya al Trabajo Social frente a la restauración neoliberal”*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. RevIISE Vol. 9, Núm. 9, (pp. 127-145). Disponible en: www.reviise.unsj.edu.ar
- ✚ **IAMAMOTO, Marilda (1997).** *“Servicio Social y división del trabajo”*. Cortez Editora. San Pablo, Brasil.
- ✚ **JELIN, Elizabeth (1997).** *“Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina”*. En *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*, año 3, Nr. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo, pp. 189-214.
- ✚ **KAMINSKY, Gregorio Gerardo (1990).** *“Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales”*. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Kaminsky_Unidad_2.pdf
- ✚ _____ (1994). *“Dispositivos Institucionales”*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- ✚ _____ (1994). *“Instituciones III: análisis y propuestas. En Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales”*. (pp. 2940). Buenos Aires: Lugar Editorial
- ✚ **KAPLAN, Carina (2017).** *“La inclusión como posibilidad. La desigualdad social y la desigualdad educativa”*. Disponible en Seminario de Perspectivas y Estrategias de Intervención en el Campo de la Discapacidad. Cátedra de la FCS-UNC. Argentina, 2018.

- # **KAUFFER, Edith (2002).** *“Las políticas públicas: algunos apuntes generales”*. En Ecofronteras, 16, México: Colegio de la Frontera Sur.
- # **MACHINANDIARENA, Ana Paola (2011).** *“El control social de la infancia. Su historia en Occidente y Argentina”*. Ficha de cátedra.
- # **MAGNANI, P., URRETA VIZCAYA, G. (2017).** *“Mirando a los jóvenes desde sus trayectorias, transiciones y subjetividades”*. Tesina de Grado. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- # **MATUS, Teresa (2002).** *“Hacia otro legítimo: sentidos y desafíos de la integración en las ciudades”*. Paraná, Mimeo. Maestría en Trabajo Social – UNER
- # **MAX - NEEF, M. (1986) en GÓMEZ, A.** *“Calidad de vida y praxis urbana”*. Madrid, 1998.
- # **MIANI, Ana (2013).** *“Políticas de Salud Mental en la Argentina”*. Ponencia presentada en el Pos grado de Trabajo Social y Salud Mental. Hospital Neuropsiquiátrico Provincial. Córdoba. PPT. Disponible en Seminario Optativo “Salud Mental, organizaciones y derechos humanos. Una mirada desde el Trabajo Social”. Cátedra de la FCS-UNC. Argentina, 2018/2019.
- # **Ministerio de Educación de la Nación (2015).** *“Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Marco normativo”*. Soporte papel.
- # **MIRANDA, Alicia (2011).** *“Las necesidades de los jóvenes y nuestras interpretaciones”*. Mesa de Trabajo Permanente en Salud Mental y Derechos Humanos.
- # **MIRANDA A., DECCA G., GONZÁLEZ N. (2017).** *“Desafíos para la construcción de políticas sociales de salud mental en la Cuestión social de la Infancia”*. Seminario de Salud Mental, Organizaciones y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Correo Electrónico: Miranda Alicia – alimiranda68@hotmail.com. Publicado en el 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social Latinoamérica hoy: democracias, derechos y Trabajo Social (p. 230). Disponible en: https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/E%20Book%205to%20Encuentro_0.pdf

- ✚ **MURRILO, Susana (2006).** *“Capítulo I. Del par normal-patológico a la gestión del riesgo social. Viejos y nuevos significantes del sujeto y la cuestión social”*. (Págs. 11-23) En Banco Mundial. Estado, mercado y sujetos en las nuevas estrategias frente a la cuestión social- Autores: Susana Murillo (coordinadora); Dana Borzese; Roberta Ruiz; Paula Aguilar; Ana Grondona; Natalia Gianatelli; Sabina Dimarco; Ana Soledad Montero; Mariano Alú. Ediciones CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C.L.
- ✚ **NUCCI, Nelly (2010).** *“La construcción de estrategias en la Intervención de Trabajo Social”*. Mimeo.
- ✚ **OLIVA, A. y MALLARDI, M. (Coord.) (2011).** *“Aportes táctico-operativos a los Procesos de intervención del Trabajo Social”*. Colección Enseñanza. Editorial Unicen. Disponible en https://practicatrabajosocial.files.wordpress.com/2015/06/aportes_tc3a1ctico_operativos_versic3b3n_final.pdf
- ✚ **OSZLAK, O. y O' DONELL, G. (1984).** *“Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”*. En Flores (comp.), Administración pública. Perspectivas críticas. Buenos Aires: ICAP.
- ✚ **PARRA, Gustavo (1999).** *“El objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social”*. En Revista Desde el Fondo. Cuadernillo Temático. Número 19.
- ✚ **PIOTTI, María Lidia (2011).** *“La Doctrina de la Situación Irregular y la Convención Internacional de los Derechos del Niño”*. Exposición del III Congreso Internacional de Juventud e Identidad organizado por Abuelas de Plaza de Mayo. Septiembre, 2007.
- ✚ _____(2011). *“Los tres paradigmas sobre la infancia y la adolescencia y el trabajo social”*. –Ponencia- Colegio de Profesionales de Servicio Social de la Provincia de Córdoba.
- ✚ **PUIGGRÓS, Adriana (2003).** *“Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente”*. Buenos Aires: Galerna. Disponible en: ISBN 950-556-443-0
- ✚ **REGUILLO CRUZ, Rossana (2008).** *“Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Disponible en

https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf

- # **ROBERTI, Eugenia (2015).** *“La nueva condición juvenil en tiempos de desestructuración: un estudio de las trayectorias laborales de los jóvenes del barrio Aluvión y su imbricación con otras esferas vitales”*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. UNLP.
- # **RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (2008).** *“Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina”*. México: CREFAL. Recuperado el 21 de julio de 2011, de http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/argentina.pdf
- # **ROZAS PAGAZA, Margarita (1998).** *“Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en trabajo social”*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- # _____ (2004). *“¿Cómo asumir el estudio de la cuestión social y las políticas sociales en la formación profesional en Trabajo Social? La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana”*. María Lorena Molina (org.). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- # **SALA, Daniela (s/f).** *“La evaluación como estrategia para reflexionar sobre la intervención. Su aprendizaje en las prácticas de formación”*. Capítulo 17 en *Procesos de intervención en Trabajo Social Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica* - María Silvina Cavalleri, Silvina Pantanali y Silvia Pérez Torrecilla (coordinadoras). Facultad de Trabajo Social de la Universidad de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata.
- # **SCOTT, Joan (2001).** *“Experiencia”*, La Ventana, 13, 42-73.
- # **SEMINARA, M. P. y APARICIO M. T. (2018).** *“La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos”*. Revista de Orientación Educativa, ISSN (e) 0719-5117
- # **SIDDEBOTTOM, Sarah Lorna (2014).** *“El trabajo social en equipos de atención integral a personas con discapacidad”*. En *Experiencias de Intervención desde el Trabajo Social: sistematizaciones, desafíos y debates*. Córdoba. Babel Editorial.
- # **SIERRA, Noelia (2016).** *“Presencia constante. Acompañamientos institucionales ante situaciones complejas”*. En *Revista de Políticas Sociales*, Año 3, N° 4. Universidad Nacional de Moreno.

- ✚ **SKLIAR, Carlos (2010).** *“Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVLL, N° 41. Disponible en Seminario de Perspectivas y Estrategias de Intervención en el Campo de la Discapacidad. Cátedra de la FCS-UNC. Argentina, 2018.
- ✚ **STOLKINER, Alicia (2011).** *“Nuevos actores del campo de la salud mental”*. Facultad de Psicología – UBA. Buenos Aires, Argentina. Revista electrónica, edición N° 38. Disponible en http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=134:las-organizaciones-de-usuarios-y-familiares-como-nuevos-actores-del-campo-de-la-salud-mental&catid=17:investigaciones&Itemid=1#:~:text=Se%20deduce%20que%20han%20tomado,la%20denominaci%C3%B3n%20E2%80%9Cpadecimiento%20mental%E2%80%9D.
- ✚ **TALAK, Ana María (2005).** *“Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940”*. UBA, Argentina.
- ✚ **TENTI FANFANI, Emilio (2010).** *“Culturas juveniles y cultura escolar”*. En Donini, A. M. (Ed.). Introducción. Nuevas Infancias y juventudes: una experiencia formativa (pp. 13-23). Buenos Aires, Argentina: UNSAM EDITA.
- ✚ **TONON, Graciela (2004).** *“La supervisión en trabajo social: Una cuestión profesional y académica”*, Buenos Aires: Ed. Espacio.
- ✚ **TORRANO, Andrea (2015).** *“La monstruosidad en G. Canguilhem y M. Foucault. Una aproximación al monstruo biopolítico”*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ágora, Vol. 34, n° 1: 87-109. ISSN 0211-6642
- ✚ **TORRES, E., SORIA, S. y GANDOLFO, M. (2020).** *“Alteridad, desconcierto y hospitalidad: claves para re-pensar la intervención social en discapacidad”*. Artículo en prensa, Revista *Conciencia Social*, Vol. 4, N° 7. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30763>
- ✚ **VALLEJOS, Indiana (2012).** *“Entre focalización y universalidad de las políticas en discapacidad: El enfoque de derechos”*. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. FTS/UNER.

- ✚ **VÁSQUEZ ROCA, Adolfo (Comp.) (2012).** *“Foucault; ‘Los Anormales’, una Genealogía de lo monstruoso. Apuntes para la historiografía de la locura”*. Nómadas. Universidad Andrés Bello UNAB - Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40745
- ✚ **VIANNA, Adriana (2007).** [1997] *“El mal que se adivina”*. Policía y minoridad en el Rio de Janeiro 1910-1920. Buenos Aires Ad. Hoc. Dpto Publicaciones – UBA
- ✚ **VILLA SEPÚLVEDA, María Eugenia (2011).** *“Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil”*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60.
- ✚ **VOLÓSHINOV, Valentín (1992).** *“El Marxismo y la filosofía del lenguaje”*. Alianza Universidad, España.
- ✚ **WRIGHT MILLS, Ch. (1994).** *“La imaginación sociológica”*. México: FCE. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1517-4522201700020030000092&lng=en
- ✚ **ZAYAS PÉREZ, F. y RODRÍGUEZ ARROYO, A. T. (2010).** *“Educación y Educación Escolar”*. Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica ISSN 1409-4703 <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

NORMATIVAS

- ✚ **Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad** (Resolución N° 61/106) (Publicada el 13.12.2006). Recuperada el 19 de Octubre de 2020, en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ✚ **Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley N° 23.849** adoptada por la Asamblea el 20.11.1989. Recuperada el 17 de Octubre de 2018, en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- ✚ **Ley N° 9848 del Régimen de la protección de la Salud Mental en la provincia de Córdoba** (Decreto N°1022/11, B.O. 28.12.2012) (Publicada el 05.11.2010; Córdoba, Argentina). Recuperada el 25 de Mayo de 2018, en <https://psyche.unc.edu.ar/otf/wp-content/uploads/sites/2/2017/10/Ley-9848-Reglamentacion-1022-11.pdf>
- ✚ **Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657** (Decreto reglamentario 603/2013) (Publicada el 03.12.2010; Buenos Aires, Argentina). Recuperada el 25 de Mayo de 2018, en

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/normativas_legislaciones/ley_nacional_%2026657.pdf

- ✚ **Ley N° 23.849 de la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes** (Resolución N°) (Adoptada por la Asamblea el 20.11.1989). Recuperada el 17 de Octubre de 2018, en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm>
- ✚ **Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes** (Decreto N° 415/2006) (Publicada en el B.O. el 26.10.2005). Recuperada el 17 de Octubre de 2018, en https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf
- ✚ **Ley 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes** (Decreto N° 763/2011) (Publicada el 03.06.2011). Recuperada el 17 de Octubre de 2018, en <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf/0/30D3D607469A7195032578A800729695?OpenDocument&Highlight=0,9944>
- ✚ **Ley N° 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral** (Resolución N° 43/2008) (Publicada el 23.10.2006). Recuperada el 1 de Noviembre de 2018, en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- ✚ **Ley N° 26.206 de Educación Nacional** (Decreto N° 144) (Publicada el 28.12.2006). Recuperada el 1 de Noviembre de 2018, en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- ✚ **Nuevo Código Civil y Comercial.** Ley Nacional 26.994 (2014). Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_Civil_de_la_Rep%C3%BAblica_Argentina