



Scripta Ethnologica

ISSN: 0325-6669

ISSN: 1669-0990

caeasecretaria@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

TRECCO, MARIA BELÉN

**HUELLAS QUE EMANCIPAN. INCIDENCIA DE OPERADORES DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EN TRAYECTORIAS DE JÓVENES CORDOBESES (ARGENTINA)**

Scripta Ethnologica, vol. 44, núm. 2, 2022, pp. 55-76

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14874119003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

HUELLAS QUE EMANCIPAN. INCIDENCIA DE OPERADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN TRAYECTORIAS DE JÓVENES CORDOBESES (ARGENTINA)

María Belén Trecco*

Title: *The traces that emancipate. the incidence of operators of public protection policies in the trajectories of young people from cordoba (argentina)*

Summary: *This paper analyzes operators' practices and users' perspectives on the Program of Accompaniment for the autonomous transition of young people without parental care in the Province of Córdoba (Argentina) through the fieldwork developed with the young residents and operators of the Pre-egress Center in 2020. The analysis follows the methodological premises of grounded theory, seeking an emergent description from the corpus of narratives obtained from in-depth interviews and participation in workshops. To conclude, we recognize the positive impact of operators on the participants -which we conceptualize as traces- regarding the value of words and dialogue, the trust in themselves and others, and the expansion of the horizon of expectations. For its part, the Pre-Egress Center develops a broadening of the horizon of opportunities, resources, and benefits for them in a more incipient way.*

Keywords: *Youth without parental care; juvenile operators, progressive autonomy*

Resumen: En este trabajo se analizan las prácticas de los operadores y la mirada de los usuarios del Programa de Acompañamiento para el egreso autónomo de jóvenes sin cuidados parentales en la Provincia de Córdoba, a través del trabajo de campo desarrollado con los jóvenes residentes y operadores de la Casa de Pre-egreso en el año 2020. El análisis sigue las premisas metodológicas de la teoría fundamentada en datos, procurando una descripción emergente a partir del corpus de relatos obtenidos de las entrevistas en profundidad y participaciones en los talleres. Para concluir, se reconoce la incidencia positiva de los operadores sobre los jóvenes – incidencia que conceptualizamos como huella - respecto del valor de la palabra y el diálogo, la confianza en sí mismos y otros, así como la ampliación del horizonte de expectativas. La institución Casa de Pre-Egreso desarrolla de manera más incipiente, una ampliación del horizonte de oportunidades, recursos y beneficios para aquellos.

Palabras claves: Jóvenes sin cuidados parentales; operadores juveniles; autonomía progresiva

Introducción

La problemática de los jóvenes sin cuidado parental puede ser interpretada a la luz de las actuales formas de regulación jurídica y política sobre las familias que presentan fragmentación y desorganización en la asunción de las funciones parentales. Remite a una trayecto-

ria que se inicia mayormente a temprana edad, cuando se toman medidas transitorias de carácter excepcional, a fin de garantizar la protección y restablecimiento de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante NNA), por lo que revela una historicidad personal, familiar e institucional. Las consecuencias negativas de

* Universidad Nacional de Córdoba -Facultad de Ciencias Sociales-Avenida Valparaíso s/n- Córdoba, Argentina. E-mail: belen.trecco@mi.unc.edu.ar. ORCID ID: 0000-0002-8396-7342.

la institucionalización de los niños en riesgo y abandono han sido vastamente estudiadas (Sopaga, 2020), aunque con menos profundidad en el caso de jóvenes próximos a perder una larga tutela estatal. Su atención pone en juego lo que Donzelot (1990) denominó complejo tutelar, y alude a un profuso y extendido -temporal y espacialmente- proceso de especialización del que participan instituciones y diversas disciplinas y profesiones. El par autonomía-dependencia remite a una clásica controversia del campo de la asistencia social, y obliga a repensar un valor puntual de la sociedad moderna del siglo XIX en el contexto del siglo XXI, cuando se distingue lo que hasta ahora estaba vinculado: sexualidad y procreación, sexualidad y formación de parejas, filiación y alianzas.

Por su parte, entendemos la juventud como transición. Lejos de ser ciclos estancos, las transiciones se definen a partir de un conjunto de rituales mediante los cuales las sociedades organizan el paso de una a otra etapa de la vida. Estos rituales, que en general asumimos como naturales, se van modificando y redefiniendo irreductiblemente. Habilitan a las personas a asumir responsabilidades: elegir una actividad o profesión, obtener una vivienda propia, formalizar nuevos vínculos, decidir acerca de los hijos. Se configura como una etapa de tensión entre la socialización -con el cumplimiento de las funciones sociales que se espera de los jóvenes- y la individualización. En los perfiles considerados, se agregan restricciones que experimentan los jóvenes a partir de un debilitamiento de las redes sociales, recursos e instituciones de apoyo (Barrón, 2018).

Atravesadas por la globalización, el cambio tecnológico las transiciones juveniles adquieren

formas diferenciadas y reversibles (UNICEF, DONCEL y FLACSO, 2015). En lo que atañe a las instituciones de protección, a Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) constituyó un hito que promovió una serie de cambios los que -con distinto alcance- nos permite ubicar la experiencia sobre la que versa este texto. De ello se desprenden experiencias innovadoras que redefinen al niño sujeto de derecho, es decir, de atribuciones y responsabilidades más allá de la potestad de sus padres, aunque en el marco de la corresponsabilidad entre familia-comunidad-Estado. En este artículo se reflexiona en particular sobre las prácticas de operadores que trabajan en el Programa de Acompañamiento para el Egreso Autónomo (PAE), de acuerdo con el marco legal vigente respecto de la protección integral de niños, niñas y adolescentes en la Argentina (Ley Nacional 26601, y en particular, la Ley de la Provincia de Córdoba 9944. Para ello, se recupera la palabra de jóvenes residentes y de educadores en el marco de entrevistas individuales abiertas y extensas, como de talleres grupales realizados en la Casa de Pre-egreso de varones de la localidad de Córdoba Capital durante 2020.

Sostenemos una incidencia positiva de los educadores sobre las juventudes, tomando la categoría de huella que propone Estupiñán (2019) a fin de visualizar las prácticas del personal educador y sus efectos en las trayectorias juveniles. Se pondrán de manifiesto aspectos de la dinámica particular de los jóvenes, para luego analizarlas a través del concepto de autonomía progresiva desde los jóvenes y los operadores. El encuadre teórico se funda en nociones clave y perspectivas que combinan aspectos de la

pedagogía de la presencia (Gomes Da Costa Antonio, 2004) y la ternura (Cussianovich, 2005; Restrepo, 2010), con los debates en torno de la niñez tutelada, los servicios del complejo tutelar/asistencial, y la domesticidad en tanto experiencia de hogar, es decir, aquella capacidad de sentirse localizado, adherido a un centro de acción, que también simboliza un centro de recogimiento, un refugio privado de afectos, convirtiendo el espacio en lugar, en algo significativo. Por su parte, sabemos que las instituciones del sistema de protección de la niñez pueden constituirse en vectores de inclusión o de marginación. Los mecanismos y procedimientos pueden generar iatrogenia social (Illich, 2002) reportar efectos del significativo (el niño pasa a ser un tutelado, un legajo), efectos de lugar y efectos de administración, que convierten metas deseables en resultados no buscados y hasta perversos, anulando el lenguaje de la sensibilidad. El protagonismo y la autonomía confieren principios a una pedagogía que se transforma y humaniza (Cussianovich, 2005).

Acerca del Programa de Acompañamiento para el Egreso Autónomo (PAE)

La Ley Nacional 27.364 tiene por objeto la creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de Adolescentes y Jóvenes sin Cuidados Parentales (en adelante PAE) a fin de garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo personal y social. Resulta novedosa en la Provincia de Córdoba porque reconoce por primera vez el derecho al acompañamiento de adolescentes institucionalizados, y desde su aplicación en 2017 es gestionada

por la Secretaría de Infancia, Adolescencia y Familia de la Provincia (SeNAF).

Siguiendo a E2, *“la casa de autonomía se creó en el 2016-2017 como una institución que intenta dar respuesta a una problemática que atraviesan las antiguas instituciones de la SeNAF, que tiene que ver con dar por finalizado el contexto de protección de los jóvenes a partir de los 17 años de edad. Estos pibes con vulneración de derechos, que tenían un egreso muy impulsivo, porque cesa la protección del Estado. Se hace esta casa, primero la de varones y luego la de mujeres, pensando eso como un proceso de transición, como un proceso de cada pibe y que no cesa a los 18 años...”*.

Las juventudes que forman parte del PAE fueron retirados de su centro de vida debido a medidas de tercer nivel de protección. Con anterioridad a la creación de este programa, no existían alternativas de un egreso autónomo. Los mismos debían continuar su estadía en las residencias estatales hasta cumplir su mayoría de edad, y una vez alcanzada debían dejar la institución. Así, la ley genera nuevas herramientas para esta transición no contempladas en la normativa vigente.

Estas juventudes reflejan de alguna manera las fallas para evitar la ocurrencia de medidas excepcionales y la imposibilidad del cese. Son la contracara de los principios de excepcionalidad, temporalidad y necesidad respecto del interés superior del niño, toda vez que el Sistema de Protección establece que *“el niño debe permanecer en su núcleo familiar; salvo en aquellas situaciones en la cual la permanencia implique una amenaza o vulneración de sus derechos, o cuando la aplicación de estas medidas de protección integral, resulten*

insuficientes o inadecuadas para su situación particular” (Villagra y Sequeira, 2017, p.74). Si bien fueron objeto de estas medidas, no se lograron intervenciones estatales que les permitiera retornar a su centro de vida, como aplicar algunas de las alternativas establecidas en la legislación vigente, tales como la adopción, permaneciendo en el sistema sin una solución definitiva. Entonces, cuando las intervenciones estatales llegan tarde, la excepción se convierte en regla (Trecco y Vittor, 2021). En la medida que las situaciones de las juventudes exceden lo que el sistema contempla, es decir, se generan lagunas administrativas y casos no previstos normativamente, surgiendo, como reacción, las Casas de Pre-Egreso.

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

Siguiendo con los aportes de uno de los educadores, *“la Ley consiste en dos fases, primero dentro de los institutos, y luego cuando salen. Mientras viven en los institutos pertenecen a la primera fase. Se supone que a los chicos que ingresan al programa se les otorga un referente personal que los acompaña. No funciona así, sino que son los mismos educadores. Cuando cumplen los 18 se pueden encontrar en la segunda fase, si ellos egresan empiezan a cobrar 13500 pesos, con una tarjeta de débito y en el Banco CABAL, y ellos empiezan a trabajar más cercanamente y definitivamente con un referente, que tiene que hacer un informe,*

pero no pueden comenzar a cobrar la plata si viven en los institutos” (E1). Entonces, es *“un apoyo económico y uno afectivo, que tiene un referente que acompaña a los chicos una vez por semana, son jóvenes que ya egresaron de la casa”* (E2).

Por lo tanto, el PAE se compone de un acompañamiento personal y de una asignación económica mensual. Por un lado, el acompañamiento personal, *“consiste en la asignación de una/un referente que tiene por función acompañar a cada adolescente sin cuidado parental en el fortalecimiento de su autonomía”* (art. 6). A diferencia de otras residencias, esta reconoce su misión en relación al acompañamiento, y en especial, en orden a la una autonomía progresiva de los jóvenes. Este acompañamiento está pautado y prevee que cada joven tenga un referente. En la realidad, los jóvenes son acompañados por los educadores, posición aún regulada normativamente por SeNAF (Trecco y Vittor, 2021).

Se establecen *“horarios de estudios, gran estimulación en la educación. Hay mucho afecto genuino, son pilares fundamentales. Hay pibes que no tienen a nadie, uno termina siendo el referente de vida de esas personas”* (E2). Se busca *“generar una herramienta, un plan de vida, que se trabaje con ellos, qué objetivos quieren lograr, quién te va a ayudar con eso, vamos tratando de hacer un seguimiento por área”* (E2). *“Nosotros acompañamos mucho ese espacio, acompañamos los aspectos de su vida diaria. Y el aspecto institucional como nos vamos generando dispositivos de subjetividades emancipadas, donde lo político tenga lugar en su vida, una perspectiva crítica, de problematización, de compartir como en un*

hogar.” (E2)

Se complementa con un estipendio monetario mensual, equivalente al 80% del salario mínimo vital y móvil. Esa transición es acompañada por el referente designado por el Estado, en diversos ámbitos: en el área laboral y la administración de recursos económicos, el área educativa y la promoción de la salud, así como también en la adquisición de habilidades sociales y personales en las instancias de pre-egreso, egreso y acompañamiento en el afuera. Cabe resaltar que los educadores al ingresar a la institución establecen un contrato de trabajo amplio enmarcado en el acompañamiento. A lo largo de las entrevistas, se pudo visualizar que, si bien hay unidad en el discurso sobre el fin del programa (desarrollar la autonomía progresiva) no sucede lo mismo en cuanto al cómo lograrlo. El PAE recupera algunos lineamientos de la Convención de los Derechos del Niño, como son: a) el interés superior de la/el niña/o; b) la autonomía progresiva de la/el adolescente conforme sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo; c) el derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta según su edad y grado de madurez; d) igualdad y no discriminación; y e) acompañamiento integral y personalizado.

Se rige por el principio de voluntariedad, en la medida que es necesario que el joven brinde su consentimiento informado, finalizando en el momento que éste lo decida y lo manifieste de modo fehaciente. Esto, no implica la pérdida de su derecho, sino que podrá solicitarlo en cualquier momento, teniendo en cuenta una edad menor a 21 años. La ampliación de la protección del Estado es percibida como una adecuación muy positiva de las garantías a los

derechos de los jóvenes sin cuidados parentales, evitando un nuevo abandono al cumplir la mayoría de edad (DONCEL, 2019).

En las entrevistas se destaca la diferencia con otras residencias de niños/as de la Provincia de Córdoba: *“cuando entré a trabajar, me di cuenta de que en la casa es muy diferente a otras residencias, que tenes que cumplir horarios, pedir permisos. A diferencia, la casa, a la autonomía la trabajan como hablar los temas, y que cada uno ser responsable con los que deciden. Si decidís irte de la casa, sos responsable de eso. Ellos se pueden manejar solos, y ellos eligen” (E3).*

Metodología

Desde un enfoque cualitativo, la estrategia metodológica se orienta a recoger aspectos de la experiencia de los jóvenes que transitan el Programa de Acompañamiento para el Egreso Autónomo (PAE), en el contexto de un diseño flexible de investigación (Robson, 2002) en el cual los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de los datos. Se sustenta en la producción de datos descriptivos, a partir de las palabras de los entrevistados, la conducta observable como aquella materializada en documentos que refleja la intencionalidad y decisiones de los agentes. Ello implica suspender las propias creencias y valoraciones, para procurar comprender a las personas en sus marcos de referencia, asumiendo que todas las perspectivas son valiosas (Taylor y Bodgan, 1996). El análisis tiene un alcance interpretativo en torno a los significados, relevancia y preferencias a partir de categorías tanto emergentes como teóricas.

El trabajo de campo transcurrió entre los meses de marzo a diciembre de 2020, y se basó en la realización de entrevistas con jóvenes, individuales abiertas y extensas, así como la participación y observación en talleres institucionales coordinados por diferentes agentes institucionales del PAE. También los registros generados por la administración constituyeron una fuente secundaria de información no estructurada. Los datos originales provienen de los relatos de los jóvenes y aportes tanto orales como escritos del cuerpo educador, que se generaron en las instancias de entrevista y taller con los actores del espacio. Los intercambios giraron en torno de la autonomía progresiva y las experiencias en el programa.

La muestra fue de carácter intencional, según criterios considerados mediante juicio personal, subjetivo e intersubjetivo. Se seleccionaron jóvenes cordobeses de la Casa de Preegreso de varones, sin discriminar edad ni tiempo de estadía en el programa, que residían actualmente en la casa y dieran consentimiento de participar voluntaria y gratuitamente. Las edades correspondían entre 13 a 19 años, considerando que se trata de una edad en la que el desarrollo madurativo permite reflexionar sobre los eventos vividos (Carnevale, 2020; Jones y Pincock, 2020). Los sujetos que se entrevistaron fueron, por un lado, cinco jóvenes que han sido residentes en otros hogares transitorios, y por otro, el cuerpo educador. Este último incluye perfiles diversos entre: educadores, referentes y coordinadores del programa. Los educadores en particular son quienes acompañan el día a día de los jóvenes. El desempeño del educador no se encuentra regulado en la Ley, a diferencia de los denominados referentes. Su existencia

deviene de la construcción de SENAF Córdoba, pero no se ha definido aun claramente qué implica. El concepto de referente deja por fuera la posición de los educadores de Casa Pre-Egreso, pues no reúnen los requisitos necesarios: ser mayor de 21 años, tener el secundario completo, no poseer antecedentes penales, contar con experiencia de trabajo con NNyA y aprobar una capacitación virtual. Es decir, todos los referentes son educadores, pero no todos los educadores pueden ser referentes. Los coordinadores, por su parte, tenían estudios universitarios completos provenientes de las Ciencias Humanas y Sociales. En adelante E1 (entrevista al Director del Programa de Acompañamiento al Egreso), E2 (entrevista a la psicóloga de la Casa de Varones), E3 (entrevista a educadora y acompañante terapéutica A), E4 (entrevista realizada a educador B.), E5 (entrevista realizada a educador C), E6 (entrevista realizada a educador E), E8 (entrevista realizada a educadora y acompañante terapéutica F.), E9 (entrevista realizada a joven A.), E10 (entrevista realizada a joven B.), E11 (entrevista realizada a joven C.), E12 (entrevista realizada a joven D) y E13 (entrevista realizada a joven E.). En cuanto a las notas de campo, se identifican de la siguiente manera: N1 (encuentro presencial en el mes de noviembre con los jóvenes y en presencia de una parte del cuerpo educador); N2 (encuentro presencial en el mes de noviembre con los jóvenes y en presencia de una parte del cuerpo educador); N3 (cierre del proceso de intervención en el taller virtual con el cuerpo educador); N4 (actividad virtual: ¿Cuál es mi sueño? desarrollada con los jóvenes de la Casa de Pre-Egreso).

Para el análisis de las narrativas registradas se

siguieron los principios de la teoría fundamentada en datos, combinando categorías teóricas y empíricas en el reconocimiento de núcleos emergentes (Alveiro Restrepo-Ochoa, 2013). De acuerdo con Glaser (1992) la teoría fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva, en este caso las trayectorias vitales de jóvenes sin cuidados parentales. Las expresiones emic han sido respetadas en su forma original, aunque en algunos párrafos textuales los términos impropios utilizados por los entrevistados han sido reemplazados por signos.

Núcleos emergentes

Ni la casita de Achaval, ni de autonomía... es mi casa

Si bien el programa se materializa en “La casita de Achával”, o “Casa de la Autonomía”, uno de los jóvenes lo expresa así “*Hace 3 meses que estoy en la casa, y no es la casa de Achaval, ni la casa de la autonomía, es mi casa, directamente*” (E13).

La residencia se esfuerza por constituirse en un espacio para la autonomía. El objetivo institucional consiste en conformar un dispositivo lo más parecido posible a la vida intrafamiliar, haciendo de la dimensión afectiva, por tanto, el vínculo fundante. En el espacio familiar que se busca recrear, se singularizan las realidades propias como ámbito de desarrollo personal y comunitario, reconociendo la importancia de la dimensión afectiva de los vínculos, de las posibilidades del diálogo y la construcción conjunta, la confianza, de la habilitación de la palabra

como medio de resolución de conflictos, de la construcción de un sentido de autoridad -que no sea mera imposición sino reconocimiento del otro en su rol- y de un sentido de pertenencia al espacio (Mancini y Gonzalez, Informe de Gestión 2019).

En la instancia de entrevistas, los jóvenes hicieron énfasis en la palabra libertad y responsabilidad: “*con las otras residencias hay mucha diferencia, porque en otro lado, en algunas residencias no podía salir, no tenía la libertad que tengo acá. Los maestros no eran los mismos, no eran más compañeros con los chicos porque no se llevaban bien*” (E13). “*La casa me ayuda a ser responsable. Además, también en lo emocional, no se me ocurre, pero sí me han ayudado bastante*” (E10).

Se comprende a la casa como “*una mano a pibes que han sido diversos, afectados de la posibilidad de tener cuidados parentales, muchos se han criado en instituciones, hay chicas que tienen eternas vidas en los sistemas. Muchas veces seguimos con el apoyo. Hay chicos que siguen cayendo a la casa a comer, sigue haciendo amistades, o lograron insertarse en el laburo. Son realidades que son difíciles*” (E4). Como el nombre del programa lo indica, la misión institucional está centrada en la autonomía progresiva. Es a partir de la reforma del Código Civil y Comercial que la autonomía en las personas es considerada como una facultad que es adquirida progresivamente. Es así que la edad no es el primer parámetro para la toma de decisiones, ya que no delimita la capacidad de entendimiento, de adquisición de autonomía de los NNyA (Martínez, 2018). Se produce una tensión con SeNAF, ya que “*tiene la obligación del cuidado hasta los 18, entonces hay un apuro*

para que el joven se egrese. La autonomía es progresiva, se adquiere en el ejercicio” (E2). Según Trecco y Vittor (2021) la noción de autonomía progresiva presenta tres dimensiones. Una dimensión emocional, que siguiendo a Bisquerra (2003) refleja un estado afectivo caracterizado por gestionar sus propias emociones, sentirse seguro por sus elecciones y objetivos. Además, al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocer éstos en los demás, y por ende actuar de manera empática en las relaciones interpersonales. Refiere a la capacidad de manejar los impulsos y canalizarlos de una manera no violenta, dispuesta a la resolución del problema en cuestión. Dentro de esta dimensión podemos reconocer las siguientes subdivisiones: autoconocimiento, empatía, autorregulación, resiliencia y responsabilidad. Una dimensión conductual o funcional, que remite a la capacidad de tomar decisiones independientes y hacerse cargo de esto. Se trabaja desde la facultad de tomar decisiones e incluye la capacidad de responsabilidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos. Retomando las palabras de (E3) *“ser autónomo es que cada uno pueda ser responsable de su vida, con responsabilidades que va tomando. Decisiones que implican responsabilidad”*.

Dimensión cognitiva o actitudinal: La cognición es la facultad de una persona para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar la información. Por lo que, las habilidades devenidas por la alfabetización le permiten desarrollarse con mayor autonomía y libertad en sociedad.

Cabe resaltar que las distintas dimensiones de la autonomía son aspectos desigualmente estudiados, por lo que es una dificultad encontrar literatura científica que desarrolle la categoría de esta manera. Sin embargo, resulta factible entenderla desde cada dimensión para realizar un análisis crítico y reflexivo, que permita evaluar la situación particular de los jóvenes y cómo desarrollar o identificar la misma desde su especificidad (Trecco y Vittor, 2021).

La mirada que habilita. El trabajo por la autonomía progresiva en jóvenes institucionalizados

Fue el propio coordinador del Programa quien manifestó: *“los vínculos que construimos con ellos que tienen un vínculo afectivo, eso lo logramos, eso hace que ninguno quiera irse, terminamos queriéndonos, tenemos una mirada sobre ellos que habilita construir sobre ellos. Sostenemos espacios que se apropian de la casa, sus cumpleaños, desayunos. Nuestra fortaleza pasa por la cuestión vincular, por el estilo de vida, no tiene la lógica que tienen las instituciones de SeNAF, donde ellos pueden salir, recibir visitas, interactuar con adultos con autoridad” (E1).*

En relación con lo anterior y siguiendo los aportes generados por UNICEF, DONCEL y FLACSO (2015), para lograr desarrollar la adquisición de autonomía, tanto como fortalecer las capacidades de los jóvenes, potenciarlas y enriquecerlas, es necesario generar un ambiente adecuado, en el cual se ponga en práctica la escucha activa, la orientación y la formación de vínculos afectivos basados en el respeto y la confianza.

La búsqueda para generar un ambiente adecuado debe interpelar la organización de la casa, en el cual sus reglas formales e informales, sus tiempos, sus trabajadores y demás elementos que la constituyen estén conectados coherentemente, a fin de disponer a los jóvenes a una autonomía progresiva. Retomando a E1, *“es un espacio cuidado, en el sentido que hay gente comprometida, más allá que hay un referente que tiene una entrega muy marcada con cada uno de los chicos, muchos dejan de lado la formalidad burocrática para agilizar las necesidades de los chicos.”*

El dispositivo como ambiente adecuado será posible a partir de una mirada sobre los jóvenes que habilite la palabra y su participación. La mirada sobre los jóvenes ha ido cambiando, porque se construye en el juego de relaciones sociales. Es decir que cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez este no será único, habrá sentidos hegemónicos y habrá alternos. Retomando a Bourdieu (citado en Acevedo, Andrada y Machinandiarena, 2018: 15), la juventud es un *“invento, y en tanto momento vital no constituye una condición natural y ahistórica, sino que es fruto de procesos sociales y culturales, situados en un tiempo y espacio”*. La juventud como categoría social está cargada de sentidos, según el contexto histórico, social, político y cultural donde se inserte.

En relación a una mirada sobre los jóvenes que posibilite construir, es oportuno resaltar que las miradas están situadas históricamente. Ser jóvenes hoy no es lo mismo hace 10 años, como tampoco ser joven de clase alta no es lo mismo que ser joven de sectores populares. Entonces, se sostiene que, las juventudes que actualmente

habitan en la Casa de Pre-Egreso, deben ser entendidas desde la heterogeneidad de la categoría juventud, para pensar la singularidad de cada uno, desde una perspectiva relacional, que contemple las trayectorias individuales, pero con un denominador en común: el ser joven en este contexto (Trecco y Vittor, 2021).

En continuación con anterior, es interesante lo planteado en la (E1) *“tenemos una mirada sobre ellos que habilita construir sobre ellos”*, tal como establece Saltalamacchia y López Sánchez (1989) quien nos propone pensar una actitud hacia la juventud que sea visualizada no como problema a ser resuelto, sino como impulso renovador, que busca expresarse y experimentar sus propios caminos. Esta mirada se enmarca colocando al otro como capaz de tomar decisiones y confiando en las mismas. Por esto, es necesario pensar esta categoría desde una perspectiva relacional, que contemple el contexto en el que están insertos los jóvenes, su historia vital, las prácticas que guían su accionar cotidiano, sus representaciones, responsabilidades y obligaciones en relación a su clase social, sus trayectorias personales y sociales, sus experiencias de vida, que influyen todas en el desarrollo de su autonomía progresiva, para la toma de decisiones que concierne a todos los ámbitos cotidianos (Trecco y Vittor, 2021). Desde este posicionamiento *“...llevar un seguimiento en relación de la situación de cada joven particular, más allá que sea un espacio en común, porque siempre tenemos que tener en cuenta cuál es su historia individual, por ahí tienes chicos que están emocionalmente más fuertes, y otros más limitados. Y así pasa con otros aspectos de su vida, con el estudio, con la familia, con las parejas”* (E5). En el cual

“la cuestión del afecto y la contención como fundamentales en su acompañamiento” (E2). Entonces, el acompañamiento continuo es un elemento clave del dispositivo, que, a partir de trabajar en lo cotidiano, logra disponer al joven para el incremento de su autonomía, *“la mayoría de los pibes están atravesados por situaciones de violencia y de abandono, maltrato. Por eso llegan a un dispositivo de esta índole. Por eso es importante trabajar estas cuestiones, cómo se vinculan, cómo se comunican, cómo se posicionan frente a una situación. Pareciera que en esta circunstancia es potenciada el aquí y el ahora, quiero todo ya, sin tener la posibilidad de reflexionar; a veces se nota cómo cuesta la planificación a largo plazo, mirarse hacia el futuro, hilvanar las acciones que llevan a cabo como se verían cuando las lleven adelante” (E5).* Estas experiencias que ellos traen consigo, no exentas de dificultades, se asocian tanto a las problemáticas de los jóvenes y los contextos familiares que llevaron a la intervención del Estado, como a las estructuras organizativas de las instituciones que, muchas veces, obstruyen el desarrollo de las habilidades y las capacidades para la autonomía por parte de los adolescentes.

Disponerse para la autonomía

Para aumentar la autonomía en los jóvenes se menciona el concepto “dispositivo”, que es tomado de Foucault, que se define como un conjunto debidamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas. En resu-

men, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho y el dispositivo es la red que puede establecerse con esos elementos (García Fanlo, 2011). Se subraya que las palabras institución y dispositivo no son sinónimos. Por lo tanto, que la institución resulte un dispositivo dependerá de cómo el conjunto enlazado esté pensado de manera coherente para buscar ciertos comportamientos en el sujeto. El dispositivo sería, entonces, la relación entre distintos componentes o elementos institucionales, y el educador sería uno de esos elementos a considerar.

Para disponer a la autonomía se develan un conjunto de reglas formales e informales, entrelazadas en una red en la cual los educadores y referentes tienen una posición clave de incidencia en las trayectorias individuales. Tal como lo manifiesta un educador: *“la casa es un lugar de entrenamiento y acá tiene que practicar para cuando salgan” (E3).*

Se ejercita con ellos la autonomía conductual a partir de la toma de decisiones constantes, *“ellos tienen que aprender a tomar decisiones hasta en lo más mínimo, si comemos guiso, ¿con carne o pollo?, hasta con actividades que van a elegir para su futuro” (E3).* *“Ellos se pueden manejar solos, y ellos eligen. Están acostumbrados a depender del adulto, o son chicos muy institucionalizados que siempre les dijeron qué hacer” (E3).*

Entonces, el educador es un elemento del dispositivo que debe tenerse en consideración cuando pensamos en aumentar la autonomía progresiva de los jóvenes. Al interrogarlos en relación a qué era la autonomía, se remitían al sentido común y a las experiencias personales, lo cual no se menciona con la intención de in-

validar, pero no homogeniza un elemento del dispositivo.

Hacer foco en esta cuestión es a la vez pensar la incidencia que tienen las estrategias desplegadas por los educadores para acompañar estos procesos de aprendizajes, que se entienden como huellas en las trayectorias individuales de cada joven. Se dificulta en relación a lo expresado a continuación: *“tenemos muchos defectos y debilidades a nivel administrativos, problemas con los registros de los procesos, tenemos procesos muy buenos con algunos y no están registradas en alguna parte, de sistematización”* (E1).

Así también se trabaja y evalúa la autonomía con las actividades cotidianas, *“valerse de sí mismo para poder enfrentar la vida. Pensar la higiene, cocinar, y esta casa en ese sentido, no hay cocinero, hay comida en la heladera, hay un presupuesto, se cocina hay un cronograma, y los pibes van aprendiendo a cocinar a compartir”* (E4). Además, se trabaja en el egreso a partir de *“generar una herramienta, un plan de vida, que se trabaje con ellos, qué objetivos quieren lograr, quien te va a ayudar con eso, vamos tratando de hacer un seguimiento por área”* (E2).

Es así que la tarea del educador se caracteriza por el acompañamiento diario, como manifiesta el siguiente educador: *“acompañamos mucho ese espacio, acompañamos los aspectos de su vida diaria y el aspecto institucional como nos vamos generando dispositivos de subjetividades emancipadas, donde lo político tenga lugar en su vida, una perspectiva crítica, de problematización, de compartir como en un hogar”* (E2).

Es tal que, *“el sostén que necesitan es un*

denominador común. Estar permanentemente conectados a todo lo que atraviesa su vida y eso lo vamos desempeñando entre todos los actores que estamos en la casa, desde el director hasta ustedes mismos, que aportan de estar y reconociendo las necesidades. La necesidad de un acompañamiento integral es un denominador común. Es en este aspecto que reconocen la fortaleza más grande, son los vínculos que generamos con ellos, cuando ingresa un joven, tenemos que lograr un vínculo donde respeten el referente, con el afecto, la confianza.”

Entonces, la transmisión de hábitos de limpieza, orden, confianza, autoestima, vínculos basados en el respeto y el diálogo, son huellas que buscan generar en sus trayectorias a partir del acompañamiento del día a día. La categoría “huella” la entendemos a partir de los aportes de la psicóloga colombiana Estupiñán (2019), quien entiende que el cuidado es relevante no sólo en la esfera privada, sino también en la pública, teniendo en cuenta que el poder transformador de la ética del cuidado se extiende al ámbito político también.

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

Debe tenerse en consideración que las huellas

pueden o no generar ventajas en los jóvenes. Tal como expresó E4, *“La SeNAF es un lugar bastante especial, cualquiera que trabaje en SeNAF está siempre trabajando con realidades duras, de abusos sexuales, de pobreza, de marginación. Eso sería una crítica al SeNAF, de no cuidar al que cuida. Porque si la gente no está bien, y si pones a un tarado a trabajar en una institución, puedes generar un daño enorme. El que no se quiera rescatar por más, son inadaptados.”*

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

Por último, el reconocimiento de la huella que se deja en las trayectorias de los jóvenes se consideró como un elemento importante durante todo el desarrollo del taller virtual, y, por lo tanto, en la co-construcción de este rol: *“casi nadie está hecho con lo propio, sino que nos formamos con los aportes que vamos recibiendo”* (N3).

Huellas que emancipan

Las intervenciones del cuerpo educador tienen la posibilidad de generar huellas positivas en los jóvenes, por lo que se valoriza el afecto para desempeñar la labor. En relación a

la tarea del educador, Gomes Da Costa (2004) reconoce tres enfoques básicos de intervención de parte de los educadores a los educandos: amputación, reposición y adquisición. Este último procura partir de lo que el joven es, de lo que sabe, de lo que se muestra capaz, y a partir de esa base, crear espacios estructurados de su ser en términos personales y sociales a través de un abordaje auto comprensivo y orientado a la valorización y fortalecimiento de los aspectos positivos de su personalidad, del concepto de sí mismo, de la autoestima y de la autoconfianza, necesarios para la superación de las dificultades.

Esto concuerda con lo planteado por Freire (2004), quien establece que la educación sólo es eficaz en la medida que reconoce y respeta sus límites y ejercita sus posibilidades. De esta manera, se piensa al joven como sujeto activo de derecho, como actor con capacidad de agencia, y no como sujeto pasivo, de control y protección. Significa *“un trabajo a la par, caminar con ellos, hacer las tareas con ellos, hablar, escucharlos, es un trabajo que le ponemos el cuerpo todos los días”* (E7). En este sentido, Gomes Da Costa (2004) plantea que cuando la vida cotidiana se transforma en rutina, en el cual la reflexión y la crítica no tienen lugar, la inteligencia y la sensibilidad se cierran para lo inédito y lo específico de cada caso, de cada situación. Y el manto igualador de la familiaridad va poco a poco cubriendo e igualando a las personas y circunstancias en un encasillamiento, cuyas respuestas son las actitudes estudiadas, las frases hechas, los encaminamientos automáticos del hábito.

Entonces, la tarea implica generar espacios de reflexión colectiva sobre los acontecimientos

comunes de lo cotidiano, como estrategia para no caer en la rutina, la autocomplacencia y el desinterés de las actividades que se desarrolla, partiendo de una teoría que los sustente, lo que impactará indudablemente en el desarrollo de los jóvenes, como también en el cuerpo educador. Desde esta perspectiva, la primera consigna de la pedagogía de la presencia es acompañar como educadores a vencer las dificultades personales del joven, lo que culminará en la reconciliación con el mismo y en sus relaciones sociales. Esto se constituye como una condición necesaria para su inserción en la sociedad. De esta forma podemos identificar cómo a partir de este aspecto trabajamos la dimensión emocional en el joven. El educador se enfrenta constantemente con conductas que emergen, que no hay que limitar, reprimir, segregar o extirpar, no debería ahogar la experiencia del joven, sino trabajar a partir de ella. Los jóvenes resaltan que el vínculo con los educadores estaba sostenido por *“paciencia, el cariño, el amor, te ayuda también, te trae felicidad, te enseñan te explican, te apoyan, te ayudan seguir para adelante y no tirarte abajo, a no decepcionarte, de decir no puedo hacer esto, te enseñan, te apoyan, a te dan ejemplos de cómo se hace, me ayuda más que otra cosa, yo igualmente lo puedo hacer solo, pero me gusta aprender”* (E13).

Siguiendo a Restrepo (2010), la afectividad ha sido históricamente relegada al ámbito privado, y particularmente a las mujeres, la academia ha expulsado la ternura de sus análisis. Se ha designado socialmente la ternura al ámbito privado, al mundo de lo recóndito, al mundo de aquello que es mejor no mostrar, para no aparecer como frágiles o como débiles.

Retomando la propuesta de Cussianovich (2005) son muchas las razones que se asocian a la carencia o desvalorización de la ternura como manera legítima de intervención pública. Una de ellas está relacionada con la vivencia en gran parte de los países latinoamericanos, a las dictaduras militares que tendieron a dar soluciones a los conflictos sociales con la penalización de la pobreza y de las situaciones de exclusión o de marginalidad. Es así que, se han confluído diferentes factores que acumulativamente configuran escenarios descalificadores de la ternura. En consonancia, la pedagogía de la ternura nos invita al reconocimiento de nuevos derechos ligados a la esfera de la vida cotidiana, con referencia a derecho a la ternura que no sólo asiste al NNyA sino también a las personas adultas (Restrepo, 2010).

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

“Además paciencia, el cariño, el amor, te ayuda también, te trae felicidad, te enseñan te explican te apoyan, te ayudan seguir para adelante y no tirarte abajo, a no decepcionarte” (E9) *“poder charlar con gente que realmente son seria y que te aman, y que vos pones la confianza en él”* (E13) *“Hace unos meses que vivo en la casa, más que una casa seria, hay mucha enseñanza, te enseñan muchas cosas, te dan cariño, te dan un apoyo que muy grande, te hacen dar más fuerzas para seguir para adelante”* (E9)

En un relato de vida, un joven estableció: *“me siento una persona más”* (E9) *“acá me enseñaron que soy una persona y merezco*

respeto por serlo” (E9) Estas expresiones nos interpelan y nos invitaron a reflexionar que en este espacio se tiende a la participación de los jóvenes, lo que genera sentimientos de “ser parte”, sentir que sus opiniones valen y son tenidas en cuenta, llevándonos a la idea de que no todas las instituciones estatales generan estos espacios de garantía de derechos. Este relato, demuestra claramente una huella positiva que los educadores están imprimiendo en los jóvenes, que tiende a la emancipación y libertad. Como así también, se destaca que la gestión de la política pública logra humanizar a los sujetos y cómo ese trato permitió generar cambios en las maneras de vincularse “antes que entrara a la casa era una cosa que no podían hablar conmigo, querían hacerme entender algo, pero yo putea*#2, los mandaba a la mie*#2. O cuando tenía algún problema con algún pibe, no hablaba directamente, iba a las piñas. Y con el tiempo me di cuenta de que las cosas no se solucionan así. A mí me habían robado el celular acá en la casa, y yo ya iba a las trompadas. Después me di cuenta de que como yo me había mandado algunos mocos, y el chabón estaba parado acá en la casa, me iban a correr a mí y a él no. Así que decidí dejar que lo resolviera el Educador A, porque yo me iba a perder la oportunidad de estar bien en la vida. Y cuando me buscan quilombo no les doy cabida. Desde ese día noté una diferencia” (E11). Referencia que posee estrecha relación con la dimensión emocional de desarrollo de la autonomía. Este joven expresa que “desde que entré, cambié en el tema de la adicción, más que todo, porque me hicieron ver que tenía que dar más tiempo a mi vida que a las cosas pasajera” (E12).

Además de resaltar las necesidades materiales cubiertas, se manifiesta la satisfacción de necesidades de carácter simbólico:

“Nunca tuve los beneficios que tengo acá, de estar muy cómodo, de tener aunque sea un plato de comida, aunque sea todos los días, de poder charlar con gente que realmente son serias y que te aman, y que vos pones la confianza en él y si sos sincero con ellos, ellos te van a dar una mano, a mí me gustó, y sé que esto me está sirviendo mucho para a mí, que es la única razón que estoy saliendo adelante, ¿no? porque tengo el apoyo que me están dando de acá.” (E13)

Otra huella que reconocieron los jóvenes fue:

“Yo antes no confiaba en las personas y ahora me doy cuenta de que buscando se encuentran las personas que realmente te quieren ayudar y como que no estoy muy apartado de la sociedad ahora, como que ya me estoy metiendo más en la sociedad. En la casa es algo primordial escucharse y poder aportar algo de vos. Hay veces que me sentía solo, me pudieron escuchar me pudieron comprender, aconsejar y gracias a ellos yo sigo de pie” (E13). *“Y porque estoy poniendo las cosas que nunca puse en el pasado, estoy poniendo en práctica los tiempos, el respeto, el vocabulario, el compañerismo. Ser más serio con las personas porque eso también es parte del otro futuro. Y también, el poder vivir en el presente. El presente que es el futuro.”* (E13)

“Estuve en medio camino, en esa residencia los pibes no les importaban, si se peleaban,

no los ayudaban, no los hablaban, sólo trataban de que no se escapen y a veces ni eso. Sólo esperaban la hora para irse y se iban, no estaban” (E11).

“Más en lo emocionalmente más que todo, pero eso queda dentro de mí, no soy mucho de expresarlo. Yo hoy necesito un cambio rotundamente de mí, transformar mi ser del que era antes, a volver lo que era, cuando era más chico.” (E12)

“Para mí la casa es una oportunidad más, para demostrar qué es lo que quiero para mí mismo. A diferencia de otras casas acá te vales por vos mismo, allá te están controlando lo que haces o no, acá no te anda controlando, y tus actos por algo los haces. O sea, tener más tolerancia porque no todos somos iguales acá adentro.” (E12)

“Es una enseñanza que la llevas para siempre, lo aprendes y nunca lo voy a olvidar. Eso es una enseñanza, que te motiva para la vida. Una enseñanza que me dieron es que, a pesar del amor, del trabajo todo, es que siempre te dicen de seguir para adelante, nunca echarte para atrás, siempre con cariño y con confianza, siempre proyectando a la vida de un lado bueno, no de un lado malo. Para mí la enseñanza es eso, creer en la gente, no ver lo malo, también lo bueno.” (E13)

“Hace unos meses que vivo en la casa, más que una casa sería, hay mucha enseñanza, te enseñan muchas cosas, te dan cariño, te dan un apoyo que muy grande, te hacen dar más fuerzas para seguir para adelante, te hacen ver el presente, no todo lo que pasó antes, me

siento mejor yo acá, me siento feliz. Me siento una persona más.” (E9)

El joven E fue elocuente al manifestar en el espacio grupal de uno de los talleres su percepción ante la actividad propuesta sobre el proyecto de vida en forma de canción: *“si se trata de una canción no me molesta hablar de lo que sea, pero no me gusta hablar de preguntas personales” (E10).* Acompañado con un piano participo en el taller, expresando *“¿y cuál es mi sueño? es una pregunta sin respuesta. Nunca lo he hablado porque me molesta, y no he creado uno y no es porque me cuesta, sino que cada día pienso en distintas metas. ¿Qué debo cambiar para llegar? La verdad no cambio nada, no sé cómo ser, mis fallos y costumbres esconder, y algo me dice que voy a perder. Hasta yo me pregunto qué debo mejorar, agarro mi pluma y a nota tomar. Mi mente, mi persona, y capacidad. Mi mente, persona y capacidad. He escrito mi historia, y la mejoro. Quiero verme bien, estoy comprendiendo. A lo que me llevó a la pregunta: ¿Qué debo seguir haciendo? Seguir cantando, haciendo lo que me gusta. Y si no me gusta lo cambio. En cambio, qué es lo que cambiará para empezar mi día a día. He escrito mi historia y la he mejorado, que quiero verme bien, a lo que me lleva a la pregunta: ¿Qué debo seguir haciendo? ¿Qué debo seguir haciendo? Seguir cantando, haciendo lo que me gusta, y si no me gusta lo cambio. En cambio, ¿qué es lo que yo cambiaría? Para empezar mi día a día, una mirada al interior.” (Una mirada al interior, Joven E).*

Mente, persona y capacidades son un buen punto de partida, anclado en las vivencias de

un joven, para analizar el rol de los educadores acompañando en la búsqueda de oportunidades, en la construcción de confianza, no sólo como mediadores de información (Trecco y Vittor, 2021). Entendiendo al ser humano como eminentemente social y modelado, en particular, por el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece, y por el universo cognitivo y simbólico que pertenece (Villaroel, 2007) se visualiza el acompañamiento del educador como referente para el joven del programa. Se vuelve indispensable una actitud hacia la juventud que sea visualizada no como problema a ser resuelto, sino como impulso renovador que busca expresarse y experimentar sus propios caminos (Saltalamacchia y López Sánchez, 1989). Esta mirada se enmarca colocando al otro como capaz de tomar decisiones y confiando en las mismas. Por su parte, la búsqueda de autonomía es un modo de legitimar la responsabilidad del individuo como ser pensante, pero a la par un corrimiento de los dispositivos del Estado reconociendo las desiguales maneras de crecer. Además, acompaña la realidad presente y futura de los jóvenes, promoviendo la construcción de un proyecto de vida autónomo y saludable. El trabajar el proyecto vital constituye un facilitador que habilita pensar en el egreso próximo, teniendo en cuenta sus aspiraciones. De esta manera, salir de lo cotidiano y comenzar a trabajar la facultad de tomar decisiones independientes, constituyen la dimensión conductual de la autonomía. Aquí se comprende como proyecto vital o proyecto personal a la *“estructura que representan la vida total del individuo y los grupos en las direcciones de su futuro posible, en el contexto social.”* (Hernández, 1999: 33). Acompañar a través de la

información, contención y apoyo. Los sentidos que se articulan en torno al futuro, sus elecciones, decisiones, posibilidades y condiciones, se articulan con las condiciones materiales de vida y con las condiciones subjetivas, las cuales están vinculadas a las representaciones y los grados de confianza en sí mismo que han construido (Hernández, 1999, p.35).

Durante el desarrollo de uno de los encuentros un joven expresó *“mi sueño es tener un proyecto de vida”*. El comentario desencadenó paradójicamente cierta desacreditación por parte de un educador que se encontraba presente, expresando *“tener un proyecto de vida, no un sueño o proyecto de vida, tienen que ser cosas más concretas”* (N2). Si el acompañamiento parte de la negativización, difícilmente logremos realizar un acompañamiento integral y emancipador. Efectivamente, una de las tareas más importantes de la práctica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar (Freire, 2004: 20).

Conclusiones

El texto acercó al lector a una política pública destinada a jóvenes sin cuidados parentales, que tiene la intención de acompañar en la autonomía progresiva. Ese acompañamiento, por parte de los operadores del programa, entiende a la juventud como una transición a la adultez y se interroga sobre cómo acompañar a esta última. Interviene creando condiciones

para la toma de decisiones sobre el futuro, vinculadas al estatus adulto y en orden a reconocer un cierto sentido de trascendencia y propósito para la vida.

Se han mostrado algunas manifestaciones (huellas) que permiten adscribir unos logros desde la Casa de Pre-Egreso, en términos de ampliación del horizonte de oportunidades, recursos y beneficios, procurando generar incidencias positivas en las trayectorias singulares de cada joven. Huellas que pueden imprimir en los jóvenes unas ventajas o desventajas. En su orientación positiva se traducirán en factibilidad, entendimiento y accesibilidad al mundo social en el momento del egreso y la resocialización (Chaves, 2010). Así, el joven construye su identidad y rol de agencia confiando en sus propias capacidades para satisfacer sus necesidades y orientación vital. Ello insume un componente biográfico/temporal que hace referencia a su trayectoria personal y la sucesión de acontecimientos significativos, y otro componente relacional/espacial, que hace referencia a su inserción, pertenencia y participación en diversos escenarios sociales. En este plano “el proceso de configuración de la identidad está atravesado por una tensión entre la identificación y la diferenciación, entre la pertenencia y la singularidad” (Molpeceres Pastor, 2004: 198).

Los trabajos de investigación consultados encuentran que, entre jóvenes provenientes de familias desfavorecidas, quienes tienen relaciones afectuosas y cariñosas con, al menos, una persona de la familia o apego seguro y apoyo incondicional de, por lo menos, uno de los padres, han tenido experiencias escolares positivas y se han sentido capaces de plani-

ficar y tener el control de sus vidas (Rutter y otros, 1998). Es decir que, los jóvenes mejor preparados para superar adversidades cuentan con fuertes redes de apoyo social: un mentor comprometido, sea éste un familiar o una persona ajena a la familia; una serie de actividades extracurriculares que promueven el aprendizaje de competencias y la madurez emocional; y la capacidad de replantear las adversidades, de manera de reconocer sus efectos dañinos y sacar beneficios de ellas.

Los educadores y referentes ocupan una posición clave para lograr tal finalidad. Se trata de una tarea en el cotidiano para potenciar las habilidades y capacidades en favor de un accionar autónomo, no dependiente de los organismos protectores. Esta labor trasciende la burocracia propia de las instituciones, desempeñadas por agentes que han valorado en su ejercicio, el afecto (Restrepo, 2010). Las leyes, métodos o técnicas, o recursos logísticos no pueden reemplazar la frescura y la inmediatez de la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador respecto del joven. Ello hace del oficio del educador un trabajo artesanal que no se mide en resultados, sino en procesos. En contraste con las posiciones que ven en ello un don, es decir, una característica intransferible de ciertos individuos, profunda e incommunicable, la capacidad de los educadores se hace presente en forma constructiva en la realidad del joven, en una actitud y práctica, posible de ser aprendida y desarrollada.

Bibliografía

- Acevedo, P., S. Andrada y P. Machinandarena
2018 *Investigar, e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D.
2013 “La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales”. *CES Psicología*, 6 (1), 122-133.
- Barrón, E. V.
2018 *Creencias y modos de abordaje en torno del suicidio juvenil*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de La Matanza.
- Bisquerra, R.
2003 “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
- Carnevale, F. A.
2020 “Thick” conception of children’s voices: a hermeneutical framework for childhood research”. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9.
- Chaves, M.
2010 *Territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Cussianovich, A.
2005 *Educando desde una pedagogía de la ternura*. Perú: Ifejant.
- DONCEL
2019 A dos años de la ley de egreso. Preocupa su lenta puesta en marcha. <https://doncel.org.ar/2019/05/30/dos-anos-ley-de-egreso/>
- Donzelot, J.
1990 *La Policía de las Familias*. España: Pre-Textos.
- Estupiñán, M. R.
2019 “Sociedad y cuidado desde la

- perspectiva de niños sin cuidado parental”. *Ciencia y Cuidado*, 16 (1), 98-110.
- Freire, P.
2004 “La pedagogía de la autonomía”. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- García Fanlo, L.
2011 “¿Qué es es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”. *Revista de Filosofía A Parte Rei*, 74, 1-8.
- Glaser, B.
1992 *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gomes Da Costa, A.
2004 *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada /UNICEF.
- Hernández, O.
1999 Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivos creativos. *Revista Cubana de psicología*, 16 (1), 31-38.
- Ilich, I.
2002 *Limits to Medicine. Medical nemesis: the expropriation of health*. London: Marion Boyars Publishers
- Jones, N. y K. Pincock
2020 “Challenging power dynamics and eliciting marginalised adolescent voices through qualitative methods”. *International Journal of Qualitative Methods*. 19, 1-11.
- Ley de Egreso Asistido n° 27.364/2017. Creación del Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales.
- Mancini, S. y M. Gonzalez
2019 *Casa de pre-egreso de varones*. Informe de Gestión 2019. Córdoba.
- Martínez, M. M.
2018 “Capacidad de niños y adolescentes para el ejercicio de los derechos de la personalidad en el nuevo Sistema de Derecho Privado Argentino”.

- Obtenido de *Pensamiento Civil*:
<https://www.pensamientocivil.com.ar/doctrina/3872-capacidad-ninos-y-adolescentes-para-ejercicio-derechos-personalidad>
- Molpeceres Pastor, M. (comp.)
 2004 *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo Cinterfor/OIT.
- Restrepo, L. C.
 2010 *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arengo Editores.
- Rutter, M., H. Giller y A. Hagell
 1998 *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robson, C.
 2002 *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Saltalamacchia, H. R. y G. López Sánchez
 1989 “La juventud hoy: un análisis conceptual”. *Revista de Ciencias Sociales*, 3-4, 41-67.
- Sopaga, N. C.
 2020 *La institucionalización de niños, niñas y adolescentes. ¿Protección y promoción de derechos o estigmatización social? El caso de Catamarca*, 2016. FLACSO.
- Taylor S. J. y R. Bodgan
 1996 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Trecco, M. B. y J. Vittor
 2021 “La huella que imprimen los educadores en las trayectorias de las juventudes que viven en dispositivos estatales: Impulsando la construcción del rol de educador con las juventudes y referentes de la Casa de Pre-Egreso de Senaf de la Provincia de Córdoba en el 2020”. <https://repositoriosdigitales>.

mincyt.gob.ar/vufind/Record/

