

Aproximaciones a las prácticas de los y las educadores/as sociales con adolescentes y familias en centros de internación por protección.

Tutora: Ed. Soc. Paola Pastore

Estudiante: Cecilia Núñez Terra

7 de octubre de 2020

«Acompañar —dice Jaume Funes— es fundamentalmente la acción de «andar al lado de» una persona, compartiendo alguna parte de su vida itinerante», sin hacer de vigilante, protector ni prescriptor de recetas, precisa (Funes, 2010, citado en: Bretones, 2012: 57)

Resumen

El presente trabajo monográfico consiste en un estudio exploratorio sobre las prácticas de educadores sociales con los adolescentes y familias en internados del sistema de protección de INAU.

Aborda la temática trabajo con familias desde una perspectiva de derechos con el objetivo de conocer las prácticas y concepciones que subyacen a la tarea que desarrollan los educadores sociales en estos dispositivos para promover los vínculos familiares.

Se inscribe en Proyecto ¿Cuáles son las prácticas del psicólogo y del educador social? Experiencias que conjugan lo común y las diferencias. Desarrolla como estrategia metodológica la teoría fundamentada. Metodología cualitativa de investigación que propone el proceso de construcción de teoría mediante la puesta en diálogo de los datos relevados con el material teórico.

Palabras claves: Adolescencia – Familias – Educación Social – Sistema de Protección.

Tabla de contenido

Resumen	1
Introducción	3
Presentación del tema	4
Antecedentes	6
Marco normativo y directrices de política	9
Objetivos	14
Marco teórico:	14
Pedagogía social	14
Educación social	21
Familias:	28
Adolescencias	31
Metodología	33
Proceso metodológico	34
Proceso de análisis	35
Análisis	36
Acciones:	36
Concepciones	42
Mandatos:	53
Egreso:	57
Conclusiones	60
Referencias Bibliográficas	63
Anexo 1	66
Anexo 2	68
Anexo 3	79

Introducción

El presente trabajo es el resultado del proceso monográfico realizado como requisito para la titulación de grado de la formación en Educación Social.

El contenido comienza con una presentación del tema que abordamos, las prácticas de los educadores sociales con adolescentes y familias en dispositivos de internación por protección. Se explicita la metodología utilizada y el encuadre teórico del que partiremos.

Luego, se presenta una breve selección de antecedentes del abordaje de la temática analizada a nivel local, regional e internacional. Este resumen no pretende ser exhaustivo ni conforma la bibliografía concretamente utilizada, sino que pretende dar cuenta de algunas miradas que resultan relevantes para nuestro abordaje.

El siguiente apartado consiste en la presentación del marco normativo en el que se inscriben las prácticas analizadas.

Posteriormente se presentan los objetivos de la investigación, general y específicos.

Seguidamente el marco teórico desde el cual este trabajo se posiciona haciendo un breve recorrido por el desarrollo de la pedagogía social y educación social.

Luego desarrollamos las principales líneas de nuestra forma de entender las familias, cómo han sido vistas y entendidas desde los principales dispositivos que se han desplegado históricamente en su abordaje, y sobre las adolescencias.

A continuación, presentamos brevemente el enfoque metodológico utilizado, la descripción del proceso metodológico y presentación del proceso de análisis realizado a partir del análisis de los datos por sub- categoría.

Finalmente, la teoría a la cual arribamos y las conclusiones del proceso de análisis realizado.

Presentamos la bibliografía utilizada y en los anexos se agregan documentos que aportan a la comprensión del trabajo previo, que da origen a esta monografía.

Presentación del tema

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas de los educadores¹ sociales en el trabajo con familias de adolescentes internados por protección en dispositivos de INAU.

El trabajo se desprende de la participación en el Proyecto de Investigación² “¿Cuáles son las prácticas del psicólogo y del educador social? Experiencias que conjugan lo común y las diferencias”, que analiza las prácticas de educadores sociales y psicólogos en los espacios de protección y privación de libertad de adolescentes. En el proceso de la investigación surge “el trabajo con familia” como categoría emergente y en la cual nos centraremos en el presente trabajo monográfico.

Trabajamos con entrevistas realizadas a educadores sociales que realizan sus tareas en centros de atención a adolescente (entre 13 y 17 años) del programa de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia de INAU en la modalidad de gestión oficial en el departamento de Montevideo.

El estudio consiste en el relevamiento y análisis de la tarea que realizan los educadores sociales en el ámbito de los espacios institucionales para posibilitar, promover u obstaculizar los vínculos de los adolescentes con sus referentes familiares y/o aquellos que ocupan un rol parental en la configuración vincular de los y las adolescentes.

Considerando que los internados de adolescentes configuran uno de los escenarios de ejercicio profesional de la educación social y que la protección residencial debe promover el retorno a la vida familiar y comunitaria se hace necesario pensar la tarea del educador social en la reconstrucción de los lazos afectivos y comunitarios que han

¹ Sin desconocer los efectos del lenguaje sexista se utiliza los educadores sociales para dar cuenta del universo de educadores y educadoras sociales con el objetivo de facilitar la lectura.

² Anexo 1: ¿Cuáles son las prácticas del psicólogo y del educador social? Experiencias que conjugan lo común y las diferencias.

de recibir a los adolescentes a su egreso institucional.

El concepto tradicional de familia que forma parte del discurso socialmente hegemónico es histórico y se consolidó recientemente (hablando de la cultura occidental, globalizada y capitalista), a principios del SXX. Durante el transcurso del trabajo proponemos pensar esta forma de configuración de las relaciones humanas en el sentido amplio del término, inclusive al margen de los lazos consanguíneos, sin desconocer el valor de éstos. Teniendo en cuenta que existen otro tipo de lazos que pueden tornarse potencialmente relevantes para la satisfacción de las necesidades materiales y emocionales de niños, niñas y adolescentes. En este sentido, consideraremos los diversos arreglos familiares: familia nuclear, monoparental, extensa, adoptiva, familia de acogida, ajena, de vecindad y comunitaria, etc. como posibles escenarios donde los adolescentes puedan efectivizar su derecho a la convivencia familiar en un ambiente que les permita transitar la adolescencia entre vínculos fraternos y familiares.

Por otra parte, entendemos que, para realizar el análisis es necesario conceptualizar qué entendemos por prácticas -acciones, discursos, representaciones- y cómo éstos dialogan en la construcción de la tarea cotidiana de los educadores sociales. En el proceso de investigación arribamos a la construcción de un eje conceptual que orienta el presente trabajo y que entiende a las prácticas de los educadores como:

El ejercicio de un oficio, que se realiza como una ocupación habitual y que se configura en una relación tensa entre tradición y traición ya que cumplir una función profesional tiene que ver con algo de lo prescripto que en la actualidad singularmente recreamos.³

Encarnar una tarea que preexiste al sujeto que la despliega y que a la vez exige al a cada uno que algo del orden de lo original se ponga en acción como un personaje que actúa un libreto pero que de alguna forma introduce los matices que hacen de la interpretación una obra en sí misma.

El abordaje de esta temática se inscribe en la importancia de pensar las prácticas que realizan los Educadores Sociales para lo cual la institución rectora (INAU) no ha establecido un perfil del cargo. Cada profesional construye su práctica cotidiana conjugando el saber de la disciplina y el encargo institucional (explícito o implícito). En este sentido, analizar las prácticas, acciones y discursos, adquiere importancia en la

³ Anexo 2: “Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación.” p:2.

medida que aportan a la revisión y reflexión permanente.

Entendemos a la educación social desde su función mediadora. Busca poner a los sujetos en contacto con saberes mediante la generación de un contexto social y comunitario que haga posible sostenerse y proyectarse. Consideramos relevante que la tarea de los educadores sociales en espacios de internado busque promover aquellos lazos que constituyen redes de sostén para los sujetos, tan importantes en la etapa vital: la adolescencia.

La práctica de la internación priva a los adolescentes del entorno familiar y comunitario, se produce una ruptura/interrupción en la trama vincular y comunitaria de los sujetos provocando un debilitamiento en las redes de sostén. Los educadores sociales desarrollan sus prácticas educativas en espacios de internado como agentes mediadores tanto en la construcción de nuevas redes de sostén como en la reconstrucción de esos lazos vinculares, ya sean familiares, comunitarios o ambos.

En este sentido, “Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo aislado es una mera abstracción” (Natorp, citado en: Pérez Serrano, 2002; 209), entendemos que habitar el mundo implica no sólo posibilitar el acceso a bienes culturales materiales y simbólicos sino el estar con otros, es decir, en comunidad. Como se recoge del relato de una de las entrevistadas: “*Siempre es mejor caminar acompañado que sólo*”⁴.

Proponemos pensar las practicas del educador social como un mediador para que los sujetos puedan transitar espacios y etapas vitales acompañados, no sólo por la figura del educador sino también por aquellos vínculos significativos que sostienen cuando el educador se retira.

Antecedentes

La revisión de los antecedentes toma como ejes la búsqueda en el ámbito local de las producciones que anteceden a este trabajo. Para ello se revisaron las monografías de egreso de educadores sociales entre las cuales se destacan los siguientes trabajos:

Trabajo monográfico de Gimena Pimienta “El rol del Educador Social en internados de Adolescentes”. Es un trabajo de recopilación y análisis bibliográfico a la luz de las experiencias de práctica pre profesional en el contexto mencionado (adolescentes

4

Relato

de

entrevistada

E5.

internados por protección). La autora se propone una reflexión crítica acerca de las prácticas de los educadores en estos dispositivos. Desarrolla una propuesta de acción y finaliza con una propuesta acerca del rol Educador social desde la especificidad de su función educativa, la perspectiva de derechos en cuanto al acceso a la cultura. Menciona brevemente el derecho a vivir en familia sin profundizar y por otra parte el egreso, desconectado como un proceso que prescinde de otros.

Trabajo monográfico de Leonardo Lucas: “Aportes para propuesta de egreso de adolescentes en Hogares. Reflexiones desde la Educación social”. Realiza un análisis de la experiencia de práctica preprofesional en “El Sueño del Pibe”, centro de internación de adolescentes por protección de gestión oficial. Se propone analizar las prácticas y desarrollar propuestas de trabajo socioeducativo mediante proyectos de egreso institucional autónomo enfocado en adolescentes mayores de 16 años. El autor realiza una propuesta de trabajo enfocada en la transmisión de contenidos para la inserción social amplia desde una perspectiva de derechos.

Trabajo monográfico de Viviana Pérez “El egreso de nuestras y nuestros adolescentes de centros de atención de tiempo completo al cumplir la mayoría de edad. Aportes y herramientas desde la Educación social”. Aborda el egreso de adolescentes internados por protección desde el análisis de los dispositivos de acompañamiento al egreso autónomo haciendo foco en el análisis de la propuesta del proyecto Inclusión y Ciudadanía.

Trabajo monográfico de Martín Rosich “Adolescencia institucionalizada por protección y procesos socioeducativos. Aportes a la acción socioeducativa profesional”. El autor analiza las prácticas educativas en centros de internación por protección en el marco de la doctrina de la protección integral. Para ello realiza un recorrido teórico y desarrolla una propuesta de acción metodológica que consiste en el desarrollo de una herramienta de soporte para la construcción de los proyectos educativos individuales (PEI) que oriente la acción socioeducativa hacia la desinternación. La propuesta da cuenta de un sentido profesionalizador de la tarea del Educador Social aportando una herramienta para pensar, planificar, realizar, analizar y evaluar las prácticas socioeducativas de los educadores. Si bien este trabajo no realiza un análisis del abordaje familiar puntualmente es interesante el análisis que realiza en relación al marco normativo y el discurso institucional en relación al paradigma vigente de la protección integral y las prácticas tutelares que perduran en los centros de internación por protección.

Trabajo monográfico de Nicolás García “Sobre las prácticas de los educadores y las educadoras sociales en los internados con modalidad de egreso familiar” El trabajo presenta la modalidad de investigación exploratoria donde se propone analizar la figura del educador social en cuanto a sus funciones, metodologías y competencias profesionales. Concluyendo en la necesidad de fortalecer la propuesta educativa y de circulación y la integración de la familia en el proceso de los adolescentes, identificando la figura del educador social con un rol protagónico en el conjunto de la interdisciplina.

Una revisión más amplia permitió identificar trabajos de educadores sociales en la materia:

A nivel local el trabajo de Silva y Domínguez, “Desinternar sí, pero ¿cómo?” Aborda la temática de la desinternación de niños niñas y adolescentes en el marco del derecho a la vida en familia desde una perspectiva teórica y metodológica con anclaje en la experiencia resultando fundamental para pensar los dispositivos de protección y las prácticas que allí se desarrollan. El hecho de que el enfoque sea desde la educación social lo constituye una producción de referencia para el presente trabajo.

Otro trabajo que tomamos como referencia es el de Silva Balerio, “Experiencia Narrativa. Teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir MENOR a SUJETO DE LA EXPERIENCIA en los dispositivos tutelares.” Se trata de un trabajo de investigación que analiza las prácticas de educadores sociales en los dispositivos de protección, entre otros ámbitos.

A nivel internacional desde la pedagogía social se destacan los aportes de Segundo Moyano en su trabajo “Retos de la Educación Social” donde aborda los aportes de la pedagogía social en Centros Residenciales de Acción Educativa.

El trabajo de Eva Bretones y Otros, “Familias y educación social. Un encuentro necesario” aporta una perspectiva interesante para proyectar el acompañamiento familiar.

Desde otros enfoques disciplinares destacamos:

A nivel local, el trabajo de Carmen Rodríguez, “Lo insoportable de las instituciones de protección a la infancia.” Este trabajo aporta elementos para comprender a los sujetos en situación y la institucionalidad que se configura en torno a las prácticas de internación.

A nivel regional destacamos publicaciones de Julieta Grinberg y Carla Villalta en Argentina, quienes analizan experiencias concretas en relación con el derecho a la vida en familia en dispositivos de acompañamiento en contexto e internados. En Chile la producción de Mathías Marchant y Romina Petersen en relación con las intervenciones psicosociales con grupos familiares en el contexto comunitario.

Marco normativo y directrices de política

La Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) es el instrumento creado por las Naciones Unidas y Unicef en 1989 para organizar y regular a nivel internacional los Derechos de la infancia y adolescencia. Este documento contiene una serie de articulados que establecen Derechos y garantías para la infancia y adolescencia a las cuales los Estados que la ratifican asumen el compromiso de cumplir, en este sentido opera su carácter vinculante. Uruguay la ratifica en 1990, es decir, a partir de esa fecha asume el compromiso de desarrollar acciones tanto a nivel jurídico como institucional las acciones necesarias para dar cumplimiento a los derechos que la CDN establece para todos los niños, niñas y adolescentes atribuyendo responsabilidad al Estado, la familia y la sociedad civil en su cumplimiento.

Es bastante probable que pensar una Convención, entendida como un instrumento internacional de derechos humanos de carácter vinculante que concibe a niños y adolescentes como sujetos de derechos, estuviera y este fuertemente vinculada con un difuso y difícil de aprehender pero palpable, proceso de democratización de las relaciones familiares y más específicamente con un cambio profundo pero no siempre perceptible de las relaciones entre padres e hijos. (García Méndez, 2011; 5)

Este proceso de democratización de las relaciones familiares que plantea García Méndez tiene que ver con otorgar a la niñez el estatuto jurídico de persona plena de Derechos, lo que en términos conceptuales equivale a decir que destituye el paradigma de la “situación irregular”, que ubicaba al padre de familia y al juez en un lugar de poder frente a las decisiones que afectaban a los niños niñas y adolescentes, instalando la doctrina de la “protección integral” que reconoce y promueve entre otros

derechos, la participación de niños, niñas y adolescentes en las decisiones que los afectan.

Este cambio en la manera de concebir a la infancia es el resultado de un proceso que a nivel social no está saldado ni en 1989 ni hoy, entonces:

...como el proceso de democratización de las relaciones familiares está en curso en el mundo de lo social, la Convención ha sido pensable y posible, pero como dicho proceso esta no solo incompleto sino además plagado de resistencias, la Convención es necesaria. (García Méndez: 2011, 5)

En relación al tema que desarrollamos en el presente trabajo la CDN establece en su preámbulo que la familia "...como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad." (CDN, 1989, 5)

En el Artículo 5, la Convención establece la responsabilidad del Estado en el respeto y reconocimiento de las diversas formas de familia: biológica, ampliada, o de comunidad:

La Convención introduce el reconocimiento y aceptación de las diversas constituciones y estructuras familiares que permitan dar cuenta del abismo entre el discurso legal y el modelo hegemónico de familia patriarcal y la realidad constitutiva de las familias concretas, las cuales deben asumirse como aptas y capacitadas para la crianza y constitución de la identidad de los niños. (Vernazza, 2003: 226)

A la vez que establece responsabilidades para ambos padres en el cuidado y crianza de los niños, niñas y adolescentes.

Los artículos 8 y 9 serán citados en forma textual dado que establecen parámetros de aplicación esenciales al tema del presente trabajo:

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley, sin injerencias ilícitas.

Artículo

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.
2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas. (CDN, 1989: 10-12)

Nuestra legislación recoge lo establecido por la CDN con la creación y aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia en 2004 (en adelante CNA)

Artículo 12. (Derecho al disfrute de sus padres y familia)-

La vida familiar es el ámbito adecuado para el mejor logro de la protección integral. Todo niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia y a no ser separado de ella por razones económicas. Sólo puede ser

separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva. En los casos en que sobrevengan circunstancias especiales que determinen la separación del núcleo familiar, se respetará su derecho a mantener vínculos afectivos y contacto directo con uno o ambos padres, salvo si es contrario a su interés superior. Si el niño o adolescente carece de familia, tiene derecho a crecer en el seno de otra familia o grupo de crianza, la que será seleccionada atendiendo a su bienestar. Sólo en defecto de esta alternativa, se considerará el ingreso a un establecimiento público o privado. Se procurará que su estancia en el mismo sea transitoria. (CNA, 2004: 3)

A su vez, en el capítulo XI del CNA, dedicado a la “Protección de los derechos amenazados o vulnerados de los niños y adolescentes y situaciones especiales” en sus artículos 123 y 124 disponen que en estas situaciones el juez podrá disponer la derivación a un centro de atención permanente como medida de último recurso cuando se encuentre amenazada su integridad física, por el menor tiempo posible y debiéndose promover el derecho a mantener sus vínculos familiares. El código también prevé la posibilidad de internación por solicitud del niño niña o adolescente en cuyo caso el juez decidirá teniendo en cuenta su voluntad e interés superior.

El artículo 125. (Programas de alternativa familiar)- El Juez podrá entregar al niño o adolescente gravemente amenazado en su derecho a la vida o integridad física o privado de su medio familiar, al cuidado de una persona o matrimonio seleccionado por el Instituto Nacional del Menor⁵, que se comprometa a brindarle protección integral. Estos niños o adolescentes deberán recibir orientación y apoyo de la persona o matrimonio, quienes serán supervisados por medio de equipos especializados. (CNA, 2004: 32) Este artículo ubica a INAU en la responsabilidad de proveer de esta oferta y garantizar el cumplimiento de sus derechos.

Asimismo, los artículos 132 al 148, incorporados al CNA en junio de 2013, establecen las condiciones para el acceso a los programas de alternativas familiares y/o adopción. Si bien no vamos a profundizar en estos procedimientos en el presente trabajo interesa destacar que en el artículo 132- 1 se establece un orden preferencial a despejar antes de valorar la internación en el Sistema de Protección: integrante de

⁵ Actualmente se denomina Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)

la familia biológica o extensa, inserción provisional con una familia seleccionada del del Registro Único de Adopciones, Familia de Acogida, y en última instancia y por el menor tiempo posible la internación provisional.

Para poner en marcha estas disposiciones legales, el INAU, organismo rector de las políticas públicas de infancia y adolescencia, diseña organiza y pone en marcha un conjunto programas y lineamientos. Con relación a las políticas de adolescencia establece sobre el Programa Adolescencias:

Es un Programa cuyo objetivo es promover y restituir los derechos de niños/as y adolescentes en articulación con el sistema nacional de infancia y en el marco de la doctrina de protección integral.

Para esto, se trabaja en la atención integral a adolescentes de 13 a 17 años para mejorar su calidad de vida. Se busca además, propiciar la gestión eficiente de familias extensas, ampliadas o amigas que habiliten el derecho a vivir en un ambiente familiar y minimicen así los tiempos de institucionalización, fortaleciendo las funciones parentales.

Por otra parte, se favorece también el desarrollo de redes comunitarias para optimizar el apoyo integral a las familias.⁶

Mediante el documento “INAU en Cifras” publicado en 2018, para el quinquenio 2015-2020 el “Derecho a la vida en familia y Fortalecimiento de las parentalidades” constituye el segundo de los lineamientos estratégicos a desplegar desde la acción institucional.

A su vez, el documento elaborado con motivo del Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020, elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el INAU propone:

Una de las líneas de acción clave es el cambio de modelo de atención propuesto por el INAU para los niños, niñas y adolescentes que no cuentan con cuidados familiares. Situación que demanda protección del Estado, así como la restitución del derecho a vivir en familia. En este sentido, se propone desarrollar un sistema de cuidados parentales por medio de la implementación de los Centros de Acogimiento y Fortalecimiento Familiar y las diversas modalidades de familias de acogida a nivel nacional, creando un sistema que unifique lo público y lo privado. (MIDES- INAU, 2016)

6

Objetivos

General:

- Generar una aproximación a las prácticas de los educadores sociales en relación a los adolescentes y sus vínculos familiares en dispositivos de atención 24 horas en Montevideo.

Específicos:

- Identificar las acciones que realizan los educadores sociales con las familias en dispositivos de atención 24 horas en Montevideo.
- Identificar los sentidos que asignan los educadores a sus prácticas con familias en dispositivos de atención 24 horas en Montevideo.
- Analizar las acciones y sentidos que los educadores sociales dan a sus prácticas con familias en dispositivos de atención 24 horas en Montevideo.

Marco teórico:

Pedagogía social

Haremos un breve recorrido que nos permita identificar e historizar algunas bases del desarrollo del pensamiento pedagógico social. El surgimiento de esta disciplina lo podemos rastrear en Alemania en el S XIX. Paul Natorp, Herman Nohl y otros fundadores de la pedagogía social y pedagogos retoman conceptos e ideas desde Platón, Descartes, Rousseau y otros, que resultan aportes muy importantes para su

desarrollo teórico. A partir de sus construcciones teóricas es que podemos hablar de un conjunto ordenado y sistemático de postulados que configuran el pensamiento pedagógico moderno.

Durante el siglo XIX el avance de la Revolución Industrial y la expansión del Imperialismo instalan nuevos problemas sociales: marginación, pobreza infantil y abandono, explosión demográfica, desplazamiento de la población del campo a la ciudad en situación de precariedad, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado en condiciones desfavorables, dificultades en el acceso a la vivienda, etc. En este contexto se identifica la problemática en torno al desarrollo de individuos capaces de integrarse y funcionar de acuerdo al modelo de producción industrial y se busca dar una respuesta pedagógica a estos problemas sociales.

El desarrollo de los sistemas educativos que establecen la universalidad de la educación se configuran como el centro del pensamiento pedagógico enfocado en los sistemas escolares que se desarrollan como respuesta para lograr la adaptación de los individuos al nuevo modelo económico y social. Surgen además otras respuestas para atender la situación de niños niñas y jóvenes pobres, abandonados y huérfanos. En este sentido, la pedagogía social realiza su aporte desde una perspectiva comunitaria que permita superar el individualismo y el conflicto social. (Pérez Serrano, 2002: 197). Pestalozzi, pedagogo suizo contemporáneo al desarrollo alemán de la pedagogía social, construye su corpus teórico a partir de su experiencia al frente de internados y centros educativos, “concibe a la educación como un derecho humano y como un deber de la sociedad” (Pérez Serrano, 2002: 200), ubicando a la familia como un primer punto de referencia en la formación de los individuos y en segundo lugar a la sociedad civil.

Posteriormente Adolf Diestrweg plantearía la expresión “educación social” inspirado en las ideas de Rousseau y Pestalozzi proponiendo la independencia de la escuela respecto de la iglesia y la escuela única. (Pérez Serrano, 2002: 204). si bien el concepto al que alude la expresión “educación social” en este autor no es el mismo que entendemos hoy en día es uno de los primeros en utilizar esta expresión para referirse al fenómeno educativo. Propone una “...educación ecléctica que defiende el método natural sobre la base de la instrucción.” (Pérez Serrano, 2002: 204)

Para el desarrollo de la pedagogía social en Alemania tomaremos como referencia el trabajo realizado por Gloria Pérez Serrano (2007) ya que permite ordenar e identificar los diferentes momentos y aportes para la construcción de nuestra mirada actual.

Esta autora plantea cuatro etapas en el desarrollo de la pedagogía social alemana. En la primera etapa (1850- 1920), ubica la dimensión conceptual y social. Identifica como referentes de ésta a Paul Natorp, pedagogo idealista, y la pedagogía social empirista de Bergemann y Bart. Esta etapa está marcada por la toma de conciencia de la dimensión social de la educación frente al liberalismo individualista de las épocas precedentes. Natorp, sintetizando el pensamiento de Kant propone una educación centrada en el desarrollo del hombre por y en la sociedad, estableciendo como base de la pedagogía a la comunidad, de ahí la centralidad de lo social en los procesos educativos “las condiciones sociales de la cultura, por tanto, y las condiciones culturales de la vida social.” (Natorp citado en Moyano, 2007: 36- 37). Entiende la Pedagogía Social como un saber práctico que articula la relación del sujeto con la comunidad y la cultura.

Una segunda etapa en el desarrollo de la Pedagogía Social (1920- 1933) planteada por Pérez Serrano (2007, 212- 218) ubica a la corriente historicista hermenéutica cuyo referente es Hermann Nohl. Teórico de la Pedagogía general y formulador de la Pedagogía Social entendida “...como teoría y praxis del conjunto de actividades educativas realizadas fuera de la escuela.” (Pérez Serrano, 2007: 217), pionero en la educación social comunitaria. Entiende la realidad educativa como producto del devenir histórico, conceptualiza la relación pedagógica como relación individualizada y la autonomía de la ciencia pedagógica en la medida que alcance principio y posición específicos propios. La comunidad educativa es comunidad de vida. “...piensa que la vida en su configuración histórica concreta es lo que constituye el punto de partida para toda la elaboración de teorías” (Pérez Serrano, 2007: 215). Nohl entiende la importancia de la incorporación social de la juventud y destaca la necesidad de dedicar recursos a la prevención y modificación de las condiciones ambientales y contextuales para asegurar la eficacia de la acción pedagógica y social.

La tercera etapa (1933- 1949) planteada por Pérez Serrano (2007: 218-219) Coincide con el ascenso al poder del partido Nacionalsocialista en el cual la pedagogía social sufre un receso en su producción teórica y práctica. Las instituciones estuvieron orientadas a propagar el nacionalsocialismo, el partido utilizó el trabajo social como medio de propaganda para perpetuarse en el poder.

La cuarta etapa que señala Pérez Serrano (2007: 219- 229) va desde 1949 hasta el presente está caracterizada por el contexto de reconstrucción social y económico de postguerra. Nohl y otros teóricos retoman fuerza en sus planteamientos pedagógicos

y sociales con un “enfoque preventivo y la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales, para lograr la integración de las personas con problemas.” (Pérez Serrano, 2007: 219) La educación asume un importante papel en la situación de crisis social en este contexto de carencias materiales de toda índole y fragmentación familiar y social. Surge la Pedagogía social crítica con un carácter revisionista acerca del funcionamiento de la sociedad y la educación. Los referentes en el desarrollo de la Pedagogía social de postguerra son K. Mollenhauer y W. Klafki quienes elaboran la conexión de la educación con la estructura social con una perspectiva crítica y reflexiva. La Pedagogía crítica se caracteriza por ser dialéctica y con una perspectiva transformadora de la sociedad. Mollenhauer entiende que:

La tarea sociopedagógica consiste en la satisfacción de una necesidad educativa aguda (pedagogía de la urgencia) dada por la estructura social moderna (...) Las formas individuales de comportamientos disociales y las estructuras sociales de una sociedad determinada tienen entre sí una dependencia funcional. (Pérez Serrano, 2007: 222)

Además del desarrollo de la Pedagogía social en Alemania es necesario mencionar algunos pedagogos y prácticas que aportan al desarrollo de la pedagogía social. Sin pretender dar una lista acabada mencionamos algunos que sostenemos son fundamentales para pensar la pedagogía social hoy. El aporte de Antón Makarenko, maestro y pedagogo referente que desarrolla su labor pedagógica en la Unión Soviética durante su proceso de formación. Makarenko establece y dirige la Colonia Máximo Gorki que reúne a niños vagabundos y delincuentes juveniles cuyos padres habían fallecido durante los años de guerra civil, epidemias y el hambre. Además, lleva adelante otras experiencias, pero su aporte fundamental tiene que ver con la sistematización que realiza de las mismas. Postula una educación que parta de los intereses del niño teniendo en cuenta cada etapa de su vida identificando el juego y el tiempo libre como espacio de aprendizaje y transmisión de la cultura. Destaca el valor de la colectividad en la cual se establece un vínculo transformador entre los individuos siendo el eje de su práctica pedagógica.

Otro pedagogo que interesa destacar por sus aportes es Ivan Illich, ex sacerdote austríaco que se interesa por la interculturalidad en el contexto posterior a la segunda guerra mundial desarrolla su labor pedagógica en Nueva York y posteriormente en Puerto Rico, trabajó con población migrante destacando la importancia de percibir cada cultura por su significado. Crítico de la escolarización por su centralización,

burocracia y las desigualdades que encubre “...propone transformar cada momento de la vida en un momento de aprendizaje al margen del aparato escolar.” (Grajardo, 1999; 2) Postula que el aprendizaje es consecuencia de la participación de los sujetos en un contexto significativo.

Luzuriaga, pedagogo español con un sentido más abiertamente político en el contexto de la guerra fría y su exilio propone a la pedagogía social como:

El estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana. La educación, en efecto, no es sólo un elemento pasivo que recibe los influjos de la sociedad, sino que es también un factor dinámico que actúa sobre ella reformándola o modificándola. (Luzuriaga, 1993: 33, citado en Caride: 2002: 94)

A medida que nos acercamos al presente en este recorrido histórico del desarrollo de la pedagogía social el foco de las producciones teóricas se centra en España y Latinoamérica. Paralelamente en Francia a partir de 1945 se desarrolla la educación Especializada la cual se extiende a Alemania y luego a España. Se trata de experiencias de atención a niños y adolescentes internados en instituciones de protección y reforma de menores gestionados por diferentes grupos religiosos y laicos cuyo personal estaba formado en Educación Especializada. “La nominación educador especializado (...) designa un nuevo espacio: el de la profesionalización de los vigilantes, celadores y guardianes de las grandes instituciones de menores.” (Núñez, 1999: 38) Interesa destacar estas experiencias por su similitud con el origen de la formación en educación social en el Uruguay. La misma tiene lugar hacia finales de la década de 1980 a partir de la conformación de la Ex -Escuela de Funcionarios del Instituto Nacional del Menor (INAME)⁷ que entonces estaba a cargo de la formación del personal encargado de trabajar con los niños, niñas y adolescentes internados por amparo y conflicto con la ley.

Mediado por el contexto de crisis económica del modelo neoliberal y la salida de gobiernos autoritarios, tanto en España como en Latinoamérica, la década de 1980 y en adelante, se dan las condiciones para repensar el foco de la pedagogía y la educación social en torno a discursos de resocialización, reeducación y reinserción de

⁷ Posteriormente la Escuela de funcionarios pasa a llamarse Centro de Formación y Estudios. No obstante, la carrera de Educación Social en 2011 pasa a la órbita del Consejo de Formación en Educación

aquellas poblaciones que quedaban al margen de la integración en la trama social. En este sentido José María Quintana propone a la pedagogía social como:

La ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humano- sociales que pueden ser tratados desde instituciones educativas (...) que enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales. (Quintana, 1984: 25-26, citado en Caride, 2002: 96)

Riera añade otra dimensión de la práctica educativa ya que entiende que la educación es un proceso de toda la vida conceptualizando la pedagogía social como “la ciencia fundamentadora y normativizadora de la acción educativa orientada específicamente a la educación social y al bienestar social integral de las personas, grupos o comunidad, en cualquier contexto y a lo largo de toda su vida y circunstancias” (Riera, 1998: 154 citado por Caride, 2002: 99) No nos detendremos en este aspecto, sólo mencionar a los efectos de ilustrar esta dimensión que la educación social ha explorado.

Existen una multiplicidad de definiciones, encuadres y formas de entender la Pedagogía social que hacen a la riqueza del desarrollo científico de la disciplina a los efectos de este trabajo entendemos necesario recoger algunas definiciones que nos permiten pensar la educación social en el contexto de el abordaje familiar en centros de internación por protección:

La disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social, lo que supone que se ocupa del análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa. (Núñez, 1999: 25-26, citado por Caride, 2002: 99)

Como plantea Moyano “Si realizamos un recorrido por la historia de la pedagogía contemplamos un elemento común, la educación del individuo. En un sentido más amplio, la inclusión de ese individuo en el devenir social, en la cultura de la época.” (2007: 38) Inicialmente esa introducción del individuo en lo social operaba desde la escuela, por esta razón tradicionalmente se identifica la pedagogía con el ámbito de lo escolar como instrumento hegemónico de la pedagogía.

Hacia fines del S XX y comienzos del S XXI esa hegemonía ha ido perdiendo vigor a partir del surgimiento de nuevas miradas de lo social que permiten configurar otros escenarios de preocupación por el fenómeno educativo al margen de la institución escolar, instalar prácticas educativas en escenarios que a priori no fueron pensados para controlar/ tutelar/proteger, de acuerdo al paradigma vigente. Intentar no caer en la identificación del campo de la pedagogía social con lo que lo social define como “problema” es un desafío que todavía nos convoca tanto a nivel discursivo como en nuestras prácticas cotidianas. En parte como herencia a partir de la incorporación de estos nuevos escenarios en los cuales se desarrolla lo educativo asociado a una situación- problema, que es necesario corregir o “normalizar” por ejemplo: internados para NNA, adolescentes en conflicto con la ley penal, etc.

Sin pretender dar cuenta de cada uno de los modelos epistemológicos a los que los autores antes mencionados suscriben, dado que no es tema del presente trabajo, nos proponemos encuadrar el modelo teórico del cual partimos en nuestra concepción de la pedagogía social. Partiremos de la noción de modelo que propone Thomas Kuhn (1971) entendiendo el paradigma “...como matriz en la que se configuran, en cada momento histórico, los conocimientos científicos.” (Núñez, 2004: 113)

Adherimos a la noción de paradigma estructural en Pedagogía Social la cual postula que “... el modelo consiste, a la vez, en la formulación y en los objetos que define, proporcionando de esta manera una base material para operar (explicar, describir, transformar) y estableciéndose como una función mediatizadora entre la teoría y sus aplicaciones.” (Núñez, 2004: 115) El modelo es válido en la medida que sirve para explicar un aspecto de la realidad, no necesariamente coincidente con lo real, los modelos se articulan en una red conceptual. “... las teorías se consideran sistemas conceptuales, donde cada uno de los términos teóricos adquieren significado si los restantes términos de la teoría delimitan, acotan y precisan ese significado.” (Echeverría, 1989: 73, citado en: Moyano, 2007: 42)

En este sentido, el modelo que proponemos en el presente trabajo adhiere a la concepción estructural en pedagogía social. Este paradigma proviene de las ciencias físicas y matemáticas y es retomado recientemente en el campo de la pedagogía social. Sostiene que no hay una correspondencia exacta entre los postulados científicos y la realidad, sino que la teoría sirve para explicar algo de lo real. “El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica.” (Núñez: 2004, 15) Las teorías se organizan en estructuras de redes conceptuales que se van

sustituyendo unas a otras en función de la capacidad para explicar un determinado aspecto de la realidad (Núñez, 1999). “Es decir que la representación acerca del sujeto de la educación, la función pedagógica del educador, los contenidos seleccionados, junto a la metodología en un contexto institucional determinado, va a producir efectos de realidad diversos.” (Silva Balerio, 2014: 68) Es la articulación entre los diferentes componentes del modelo lo que va a permitir elaborar un discurso acerca de un determinado aspecto de la realidad.

Educación social

Violeta Núñez a propósito de “...la responsabilidad pública en la educación social, en el sentido de proporcionar a los sujetos espacios alternativos que realicen ofertas plurales y diversificadas para la adquisición de bienes culturales de *valor de uso* en lo social amplio.” (Núñez, 1990: 187) existen ciertos espacios en los cuales incluye a los residenciales que ocupan el tiempo del sujeto sin que esto devenga en *ventaja social*, es decir, un aprendizaje que sea extrapolable a otros espacios de circulación social. Desde esta perspectiva adherimos a la concepción de educación social como:

El conjunto de prácticas educativas enmarcadas en diferentes instituciones, orientadas a la transmisión del patrimonio cultural, y con el objetivo de posibilitar el acceso a vínculos sociales y culturales propios de una época determinada. Una conexión entre el agente y el sujeto de la educación que se realiza a través de contenidos, abriendo y aproximando a los sujetos a los bienes culturales y sociales de época.” (Moyano, 2007: 56)

Dicho de otra forma, si pensamos en el tiempo de internación de un sujeto como un segmento en su trayecto vital, se trata de que la oferta educativa realizada le permita ubicarse en un punto de acceso o contacto más estrecho del entramado social. En este sentido, compartimos la postura de García Molina que define a la educación social de la siguiente manera:

Como un derecho de la ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de transmisión (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social) y mediación (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación (educador social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional

sancionado para tal fin y que son generadoras de nuevas plataformas culturales y sociales...” (2003:76)

Este posicionamiento teórico nos permite identificar y articular los diferentes componentes del modelo: sujeto, agente, contenidos, metodología y marco institucional. Los cuales desarrollaremos a continuación.

Sujeto de la educación.

García Molina lo define como aquel “sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige para integrarse a la vida social normalizada” (García Molina, 2003: 115). El sujeto aquí es entendido como alguien con deseo de aprender que acepta ocupar ese lugar y accede al trabajo de instrucción y formación. Esta disposición es subjetiva. El sujeto de la educación social es un sujeto de recorridos sociales, efecto de los lugares que se le otorgan y que decide ocupar.

A esta conceptualización nos parece relevante incorporar lo planteado por P. Martinis en tanto formas de conceptualizar al sujeto que permiten un análisis problematizador.

Posicionarse desde el reconocimiento del otro como capaz de habitar una posibilidad supone asumir una posición marcada por una perspectiva ética (...) ubicar al otro como sujeto de posibilidad, concebirlo desde el deseo de su plena realización en una comunidad de iguales en la cual se dé forma a instituciones que garanticen las condiciones de existencia de esa comunidad. (2006: 13-31)

La noción de ciudadanía cobra especial importancia en educación social ya que en tanto construcción conceptual implica las posibilidades de participación social amplia que el sujeto adquiere al posicionarse como sujeto de la educación.

Otro aspecto a tener en cuenta, y que de alguna forma marca el tránsito por las diferentes experiencias es lo que García Molina define como la “seducción” y el interés del sujeto. En palabras de Violeta Núñez podemos decir que

Los motivos por los cuales cada sujeto consciente o no a la transmisión del patrimonio cultural, son opacos para el educador. Pero si éste está atento, podrá ofertar, sugerir, promover, provocar... a efectos de enganchar al sujeto

en algo de su interés para ponerlo a trabajar, es decir, para incluirlo en lo social.⁸ (Núñez, s/d: 5)

El interés es un elemento clave de la participación, para que el adolescente se involucre, este activo hay que convocarlo, seducirlo. A la vez, en la medida que la educación exige una cierta “renuncia” al principio del placer, le educador debe proveer incentivos ya que la capacidad de tolerar las renunciaciones permite la inclusión del sujeto en lo social amplio.

La visibilización positiva de la adolescencia reconoce el aporte juvenil a la sociedad, contribuye a una aceptación positiva de la vida adolescente y hace imprescindible la participación efectiva. Es además necesario no inducir a los y las adolescentes a pseudo-visibilizarse adoptando formatos adultistas que suponen tendrán un reconocimiento positivo de los adultos, ni promover sólo modalidades representativas de participación. Es necesario reconocer, y no bloquear, las auténticas formas constructivas que proponen los grupos de adolescentes y jóvenes. (Krauskopf, 1998: 127)

Esto alude al lugar que se oferta al sujeto tanto en la relación educativa como en el dispositivo y sus prácticas, como un lugar en construcción permanente.

“El sujeto de la educación se constituye cuando se lo considera sujeto responsable (en medida acorde a su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares.” (Núñez, 1999: 52) El agente es el encargado de otorgar esta responsabilidad.

Agente de la educación.

Es definido por García Molina como un sujeto que llega a las instituciones con el encargo de realizar una tarea educativa. Se trata de una función de filiación que permite inscribir a los sujetos simbólicamente como legítimos herederos de lo humano en el amplio patrimonio de la cultura (Núñez, 1999: 43). El educador social como agente de la educación es un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad que ambos habitan, transmite los contenidos y las formas que la sociedad demanda. Trabaja para que el sujeto pueda pertenecer a un lugar y participar de él, establecer

8

<https://pedagogiaveducacionsocial.files.wordpress.com/2010/06/la-c3a9tica-del-chocolate-revista-el-nic-3b1o.pdf>

recorridos para transitar socialmente. El agente como un mediador entre el sujeto y la cultura, adquisición de sus contenidos y modos sociales de proceder que permitan una relación con los demás y el entorno además de la promoción cultural, social y económica del sujeto de la educación. García Molina (2003) identifica tres elementos que entendemos deben estar presentes en el “ser” profesional del educador: intencionalidad educativa, conocimientos y saberes que pone en juego, ética respecto al sujeto de la educación. Bretones, a propósito del trabajo educativo con familias propone:

pensar la intencionalidad como la acción de plantear unos objetivos, consensuados con las familias, pero con un itinerario y un proceso secuencial abierto que incluye diversas vías para alcanzar esos resultados finales y que, como sucede a menudo en el campo de la educación, nunca sabemos de antemano cuándo y cómo usará el otro esas pautas o indicaciones que le hemos dado. La educación incluye esa dimensión de los efectos a posteriori que sólo se producen cuando el sujeto ha podido resignificar su historia e incluir la orientación sugerida. (2012: 52)

Reconocer y tolerar esta incertidumbre forma parte de reconocer al otro en su subjetividad y se trona una clave para manejar la frustración.

Acompañar los procesos de los sujetos implica siempre poder reconocer su saber desde una perspectiva ética “...debemos partir de ese saber, propio de los implicados (sujeto, familia, grupo social, profesional), y movilizarlo, ponerlo a prueba (cuestionarlo) para producir un «nuevo» saber, que no existe previamente como tal.” (Bretones, 2012: 41) Para esto debemos reconocer al otro en su condición de igual.

En la medida que el presente trabajo se centra en la tarea del educador social en internados nos parece importante retomar lo planteado por la Asociación de Educadores sociales del Uruguay:

El Educador Social es un profesional de la educación dotado de un saber pedagógico y de competencias específicas que lo habilitan para desempeñarse en el campo educativo, desarrollando sus acciones con individuos, grupos, familias y/o colectivos. (Adesu, 2010: 3)

En este sentido los profesionales de la educación social están en condiciones de asumir la función de mediadores entre la cultura y los sujetos, así como entre los sujetos mismos.

Contenidos de la transmisión educativa:

Los contenidos en la educación social constituyen esa herencia cultural que el educador pone a disposición del sujeto mediante la acción educativa. Como plantea Violeta Núñez (1999: 53), cuando se planifican actividades de transmisión de contenidos necesariamente se piensa en objetivos y metodologías, en este punto, a los efectos de describir cada uno de los componentes del modelo los plantearemos brevemente y por separado. El educador oferta contenidos socialmente valiosos para la inserción y circulación social de los sujetos en lo amplio de la cultura.

El trazado de áreas de contenidos nos permite concebirlos como unidades y nodos temáticos que ayudan al educador a diseñar un curriculum para la acción educativa social. Los contenidos son entendidos como un lugar de encuentro entre el educador y el sujeto, mediadores en la relación educativa. García Molina (2003) entiende que estos contenidos de la transmisión educativa deben apuntar al desarrollo de: conocimientos, habilidades conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social. Violeta Núñez plantea que organizar los contenidos en áreas de trabajo educativo permite ordenar la complejidad de la oferta cultural que se realiza a los sujetos "...potenciando horizontes culturalmente valiosos" (Núñez: 1999: 53) Señalando que para la selección de esos contenidos es necesario tener en cuenta el interés del sujeto, su situación en relación a las exigencias sociales, y el valor de uso de los contenidos en juego. La autora propone cinco áreas de contenidos: área de lenguaje y comunicación, área del sujeto social y su entorno, área de arte y cultura, área de tecnología, área de juego y deporte.

Metodologías del trabajo educativo.

La definición metodológica exige la creatividad del educador para proponer actividades de transmisión que resulten atractivas y motivadoras a los sujetos. La definición metodológica está en relación con los contenidos, objetivos y las características propias de los sujetos así como el encuadre institucional donde se proyecta la acción educativa (Núñez, 1999: 57). García Molina (2003) plantea que para realizar una definición metodológica es necesario partir del encuentro entre el agente y el sujeto y pensar los diferentes momentos de la acción educativa. Señala

que esta acción educativa se despliega hacia el sujeto en tres direcciones: enriquecer el medio, mediación, instrucción.

Dalton Rodríguez plantea que aprender partiendo de lo cotidiano implica la superación de las posibilidades de aprender y actuar de los educandos. Esta situación “cara a cara” se configura como educativa cuando existe la intencionalidad manifiesta, por parte de uno de los individuos, de entablar una relación educativa basada en el intercambio recíproco de contenidos culturales. “Será mediante el diálogo en una situación cara a cara que el educador promoverá la problematización de la situación cotidiana, trocándola en educativa a través de distintos recursos metodológicos...” (Rodríguez y Miranda, 2003:15). Para generar la posibilidad de que la situación educativa se configure es necesario poner el acento en la planificación, en una suerte de esquema que represente: ¿qué quiero enseñar? ¿para qué? y ¿cómo lo voy a realizar?

La acción educativa puede constituirse en el devenir de la cotidianidad con la actuación intencionada de los educadores mediante un conjunto de acciones fundamentadas y previstas con fines educativos. Esta mirada resulta particularmente interesante en el contexto institucional de internado que ocupa el presente trabajo, donde la rutina cotidiana puede adquirir la potencia de transformarse en instancia educativa en la medida que es “captada” por el educador en tal sentido. Se trata de ver lo cotidiano en su potencia educativa, inclusive aquellas experiencias que se tornan problemáticas, es decir, cuando irrumpen en la rutina. Estas también pueden constituirse en educativas mediante la actuación consciente de los sujetos que intervienen. Se trata de una acción educativa que resignifica la problemática planteada transformándola en situación educativa basada en la experiencia vivida. Será necesario poner en juego los conocimientos, habilidades y destrezas para su transformación.

Marco Institucional

Analizaremos el conjunto de prácticas que despliegan los educadores sociales en la institución referida a través de algunas nociones que nos permiten evidenciar las lógicas institucionales que se ponen en juego a la hora del desarrollo de las prácticas y los efectos que ellas producen en los sujetos.

Partiremos adhiriendo a la definición que realiza Castoriadis acerca de la institución:

“la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. El elemento imaginario de una sociedad o de una época es lo que da a la funcionalidad de cada sistema institucional su orientación específica, que sobredetermina la elección y las conexiones de las redes simbólicas, su manera singular de vivir, de ver y de hacer su propia existencia, su mundo y sus propias relaciones; este estructurante originario, este significado-significante central, fuente de lo que se da cada vez como sentido indiscutible e indiscutido, soporte de las articulaciones y de las distinciones de lo que importa y de lo que no importa, origen del exceso de ser de los objetos de inversión práctica, afectiva e intelectual, individuales y colectivos” (Castoriadis; 1983 : 252)

Este concepto que plantea el autor nos parece interesante para analizar la institucionalidad que nos proponemos y el las marcas que ella imprime en los sujetos que la habitan y en el afuera que demanda en función de un mandato que es legal y social.

También nos parece pertinente retomar la noción de dispositivo planteada por Agamben ya que resulta de utilidad como categoría de análisis institucional. Este autor indica respecto del dispositivo que se trata de “...un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, etc.” (Agamben: 2005:1) Estos son los elementos constitutivos de un dispositivo, el dispositivo mismo es la red de relaciones que se establecen entre ellos.

Por otra parte, García Molina refiere al marco institucional como muy amplio en la educación social, se trata de todo sistema o estructura que opera entre “...la lógica de su discurso y la racionalidad o efectos de sus prácticas” (García Molina: 2003: 109). La institución delimita funciones y hace ofertas en función del encargo social que le da su cometido.

Este autor hace dos definiciones de las instituciones: como un “no lugar”, un espacio que no hace historia ni permite al sujeto identificaciones ni anclajes en la experiencia, un lugar de paso que no genera identidad. Esta institución es “incapaz de integrar ya

que está marcada por la actualidad y la urgencia del momento presente” (García Molina: 2003: 113). Se trata de generar los espacios en torno a criterios pedagógicos abriendo la posibilidad de que el sujeto construya recorridos con valor y sentido. En tal sentido, el autor plantea la posibilidad de instituciones como “lugar”, como espacio en el cual el sujeto se expresa, se identifica, vive y se educa. A la institución llegan sujetos posiblemente caracterizados o diagnosticados con las mismas o similares problemáticas sociales, pero cada uno se manifiesta de forma diferente ante la institución, es necesario tener en cuenta esa diversidad de los sujetos. La institución necesita establecer una pedagogía diferenciada adaptando su oferta a las particularidades de los sujetos.

Familias:

En primer lugar, planteamos la utilización del plural para mencionar a las familias entendiendo que no existe un único modelo de familia, sino que sus producciones son múltiples y variadas. Intentaremos dar cuenta de la complejidad que representa definir a las familias y por otra parte señalaremos algunos procesos que tiene que ver con el devenir histórico de las intervenciones sobre/con/en las familias.

La idea que nos remite en la actualidad este concepto tiene que ver con una construcción social hegemónica, que es histórica, varía con la cultura y es flexible. En nuestra cultura occidental y capitalista podemos decir que es una institución productora de subjetividad. “La familia como institución produce lógicas, normas explícitas o implícitas, que van a determinar prescripciones y proscripciones regulando así el comportamiento al tiempo que produce sentidos e imaginarios.” (Fernández y Protesoni, 2002: 93) En este sentido, es instituido e instituyente al mismo tiempo ya que su flexibilidad permite a los sujetos construir nuevas formas de familias en la medida que produce sujetos que luego serán sometidos al proceso de socialización en esa relación de reenvío también se constituye en receptora de los cambios sociales. Estos autores plantean que “la relación familia-sociedad es una relación abierta, porosa, en constante devenir.” (2002: 95)

Si bien es posible reconocer que la familia nuclear constituida por una pareja heterosexual y sus hijos no es en la actualidad la estructura familiar que predomina, este concepto continúa siendo hegemónico en tanto está presente en el imaginario

social de familia. Diversos procesos sociales han influido en la conformación real de las familias para llegar a la flexibilidad y amplitud de arreglos familiares que tienen lugar en la actualidad. El desarrollo de la economía capitalista, los movimientos feminista y LGTBIQ, los cambios en la sexualidad y la reproducción, en el matrimonio, en la división sexual del trabajo, etc. han permitido instalar otras formas y estructuras familiares más diversas e inclusivas.

lo que presenciamos es una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Esta multiplicidad (...), puede también ser vista como parte de los procesos de democratización de la vida cotidiana y de la extensión del “derecho a tener derechos” a todos los miembros de la sociedad. (Jelin: 2010, 25)

Las familias desde los dispositivos de intervención:

El concepto tradicional de familia nuclear que forma parte del discurso socialmente hegemónico es histórico y se consolidó recientemente en la cultura occidental y capitalista a finales del S XIX.

Vemos que las familias como objeto de análisis y prácticas desde la perspectiva social tiene una dimensión histórica consideramos necesario partir del aporte de Jackes Donzelot en *La Policía de la Familia* donde analiza cómo las familias ha sido objeto de prácticas de gobierno y control sobre los sujetos desde la época moderna hasta nuestros días y mediante qué dispositivos ha sido posible esto.

En el proceso de transformación de las familias se produce el pasaje de un sistema de gestión de la población donde el poder se ejercía desde el jefe de familia hacia sus integrantes y este jefe de familia respondía ante el poder real (Antiguo Régimen), a un “Gobierno a través de la familia: en este caso, la familia ya no es el sujeto político de su historia. Se convierte más bien en objeto de una política.” (Deleuze, prólogo de Donzelot, 2000: 10)

Se elaboran y despliegan una serie de “tecnologías políticas” que podemos analizar siguiendo el concepto de biopolítica desarrollado por Michel Foucault. Se establecen un conjunto de pautas a cerca de las prácticas sobre el cuerpo, la salud, la alimentación, la vivienda y sus usos, es decir, se organizan los diferentes niveles de la existencia mediante lo que Deleuze plantea como:

técnicas que en un primer momento estarán unificadas en lo que por

entonces se denominaba la policía: no en el sentido estrictamente represivo que le damos en la actualidad, sino conforme a una acepción que abarca todos los métodos destinados a desarrollar la calidad de la población y el poderío de la nación.” (Deleuze, prólogo de Donzelot, 2000: 16)

A mediados del S XVIII, fundamentalmente desde la medicina, se evidencia preocupación por el tema de la conservación de los niños a partir de la constatación de su alta tasa de mortalidad. “...questionan las costumbres educativas de su siglo y denuncian tres hábitos especialmente nocivos: la práctica de los orfanatos, la de la educación de los niños por nodrizas domésticas, la de la educación "artificial" de los niños ricos.” (Donzelot, 2000: 19)

Este autor identifica dos procesos que se producen en los extremos del cuerpo social:

En el extremo más pobre del cuerpo social, aquello que se denuncia es la irracionalidad de la administración de los hospicios, los escasos beneficios que el Estado obtiene de la crianza de una población que no llega sino excepcionalmente a una edad en que puede reintegrar al Estado los gastos que ha ocasionado, es decir, la ausencia de una economía social. En su extremo más rico, la crítica se refiere a la organización del cuerpo con vistas a un uso estrictamente derrochador de aquellos procedimientos que lo constituyen como un mero principio de placer, es decir, la ausencia de una economía del cuerpo.” (Donzelot, 2000: 22)

Como contrapartida a estos problemas se desarrollan intentos por corregir estas situaciones recurriendo a las prácticas educativas que están en auge en estos tiempos con nuevas miradas sobre la infancia y posteriormente sobre la mujer reorganizando diferentes dispositivos de control.

Por un lado, entre las familias burguesas se difunde la medicina doméstica “...un conjunto de conocimientos y técnicas destinado tanto a lograr que las clases burguesas aparten a sus hijos de la influencia negativa de los criados, como a poner a los criados bajo la vigilancia de los padres.” (Donzelot, 2000: 25). El desarrollo de la medicina doméstica constituye una de esas tecnologías de la biopolítica ubicando a la mujer en el lugar de aliada dentro del hogar para el seguimiento de las pautas de crianza e higiene familiar. “El médico prescribe la madre ejecuta”. (Donzelot, 2000: 27)

Por otro lado, entre las clases pobres se desarrollan acciones tendientes a optimizar

el costo social de la pobreza recurriendo a la filantropía.

Con la economía social, la naturaleza de las operaciones implicadas es totalmente diferente de aquellas emprendidas bajo la égida de la medicina doméstica, y tiene efectos prácticamente opuestos. Ya no se trata de impedir que los niños padezcan torpes violencias, sino de limitar las libertades tomadas (abandono en orfanatos, abandono disfrazado de lactancia), de controlar las asociaciones salvajes (desarrollo del concubinato con la urbanización de la primera mitad del siglo XIX), de conjurar líneas de fuga (vagabundeo de los individuos, en especial de los niños). Ya no se trata, en todo caso, de asegurar protecciones discretas, sino de establecer vigilancias directas. (Donzelot, 2000: 30-31)

Esta intervención diferenciada sobre las familias pobres si bien tiene el mismo objetivo se debe a la diferencia en la realidad social y económica. El analfabetismo, las carencias en la vivienda y la imposibilidad de asumir el costo de un médico de familia determinan el despliegue de una estrategia diferenciada. Se trata de disminuir los costos de la reproducción de la clase obrera desalentando el abandono de niños a los cuales la administración debe mantener pero luego mueren antes que el Estado les saque provecho.

Las acciones en la vida privada, en principio a través del médico de familia, las obras filantrópicas, el establecimiento de hospicios para huérfanos, la creación del torno⁹ y su posterior supresión, la vivienda social, posteriormente el desarrollo de la psiquiatría, los juzgados de menores, la alianza entre éstos y más recientemente el recurso a la psicología constituyen mecanismos desplegados para controlar la vida familiar y disciplinar a los sujetos que se apartan de la norma poniendo en peligro la estructura social. Los agentes encargados de desplegar esta función de “policías” de las familias son dependiendo del momento histórico: médicos, trabajadores sociales, filántropos, jueces, psiquiatras, educadores, psicólogos. El foco de la intervención

⁹ “...dispositivo técnico: **el torno**. Se trata de un cilindro abierto en uno de los lados de su superficie lateral y que gira sobre el eje de su altura., El lado cerrado hace frente a la calle. Un timbre exterior que está situado en las cercanías. ¿Una mujer quiere exponer a su hijo recién nacido? Le comunica su deseo a la persona de la guardia tocando el timbre. En el acto girando sobre sí mismo el cilindro presenta al exterior su lado abierto, recibe al recién nacido y, siguiendo su movimiento, lo lleva hacia el interior del hospicio. De ese modo, el donador puede sustraerse a las miradas de los criados de la casa. Y ese es su objetivo: romper, sin errores ni escándalos, el vínculo con el origen de esos productos de alianzas no deseables, purificar las relaciones sociales de las progenituras no conformes a la ley familiar, a sus ambiciones, a su reputación.” (Donzelot: 2000, 34)

también varía históricamente; el cuidado de los niños, la higiene, la moralidad, la sexualidad, la conducta social, el aprendizaje, el matrimonio, etc. con mayor o menor discreción las familias se ven observadas y juzgadas en su esfera íntima.

Adolescencias

Planteamos una aproximación al concepto o definición de adolescencia desde un enfoque psicosocial que permita dar cuenta de manera integral de esta etapa vital. Teniendo en cuenta que se trata de una construcción social e histórica en permanente movimiento. Consiste en un momento evolutivo que se presenta con características particulares en cada sujeto, que entrelaza factores biológicos, psicológicos y factores sociales y ambientales¹⁰.

Cada adolescente transita la adolescencia, valga la redundancia, de manera novedosa y única a la vez, de forma singular pero inscriptos en registros culturales de época. Como expresión singular de cada sujeto plantea Alejandro Klein "...la adolescencia en sí misma es ambigua en tanto remite a complejos procesos de construcción de identidad, reafirmación sexual, nuevos vínculos y nuevas inserciones institucionales, entre otros factores de construcción de subjetividad."(A. Klein: 2012: 249) Este autor propone la idea de "imágenes adolescentes" de acuerdo a los diferentes enfoques desarrollados por la teoría psicoanalítica, en la cual no profundizaremos aquí pero tomaremos algunos aportes que resultan interesantes para comprender esta etapa. Susana Brignoni retoma lo planteado por Erikson caracterizando a esta etapa vital como de "crisis de identidad" en la cual intervienen factores biológicos, sociales y psicológicos produciéndose transformaciones en lo corporal, modificaciones identitarias y se integran elementos de la mirada social a la propia identidad. (2012: 22) Este estado de crisis puede incluir el conflicto aunque no necesariamente, "no hay un formato tipo de la crisis" adolescente. Esta sensación de crisis se extiende al mundo adulto que no logra identificar "...cuales son las condiciones que nos plantean para el acompañamiento." (Brignoni 2012, 27)

Durante este período vital posterior a la infancia y que precede a la conformación de la identidad adulta y que de alguna forma conecta estas etapas a través de un proceso de reconstrucción identitaria que el adolescente y su entorno transitan juntos y separados a la vez. En este sentido, Klein retoma a Aulagnier en su

¹⁰ Sin desconocer los cambios biológicos que se producen en la pubertad.

conceptualización del adolescente como un historiador, conectando el pasado de su niñez con el futuro en un sentido autobiográfico.

La infancia funcionaría de este modo generando el número mínimo y necesario de anclajes estables permitiendo una garantía de permanencia, fiabilidad y pudiendo otorgar al adolescente la certeza de poder ser el autor de su propia historia intransferible, desde un tiempo historizado. (Klein: 2012:239)

El sujeto revive y elabora las situaciones y sensaciones de su niñez y es a partir de esa elaboración que construye, arma, “relata” su identidad adulta. Este proceso tiene una dimensión social ya que está en estrecha relación con sus vínculos cercanos y cómo éstos acompañan y promueven u obstaculizan el desarrollo del sujeto. En este sentido, nos parece pertinente retomar lo planteado por Winnicott:

La dinámica es el proceso de crecimiento, que cada individuo hereda. Se da por sentado el ambiente facilitador, lo bastante bueno, que al comienzo del crecimiento y desarrollo de cada individuo es un sine qua non... nada sucede en el crecimiento emocional que no se produzca en relación con la existencia del ambiente, que tiene que serlo bastante bueno.” (Winnicott: 1972, citado en Klein: 2012, 239)

El autor puntualiza que el entorno no tiene que ser perfecto ya que de esa imperfección se nutre el ambiente facilitador para promover la adaptación humana.

Metodología

Como mencionamos inicialmente, este proyecto de monografía se inscribe en el Proyecto de Investigación que se desarrolla en el marco Unidad Académica Asociada Instituto Académico de Educación Social -CFE – Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano conformado por docentes y estudiantes de ambas formaciones. Si bien el análisis de la temática que nos proponemos se realizó en forma individual e independiente del resto del proyecto, sigue la misma estrategia metodológica cualitativa con el enfoque de la teoría fundamentada.

La teoría fundamentada se inscribe en la metodología cualitativa de investigación que propone el proceso de construcción de teoría mediante la puesta en diálogo de los

datos relevados con el material teórico. En ese intercambio analítico se explican las relaciones entre las concepciones de sujetos y las prácticas.¹¹

Para este proceso metodológico nos basamos en la producción de Strauss y Corbin que desarrollan

una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (...). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (2002: 21)

Los autores identifican tres componentes en la investigación cualitativa; los datos, derivados de diversas fuentes; los procedimientos para interpretar los datos “Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales” (Strauss y Corbin, 2002:21), y el tercer componente constituye la forma de comunicar los resultados, pueden ser informes, artículos, libros, etc.

Para el desarrollo de la teoría fundamentada la operación principal consiste en la fundamentación de la conceptualización en los datos y la creatividad que el investigador ponga en el trabajo analítico. Esta creatividad no implica falta de rigor sino una cierta actitud abierta y flexible del investigador. “Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso” (Strauss y Corbin, 2002:23) Estos son los procedimientos de codificación: abierta, axial y selectiva, los cuales sirven para identificar desarrollar y relacionar los conceptos.

Proceso metodológico

¹¹ Anexo: Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación.”

Recolección de datos

La recolección de los datos se realizó mediante la técnica de la entrevista semiabierta. Se elaboró una pauta en el colectivo, se puso a prueba y posteriormente se realizaron los ajustes necesarios.

Este proceso implicó también una preparación del colectivo de trabajo para la aplicación de la pauta de entrevista, como un ejercicio de apropiación que permitió poder leer entre líneas rápidamente durante la entrevista para valorar la necesidad de repreguntar. Poder guiar las entrevistas fue un desafío que estuvo presente en todo el proceso. Para la realización de las entrevistas se conformaron duplas constituidas por un/a estudiante de educación social, un/a estudiante de psicología y un docente del equipo de trabajo que monitoreó el avance de las entrevistas y las dificultades que se fueran presentando. La desgrabación de las entrevistas estuvo a cargo de los estudiantes.

Se tomaron como insumo todas las entrevistas realizadas a educadores sociales en el marco de los Proyectos de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia en la modalidad de gestión oficial – 6 entrevistas realizadas a educadoras sociales que se desempeñan en 6 centros diferentes-.

Además del guion de entrevista en las instancias con los entrevistados se aplicaron dos técnicas más: la recorrida por el espacio físico donde se realizan las prácticas y una producción gráfica con la consigna “experiencia significativa” Nos parece necesario mencionarlas pero no se profundizará en ellas ya que no constituyen el material del presente trabajo.

Proceso de análisis

Codificación abierta

“Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.” (Strauss y Corbin, 2002: 110). Este proceso de codificación implica descomponer los datos, analizarlos y compararlos en busca de similitudes y diferencias que permitan agruparlos conceptualmente construyendo categorías de análisis.

Esta etapa del proceso de investigación se realizó en colectivo entre todos los integrantes del equipo de investigación. Una vez realizada una primera “tanda” de entrevistas y su desgrabación se inició el procesamiento de los datos. Se fueron agrupando fragmentos de los relatos de acuerdo a la temática que referían, en ese proceso se organizan las categorías de análisis que van surgiendo, la TF es una teoría inductiva. Este primer análisis permitió construir la categoría “trabajo con familias”, tema del presente trabajo, a partir del emergente en los relatos.

Con esta definición personal se inicia el proceso de construcción individual del presente trabajo que implicó la revisión bibliográfica y búsqueda de antecedentes de abordaje del tema. En cuanto al trabajo de campo, se diseñaron e incorporaron a la pauta de entrevista las preguntas específicas en relación a la categoría de análisis “trabajo con familias”, cuya modificación se aplicó a los siguientes entrevistados/as. Posteriormente se definió la delimitación del campo de análisis.

Codificación axial

A partir de la delimitación del campo de análisis, esto es, prácticas de educadores/as sociales en torno al trabajo con familias de adolescentes internados por protección en Centros de gestión oficial de INAU, se seleccionan las entrevistas que corresponden a ese recorte. Esas entrevistas se procesan seleccionando los fragmentos del relato que corresponden a la categoría trabajo con familias. Se toma como insumo inicial la totalidad de cada entrevista, no sólo las respuestas a las preguntas específicas. Una vez seleccionados los fragmentos se realiza la agrupación en sub categorías de análisis que caracterizan y dan densidad a la categoría analizada.

“Subcategorías: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad.” (Strauss y Corbin, 2002: 110). De este proceso de codificación axial, que requiere una lectura y análisis más minucioso surgieron cuatro subcategorías: acciones, concepciones, mandatos y egreso, las cuales se desarrollan a continuación.

Codificación selectiva

Consiste en “el proceso de refinar e integrar la teoría. En la integración, las categorías se organizan alrededor de un concepto explicativo central.” (Strauss y Corbin, 2002:

177). Luego de analizar los datos e ir construyendo la teoría a partir de los códigos in-vivo, al realizar el proceso de codificación abierta y axial se produce el momento de la codificación selectiva.

Análisis

Para el análisis de la categoría “trabajo con familias” se fueron construyendo a partir de los fragmentos analizados las siguientes sub categorías:

Acciones:

En esta primera sub-categoría se identifican las acciones que realizan los profesionales entrevistados en la medida que éstas configuran un elemento que constituyen las prácticas. “Quien ejerce no es un individuo, sino un sujeto investido en una relación social que pone en práctica actos admisibles, recomendables, esperados para el lugar social que pretende ocupar.”¹² Esto es, las acciones que los educadores sociales realizan con los adolescentes y las familias en tanto profesionales que están convocados a cumplir un mandato institucional y social. En este sentido, las acciones son consideradas más allá del verbo que las nomina, son acciones desde el punto de vista profesional que trascienden las actividades concretas que se llevan adelante para dar materialidad a esas acciones.

De las entrevistas realizadas extraemos los siguientes fragmentos que refieren a la sub categoría acciones para ser analizados:

Del siguiente fragmento podemos destacar el acuerdo con el adolescente, es decir, la acción se desarrolla tomando en cuenta su deseo e interés.

Él se va los fines de semana, se va los jueves, esta hasta el lunes en la casa de su tía, y vuelve el lunes al mediodía, tarde. Y después que vuelve bueno, ahí se va a un taller de joyería. Entonces bueno, **ver cómo está, cómo pasó** el fin de semana, nos entrega medicación si le sobro... este... porque lleva su mediación para los días que está en la casa de la tía. **Llamamos** a la tía a ver cómo pasó el fin de semana, si tiene algo para destacar, para decir. (E2)

¹² Anexo 1.: “Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación.”

Estas acciones de indagar con el adolescente y su familia a cerca de la instancia de visita al domicilio de la referente familiar podrían definirse como acciones de seguimiento con el objetivo de evaluar la esa instancia de encuentro familiar y sus posibles impactos. Implican encuentros con el adolescente y la comunicación con su referente familiar, en este caso la tía. Otra entrevistadas plantean:

tenés hacer una **entrevista en la casa**, de los vínculos, ver si ese chiquilín puede realmente ir a esa casa o no, va por ese lado. (E1)

los domingos te retornan los que se van de **licencia**. Se van de licencia el viernes y vuelven el domingo de noche. Entonces a veces vienen mal por cosas que le pasaron. Entonces muchas veces ta, hay que **contener**, sentarse, **escuchar**, dar tu opinión o no tu opinión, pero poder **mediar** en lo que paso en la casa... de repente **llamar** a la casa y estar atento de quienes vuelven (...) **controlar** que vuelvan, sino tienes que llamar: Sabias que tenías que volver hoy a tal hora, que paso, no vas a volver... te vas a quedar, hablas con el adulto responsable." (E2)

Del fragmento anterior interesa mencionar que la licencia, si bien no es una acción desarrollada por el educador, implica algunas acciones por su parte para que esta se produzca que están mencionadas más arriba: indagar, realizar entrevistas, visitas, planificar, evaluar, etc. En relación al retorno se destaca que hay un momento particular en el tiempo; el domingo de noche, en el cual la educadora se prepara para recibir a los adolescentes y desplegar algunas acciones que tienen que ver con el acoger y procesar con el adolescente su experiencia a partir de la licencia.

el educador, el psicólogo y el trabajador social que toman como **referente**... o referido a alguno de los chiquilines y ahí trabajan en el **proceso** de cada...de cada gurí... es un trabajo que tiene una pata fuerte administrativa y todo lo que son los **informes al juez**, la **entrevista** con la familia, la entrevista con los chiquilines y después las emergencias porque se atiende ... no se ahora creo que tenemos como cincuenta chiquilines en la casa, pero a su vez tenemos demanda, o sea tenemos chiquilines en **licencia**, tenemos **egresos con seguimiento**... tenemos una población como de doscientos chiquilines por mes capaz, entonces hay mucha demanda de todo tipo para los técnicos, mi cargo como técnico debería por la institución estar al firme haciendo esa

tarea... pero no... **elijo estar en el cotidiano**, no es una tarea en la que yo me siento cómoda, este... no es una tarea... primero que me sienta cómoda y segundo que yo sienta que la puedo sostener en esto de la relación a la frustración y en esto que les decía del porqué volví...(E4)

El párrafo anterior la entrevistada refiere a acciones diferenciadas a partir del encargo que la institución realiza a los diferentes técnicos con una cierta discrecionalidad que le permite decidir qué rol quiere asumir más allá del cargo técnico que formalmente ocupa. Se entiende que quien define ocupar el rol en función del cargo “técnico” asume las referencias de los adolescentes y esto implica una labor que genera frustración asociada a las acciones que realizan: informes al juez y entrevistas con las familias. No se identifican acciones directas con los adolescentes desde estas “referencias”.

Cabría pensar que aquellas acciones a las cuales el profesional decide dedicar su empeño son las que tienden a perpetuar el orden establecido no las que generan la posibilidad de otra alternativa. La cuestión radica en hacer lugar a las prácticas que permiten pensar otros escenarios más allá del “cotidiano” en el “hogar” que genera seguridades a la vez que tiende a adaptar y perpetuar al adolescente la situación de internación.

Algunas líneas más abajo continúa relatando...

son de tener llamadas y no se las gurisas se enteran de cosas que las angustian o se pelean con los padres, entonces ahí ya están más movilizados, entonces llegas como a **contener**. (E4)

En relación al párrafo anterior se entiende que en la opción de tareas a realizar hay una preferencia por las que le permiten más cercanía con adolescente. Contener a partir de una instancia de intercambio del adolescente con su familia.

Se percibe cierta lectura negativa, la familia irrumpe en ese cotidiano abstraído del entorno afectivo. Otra lectura posible hace necesario comprender que la familia forma parte de la vida de los adolescentes y es desde la institución que se irrumpe en la cotidianeidad del funcionamiento familiar.

En relación al cotidiano otra entrevistada plantea...

Bueno en realidad las que más tiempo me ocupan son las que tienen que ver con, con, lo que no es el cotidiano, esto de hacer **intervenciones familiares**,

pensar estrategias para el trabajo, como lo más nuevo, porque lo otro ya está tan aceitado que es más rápido y no estas tanto ahí. (E6)

La entrevistada trae en el fragmento anterior la dificultad que presenta pensar las intervenciones familiares y las estrategias a desplegar, refiriendo que se trata de “lo nuevo”, en contraste con el cotidiano. Esto permite constatar las resistencias que también otras entrevistadas han planteado en relación al abordaje familiar anteponiendo las preferencias personales a los derechos de los adolescentes. En este sentido cabe retomar este mismo contraste que identifican Silva y Domínguez

Este nuevo enfoque implica transformar las prácticas centradas en el “cuidado cotidiano” por prácticas que apuesten a construir su futuro. Implica elaborar un plan de trabajo para cada niño y niña, que tenga como primera meta que su familia recupere las capacidades de cuidado o, si esto definitivamente no es posible, diseñar un plan alternativo, siempre de base familiar.” (Silva y Domínguez, 2017: 9)

Hablando del proceso de ingreso de los adolescentes al centro la entrevistada plantea...

tener una **entrevista** con alguien ¿no? Ya sea con alguno de los técnicos que participó en la **referencia** de ese chiquilín o en esa **evaluación** o puede ser yo que sé, con un familiar, o un referente de algún centro educativo. (E5)

Integrando la dimensión familiar y vincular al abordaje desde el inicio del proceso, además de la mirada institucional.

en las **visitas** familiares trato de estar en casi todas, en las casas de los gurises sí, la gran mayoría, o por lo menos en la primera, siempre. Después puede que haya procesos que los gurises se vayan frecuentemente a una casa -porque no sé, porque el gurí está haciendo un proceso de quedarse más tiempo en su casa, no sé, en fin- ahí ya van los **referentes**. Pero en la primera, a lo sumo en la segunda, me gusta ir a mí a **conocer a la familia**, pero no por una cuestión de “a mi directora”, sino porque (...), me sale también desde, entiendo, que si el proceso va por ahí, por **recomponer los lazos familiares** o por **establecer acuerdos** con la familia o por ir a **detectar indicadores** de violencia, de vulnerabilidad, necesito nada, **estar**, aunque sea una vez ahí de primera mano (E5)

En el fragmento anterior aparece un fundamento explícito que otorga sentido a su participación en las entrevistas con las familias en su domicilio. Se logra identificar una estrategia en ese proceso de “recomponer lazos familiares”: “establecer acuerdos” y también desde la perspectiva de la protección: “detectar indicadores de violencia, vulneración”.

lo primero es un **encuentro**, puede ser en el hogar o nosotros **vamos a la casa**. Y ahí empezamos viendo a ver qué quiere el chiquilín y que puede dar la familia. Porque hay familias que te pueden dar...bueno que venga no sé, los domingos de una a dos a tomar mate. Bueno, arrancamos así, de repente (...) dentro de 6 meses se va a quedar en las vacaciones de Julio, entiendes?. O no sé, o lo está **llamando** para decirle que lo acompañe para buscar, no sé, anotarse a un curso. Entonces desde esas cosas vamos como **involucrando**, dándole como un lugar realmente trascendente a la familia y ahí nosotros **nos vamos corriendo** también.” “...o fue uno de licencia a la casa de la madre y se mandó flor de cagada y no podés esperar a la reunión de equipo, tenés que trabajarlo. (E6)

Este fragmento da una cierta idea de proceso, de gradualidad de que se acompaña los movimientos de la familia con el diseño de una estrategia particular a cada situación con el protagonismo de la familia. Sin embargo, la referencia a los tiempos de esos procesos deja muchas incertidumbres, ¿cómo se establecen esos tiempos que podríamos identificar como preparatorios para el retorno a la convivencia familiar? la entrevistada refiere a 6 meses para una licencia de 2 semanas ¿Esos tiempos surgen de acuerdos con la familia? ¿De valoraciones del proceso? ¿de necesidades institucionales?

leer la historia de los chiquilines. Porque a veces sin querer te mandas alguna que no sabes. (E1)

la directora, le hinca mucho el diente al trabajo con la familia. Es la primer que cuando ingresa un chiquilín se pone a **investigar** qué familia hay, dentro de la familia que hay, con cual podríamos **contactarnos**, eso se hace con el joven ¿no? Este... bueno con quien vos tenés buen vínculo, a quién podemos llamar para que te venga a visitar algún fin de semana, o quién querés que te venga a visitar al centro. Y a partir de ahí empezamos a establecer contacto. (E2)

El fragmento anterior, si bien menciona acciones de promoción del vínculo entre los adolescentes y sus familias lo hace en referencia a otro profesional. No queda claro si la entrevistada no realiza esas acciones por decisión personal o por una definición desde la dirección.

de fortalecer los vínculos, de fortalecer la resiliencia, de tener otra mirada de su historia, de sí mismos, de sus padres, de todo esto que veníamos hablando, me parece que ahí donde estamos él “Para qué” sería un poco por ahí. (E4)

Acciones con referentes afectivos no familiares:

Por ejemplo, cuando nos dan esto de las entradas. Bueno muchas veces decimos, bueno si vos el fin de semana te vas a ir a la casa de este amigo, bueno en vez de esta entrada usarla un educador, van y el padre pasa a buscar, se firma y van con el padre. (E1)

Esta acción de promoción del vínculo con referentes no institucionales fue la única a la cual las entrevistadas hicieron referencia. Teniendo en cuenta la etapa vital adolescente y el necesario ejercicio de “salida al mundo” que resulta fundamental para la inserción social nos parece fundamental la promoción de este tipo de actividades.

También desde el derecho a vivir en familia es una forma alternativa para pensar su ejercicio, como una forma alternativa de acompañar al adolescente, sostener desde el vínculo afectivo a pesar de la internación.

Concepciones

En esta sub-categoría agrupamos las referencias que, ya sea explícitas o implícitas, nos permiten identificar las concepciones de sujeto y familia que ponen en juego los y las entrevistados/as. Cuáles son los fundamentos teóricos, conjeturas que manejan los educadores sobre los adolescentes sus familias y los procesos por los cuales están transitando. Se trata de identificar el discurso sobre los sujetos (adolescentes y familias) desde la educación social o si surge de generalizaciones o teorías de formulación propia.

Para el análisis de esta subcategoría hemos seleccionado los siguientes fragmentos:

Es que **la mayoría no tiene vínculo con su familia**. Te podría decir que es muy bajo porcentaje (...). Y lo bueno es que hay algunos chiquilines que sí, han podido tener como sus propios vínculos y tienen **padres de amigos** que los llevan, se van un fin de semana o en las vacaciones se van a la playa y los llevan. Y tenés otros que en realidad nunca han podido generar un vínculo y **que jamás tuvieron un vínculo con su familia más de cuando nacieron**. Por eso, hay mucha variedad. Y los que tienen vínculos con su familia, o han sido parte también de INAU o se encuentran en situación de calle o están en refugios. O muchos no pueden tener contacto, a nivel de juez, con sus familias, son esas situaciones. (E1)

La precepción sobre los vínculos de muchos de los adolescentes internados asume que los adolescentes no tienen vínculos fuera de la institución algunos han pasado su vida institucionalizados, privados de la experiencia de vivir en familia, no se hacen referencia a acciones desde la institución para promover el ejercicio de este derecho ni con su familia de origen, extensa o ajena. La referencia a la situación en la que se encuentran los referentes afectivos “en situación de calle o refugios” pareciera justificar el desvínculo.

Este fragmento permite constatar que las condiciones materiales de la familia continúan siendo motivo de separación ante la imposibilidad de resolver el problema habitacional por parte de la familia. El Estado, a través de dos políticas públicas se encarga de “resolver” en términos de ofrecer al adolescente el internado y a los adultos un refugio. Estas respuestas, en la medida que obturan la posibilidad de convivencia familiar constituyen una violación a los Derechos de los sujetos.

La entrevistada continúa...

Sí, se me viene **un caso solamente, que tiene contacto con sus abuelos** y bueno, sus abuelos van, **lo van a buscar, firman sus acuerdos** y sus cosas pero ta... también eso moviliza pila, o sea tenemos **una mamá también que va al centro** pero no tenemos un lugar físico para que ellos puedan estar con sus familias. (E1)

No existe un lugar físico porque no está pensado que las familias vayan, no es parte del plan. Tiene sentido con lo planteado anteriormente en relación a los referentes que se encuentran en situación de calle o refugios, si el referente afectivo no tiene las

condiciones materiales para recibir al adolescente no hay un plan desde la institución, un espacio donde puedan compartir y tampoco una intención de generarlo.

La entrevistada continúa...

bueno, esta madre como que va, y en los demás **repercute en forma negativa**, porque llega y hay días que llueve y la tenés que hacer pasar porque vino a ver a su hijo, pero a los demás eso les **choca** y llega la hora de la comida y tenés que ofrecerle a la madre comida porque queda horrible que nosotros estemos comiendo, pero también que estén comiendo todos un domingo y ta...hay esos momentos. Y donde más les toca a los chiquilines es el día de la madre, se viven como momentos tensos. (E1)

Cabría preguntarse si lo que choca es la presencia de la madre o como esa presencia es percibida por el entorno adulto y la institución. Pareciera que la inexistencia de un lugar físico que mencionaba en el párrafo anterior va más allá de eso. No hay lugar para la visita, para el encuentro, para el vínculo, ni desde la actitud de recibir, acoger por parte del equipo, ni desde el espacio. Se conforman dos polos, si se está en el hogar no se tienen vínculos familiares y si se tienen vínculos genera irrupción.

Cabría preguntarse también si esa percepción de los adultos no condiciona la percepción de los demás adolescentes, qué por otra parte ven una escena que para ellos no está dentro de lo posible.

Siempre es con la madre, el padre no es tanto, la figura femenina es como...y justo en estos trabajos la mayoría somos mujeres las que trabajamos, entonces se trata de que en los turnos haya un varón como para...porque muchas veces **somos la figura femenina que tienen para descargar** y hacer como la antena de que recibe las "puteadas". Pero sí el día de la madre es como que moviliza muchísimo y también este... Navidad, Año Nuevo no tanto. Son fechas claves que movilizan. (E1)

En relación a lo anterior es pertinente retomar la perspectiva de género: la responsabilidad diferenciada que se asigna a las mujeres en el rol de cuidado, las madres aparecen sobre representadas en los discursos. Esto responde al ideal de la cultura patriarcal que asigna a la mujer la responsabilidad del cuidado hacia los hijos dejando a cargo del hombre las tareas de producción de la subsistencia. Una estrategia que se vuelve necesario desplegar desde los dispositivos de protección y educación tiene que ver con convocar a las figuras masculinas a ocupar roles de cuidado y acompañar esos procesos desde la tarea socioeducativa. De lo contrario, si

asumimos como cosa dada esas ausencias estaremos reproduciendo la desigualdad que genera y avalando la des-responsabilización paterna/masculina en el cuidado y la protección de los niños, niñas y adolescentes.

un chiquilín por juez tuvo que volver con su familia bueno ta te vas con tu madre y cuando vino la policía con el coso del juez que se tenía que volver con su madre se agarró de la mesa y decía - ¡no, yo no me quiero volver con mi madre! -. Pero vos te tenés que volver con tu madre porque tenés un lugar, tenés un espacio, sos el único que estás en INAU...- ¡No yo no me quiero volver con mi madre! -. Y volvió con su madre y él por elección propia eligió volver al INAU de nuevo y lo tenemos ahí en el hogar. Que hay veces que digo...también a veces te cuestionas de que... ¿por qué quieren tanto estar en INAU? Si estamos haciendo las cosas bien o es que en realidad no las estamos haciendo tan bien, ¿no? Capaz que en tu casa te marcan el límite de otra manera, que nosotros tratamos de marcar el límite, pero a veces se hace imposible. Como lo haríamos capaz con un hijo. (E1)

Del relato anterior se puede observar que el sistema de protección escucha poco al adolescente, no hay lugar para la expresión de su deseo. Por otra parte, el hecho de que sea el “único que está en INAU” permite hacer la lectura de que hay otros NNA en ese núcleo que están en ese medio familiar. Quizás si se hubiera acompañado mediante una estrategia socioeducativa esa revinculación entre el adolescente y la familia su sentir fuera diferente.

Hay algunos que han podido generar esos vínculos y hay otros de que no. Ya te digo no hay vínculos familiares y no hay vínculos que hayan podido generarlos (...) Sí. Por ejemplo, cuando nos dan esto de las entradas. Bueno muchas veces decimos, bueno si **vos el fin de semana te vas a ir a la casa de este amigo**, bueno en vez de esta entrada usarla un educador, van y el padre pasa a buscar, se firma y van con el padre. Y también nos ha pasado que se han ido, este...chiquilín particularmente tiene muchos vínculos, este...se ha ido para afuera y nosotros tenemos que firmar un permiso. (E1)

Siendo la adolescencia una etapa vital en la cual el entorno social y los vínculos que se establecen más allá de la familia adquieren una relevancia creciente estas acciones de mediación que permiten sostener y proyectar estos lazos afectivos son

componentes fundamentales en la estrategia. En este relato queda claro que no es parte de una estrategia general, sino que constituye una novedad cuya responsabilidad en la construcción vincular es asignada al adolescente, no a una forma de entender el acompañamiento que se promueva desde la tarea socioeducativa para todos los adolescentes.

Por otra parte, destacar que es la única mención en todas las entrevistas a referentes afectivos no familiares.

dos con licencia hay uno que lo tenemos en familia amiga con su abuela, ¿ya saben también eso de qué trata? Y el otro también, o sea, el juez dictaminó que de que la madre podía volver con él, que la casa estaba apta y demás y nada, lo que se hace en una familia amiga es eso, que ellos tengan una familia o estén con sus abuelos lo que sea, también se les da un surtido el fin de semana (en este caso viene o su abuela o su madre a buscar el surtido y la medicación en caso de necesitar) y ta, nosotros vamos a controlar eso. Después de determinado tiempo ya se les da el egreso, se manda a juez, si el juez dictamina que está bien por los informes que nosotros hacemos en casa visita. (E1)

El fragmento anterior constituye un relato desordenado, con imprecisiones que de alguna forma marcan una caracterización de las prácticas. La confusión que plantea en la referencia a vínculos familiares (madre), familia extensa (abuela), familia amiga (no aparece), es representativo del lugar que se le da a la familia desde el lugar profesional que se ocupa. Finalmente, lo que la entrevistada entiende que son acciones con la familia hacen referencia a una concepción tutelar asistencialista, muy alejada de lo que entendemos por acompañamiento socioeducativo.

y familias... como las veo... tienes de todo, tienes **familias ausentes**, tienes familias que se han... que los empiezas a llamar, vienen, después llega un momento que quieren... **no vienen más, cortan el vínculo**. Hace poco tuvimos un caso de un joven este... que bueno **el nunca conoció a su madre**, desde el pequeño su madre lo entrego al hogar Retoño, después su padre lo retira y lo cría una hermana. Y bueno... después pasa de nuevo a vivir con su padre, a partir de seis, siete años **el padre lo cría hasta los**

quince años que ingresa al INAU, por diferentes motivos el padre decide... que bueno que pase a estar institucionalizado. Se contactó la madre, logramos contactarla, **la madre vino a una entrevista y cuando llego la hora de conocerlo al joven, dijo que ella no podía** con esa situación y prefería que todo siguiera como antes. (E2)

A partir del fragmento anterior quedan algunas interrogantes con relación a toda la intervención institucional en la vida de este sujeto, desde su nacimiento al presente, el abandono inicial y la posibilidad de adopción, que no se menciona, pero debió haber sido considerada en la medida que tampoco identifica en ese momento otros referentes. Luego el “retiro” por parte de su padre, expresión que cosifica al niño, la figura de su hermana que aparece y desaparece de escena rápidamente, para luego reiterarse el abandono paterno y materno. En todo ese relato trágico no media descripción de cuáles fueron las intervenciones del sistema de protección más allá del contacto con la madre y la entrevista, que se entiende son recientes. ¿Se le ofrecieron al padre opciones de acompañamiento para sostener la convivencia familiar? ¿Se consideró a la hermana antes de evaluar la internación? Las posibilidades son múltiples, en todo caso tener en cuenta que se trata de toda una vida de privación de la experiencia de vivir en familia. Tener presente la omisión como parte de la intervención en la medida que sus consecuencias tienen efectos sobre la vida de los sujetos. Como plantea Violeta Núñez:

El recurso al castigo, al sermoneo o la cruda indiferencia tiene para el profesional (y de ahí la resistencia a su abandono) un beneficio secundario muy importante: vela o encubre sus propios obstáculos epistemológicos y ello le permite focalizar los problemas sólo en el sujeto de la educación. (1999: 50)

Otra entrevistada plantea:

el cargo de dirección está reglamentado, es dirigir, es la responsabilidad sobre todos los órdenes del internado, del que yo dirijo, soy responsable de lo administrativo, de lo educativo, de lo judicial, de lo familiar, en general de todo, es la **responsabilidad sobre todas las cosas que puedan suceder acá dentro y en las familias**, o sea, las familias que nosotras, a ver, si nosotros autorizamos que se quede un chiquilín en su casa nosotros somos responsables de lo que sucede en esa casa también, si bien los adultos que

se van a hacer cargo hacen un acuerdo de responsabilidad, en realidad el chiquilín está acá, al menos momentáneamente y somos responsables de lo que le suceda. (E3)

La familia aparece dentro de los mandatos que competen al cargo de dirección, como responsabilidad, aparece la dimensión de la protección hacia el adolescente y la familia en su conjunto en la medida que no se le permite asumir plenamente la responsabilidad de esa función de cuidado.

Desde lo familiar son, si son gurises que vienen muchos con una historia de vulneración, de maltrato, pero en realidad nosotros tratamos de no apoyarnos en eso como forma de decir este es el perfil, tratamos de exigir de **volver a contar una historia**, de volver a hacer que ellos entiendan la situación que los trajo, que la puedan, puedan **apropiarse y que puedan pararse sobre esas cosas para seguir**, creo en cierta forma se consigue, en cierta forma desde muchos recursos se consiguen, por ejemplo desde el humor, desde lo que nosotros llamamos en Capurro la singularidad, estar, **apoyarnos en la historia personal de cada uno, en los gustos personales, en los intereses personales** y eso como que va reforzando que no es que me pasa todo malo, que me pueden pasar cosas buenas, pero son adolescentes a los que le pasaron cosas malas, no sé si cabe más categorización que esa.” (E3)

El párrafo anterior plantea un abordaje desde la singularidad del sujeto en relación a su historia, gustos e intereses.

Sí, nosotros tenemos una características últimamente, más o menos en los últimos tres años, con un número superior capaz que al 40% de chiquilines con antecedentes de institucionalización familiar, familiares directos, madre, padre, hermanos, ta, hoy por hoy, de 27 que pasaron en una año, 19 tienen hermanos en hogares, justo nosotros evaluamos de setiembre a setiembre, pasaron 27 chiquilines y tienen hermanos en otros hogares 19, eso dice muchas cosas, dice bueno que no es, no están llegando por primera vez, también es esa otra característica, **no están llegando por primera vez a la institución y su familia tienen historia de institucionalización**, este, también podríamos decir que una gran cantidad de papás y de mamás, sobre todo de mamás, los papás no están tan presentes en estos proceso, a veces

ni siquiera los llegamos a conocer, tuvieron hijos siendo adolescentes, 17 años, 18, jóvenes, no se da por ejemplo, es muy excepcional mamás y papás de 13 años, pero sí más hacia los 17, 18 hacia esa edad que es como más, la gran crisis se da que los papás tienen hoy, yo que sé, 34, 35 años, entonces son, toda la crianza, todo el comienzo de esa crianza, tuvo las mismas idas y venidas que pueden llegar a tener un chiquilín de estos hoy con un hijo, son familias que tal vez recién ahora están pudiendo ordenarse, y capaz que no fue a partir del primer hijo y fue a partir del segundo, tercero, que se pudieron ordenar.” (E3)

Al comienzo del párrafo anterior se realiza una caracterización que señala la vulnerabilidad histórica de los vínculos familiares de la población atendida. El término antecedentes tiene connotación punitiva. Hay algo que no se dice, se repite la misma idea de varias formas, se le atribuye a esa idea una cierta relevancia como indicador pero no explicita como lo interpreta, cómo lo lee, fracaso de la política de internación? Imposibilidad de generar estrategias que permitan cortar la historia de repetición del abandono.? Señalar esta repetición generacional de abandono y vulnerabilidad no hace otra cosa que cuestionar la política de internación, como refieren Silva y Domínguez “Se produce una interrupción en la secuencia analítica por la que atribuimos la culpa a quien hasta ayer fue una víctima. No nos reconocemos como parte del problema. Por el contrario, derramamos imputaciones y reclamos de prácticas represivas.” (Silva y Domínguez, 2017: 38)

Aparece nuevamente el género marcando una diferencia en la asunción de las responsabilidades parentales.

pero la realidad es como híper-compleja, y eso es un **problema estructural** que no lo transformamos hoy, o **no lo transformamos hoy con la tarea concreta, es un tema más político, más estructural, más de sistema**, entonces... he... la brecha por la cual nosotros nos podemos meter es eso, como los güirises pueden ver a sus padres y cómo los padres pueden ver a sus hijos y entenderse, porque a veces hay un tema de **comunicación**, de que los padres no pueden entender a su hijo adolescente y su hijo no puede entender, aceptar que su padre es persona, que su padre se equivoca, que su padre sufre, que su padre además de atender su vida tiene que atender a sus hijos, a veces los hijos son bastante radicales con sus padres, entonces **es**

como encontrar un ida y vuelta de comunicación para que se puedan entender y para que se acepten, después todo lo otro es un cambio del sistema, es una cuestión estructural, más política que hay que tener otra mirada, una mirada más integral, este... esto de cuestionarnos la desigualdad social, un montón de cosas que hacen que las familias estén más desfavorecidas en todos sus aspectos, entonces bueno la problemática de su hijo adolescente a veces no es lo más grave que está pasando a esa familia, pero bueno, es cuestión de cambiar la mirada. (E4)

En el párrafo anterior la entrevistada las algunas cuestiones que tienen que ver con las causas estructurales de la imposibilidad de algunas familias para asumir el cuidado y protección de sus hijos. En este sentido entendemos que las condiciones materiales que el sistema capitalista impone a ciertos sectores de la población, las cuales implican quedar por fuera del acceso a Derechos básicos como son la alimentación, vivienda digna, salud, educación, etc. Este fenómeno repetido en varias generaciones determina condiciones de marginalidad estructural que a nivel vincular se traducen en la fragilidad de los vínculos.

En esa tarea de educar a hijos e hijas las familias necesitan apoyos, independientemente de cuál sea su estructura (nucleares, monoparentales, reconstituidas, adoptivas...) ya que la parentalidad requiere de aprendizajes que no siempre han podido efectuarse en la propia familia o en otros contextos. La acción socioeducativa de la educadora y el educador (social) es una oportunidad para acompañar a las familias en su itinerario vital.” (Bretones et. al.: 2012: 15)

Si bien las causas estructurales de la pobreza y la marginalidad no constituyen el tema del presente trabajo, entendemos necesario retomar este planteo cuya importancia radica en que ubica esta problemática en la dimensión de la corresponsabilidad social y estatal permitiendo correr a las familias y los adolescentes de las miradas culpabilizantes.

En realidad, creo que las familias de los gurises, nada, están... son las familias uruguayas... son, somos las familias de los gurises. Hoy por hoy se ven algunos fenómenos (...) A mí me gusta por lo menos ir analizando, proponiéndole al equipo un cierto ejercicio de ir pensando y analizando cómo se van transformando las características y las dificultades que presentan las

familias para sostener a sus hijos ¿no?, para poder establecer, para poder hacer crianza, establecer pautas sanas de crianza. Y bueno, en estos años - no solo acá sino cuando entré a Capurro- hemos ido viendo toda una serie de transformaciones que es interesante apuntar: hoy por ejemplo se ven cada vez más **familias que no están tan signadas por la pobreza extrema como se veía antes sino por las patologías ¿no? Por las patologías psiquiátricas** (...) tenemos muchos chicos últimamente - cuando te digo últimamente desde hace un par de años para acá- siempre tenemos un porcentaje grande de chiquilines con que alguno de sus padres está fallecido, bueno, por enfermedades relacionadas a o ya sea por consumo o por VIH (...) antes de repente era como más frecuente que los gurises vinieran de hogares donde las condiciones materiales eran fundamentalmente el motivo que les hacía imposible a las familias llevar adelante el cuidado de sus hijos (...) hoy por hoy vemos que la presencia de las patologías de las familias, **familias mucho más desorganizadas por la presencia de trastornos, también de consumo ¿no? De consumos problemáticos de alcohol** (...) Bueno, te encontrás con muchos más **gurises que sus padres son trabajadores asalariados que desde el punto de vista material podrían sostenerlos en su casa pero no desde el punto de vista emocional, afectivo, psíquico.** (E5)

La entrevistada marca otra dimensión en la fragilidad parental que tiene que ver con las condiciones de acceso a los Derechos que mencionábamos anteriormente. La patología psiquiátrica y el consumo problemático como forma de evadir la realidad también son marcas de la cultura de nuestro tiempo, respuestas al sufrimiento que imprime la sociedad de consumo.

Y mira, nosotros la familia, eh...también es algo como que **venimos descubriendo. Si hay familia, se trabaja.** (...) **a no ser que haya existido una situación de violencia muy zarpada obviamente o un abuso**, lo que sea. Pero si hay familia se trabaja con lo que tienen, tratamos de hacer algo (...) siempre, desde un principio. Que nos ha pasado también que, que, que hay familias que vienen muy...por la institución, como muy viste dejadas a un lado, **o construidas desde un lugar muy negativo** y nos ha pasado de que ta, que intentamos como verlo desde otro lugar y sacar lo que haya y nos ha

salido bueno jaja, tratamos de que, de construir algo, de **reconstruir**. Pero si, ocupa un lugar re importante, a no ser como te digo, que haya sido. (E6)

En este sentido, nos parece pertinente traer la conceptualización de Bretones ya que permite posicionarnos desde una perspectiva que habilita a sujeto permitiendo construir otras miradas que rompen la estigmatización.

cuando trabajamos con ellos, les rendimos cuentas de sus derechos y de nuestros deberes con la condición de contar con su saber. Les pedimos que hagan un esfuerzo para transmitírnoslo porque ellos saben y tienen derecho también a que no utilicemos nuestro saber contra ellos, descalificándolos o clasificándolos rápidamente bajo el rótulo de una etiqueta (abandónicos, negligentes, desestructurados. (Bretones, et. al. 2012: 37)

Luego la entrevistada plantea...

“Y primero sale del chiquilín (...) viene el gurí y te plantea: mira yo en realidad tengo un tío, un primo, mi madre, no sé qué, mi padre.(...) que eso es algo que cuesta mucho también, porque **hay como una construcción ahí que como lo mejor que le puede pasar es estar institucionalizado, por que con esa familia de mierda que no lo pudo cuidar, ¿viste? bueno eso está muy salado y es un paradigma que tiene sobre todo INAU que está muy salado.** (...) y es difícil porque a veces vos decidís también revincular a un chiquilín con una familia que ponéle hasta que vuelva a vivir con ellos, cuando en realidad **hubo informes de otros técnicos**, de otros equipos que le dan para atrás a esa familia. también te tenés que hacer cargo de eso. (E6)

Más allá de la impertinencia de este tipo de valoraciones sobre la familia y los sujetos tener en cuenta el trabajo en red para construir no sólo la mirada sino la estrategia puede resulta fundamental. La lectura de la “carpeta” es fundamental, pero esta no siempre permite identificar los detalles del funcionamiento familiar. Bretones propone:

trabajar con otros profesionales (clínicos, educativos), con una metodología de red es una ayuda para ese proceso porque permite que esa pluralidad de interpretaciones nos ayude a captar qué es lo que —más allá de las variaciones formales— insiste en la biografía de ese sujeto o grupo familiar. (Bretones, 2012: 56)

Siempre teniendo en cuenta la perspectiva ética de la privacidad en el manejo de la información.

Y algunos, que ya te digo son muy pocos, se van a la casa de un compañero o éste que se va a la casa de los abuelos. Ta, son 10 en total la población que tenemos y tenemos 2 chiquilines con licencia. (E1)

Del fragmento anterior nos parece interesante traer al análisis ya que nos permite establecer una relación porcentual de los adolescentes que efectivamente mantienen vínculos con sus familias.

“No sé si es que han ido, porque no digo que no veamos chiquilines que vienen de contexto de pobreza, de pobreza extrema. Pero sí digo también, que hace un tiempo ya, últimamente, que venimos observando que también **llegan a judicializarse mucho más**. Yo creo que también hay un fenómeno y es que hoy - y este fenómeno puede estar explicado, o no, no sé, pero me imagino, o hago una hipótesis, que es porque hoy- hoy en día **hay mucho más políticas sociales territoriales que sostienen a aquellas familias** que cuando son las condiciones familiares las número uno como motivo para que la separación entre los padres y los hijos se diera, como pasaba antes... Bueno hoy ya hay otro sostén a nivel social, hay políticas de proximidad como las llaman, instaladas en los territorios, en los barrios; que bueno, que hacen que se generen respuestas entonces, ta, nada, eso me parece que... Igualmente la demanda... tenemos todo un problema a nivel judicial ¿no? Los jueces creo que saben y entienden muy poco de adolescencia, de adolescencia antes que nada; y después esto ¿no?, entienden que mandar a un chiquilín al INAU, definir una internación es “bueno, el INAU tiene que hacerse cargo de este joven, y este joven tiene que acatar ese dictamen sin oponer nada a ello, sin cuestionarlo” y entonces cuando lo llaman a audiencia no pueden entender si la familia no pudo, y el decidió una internación, el INAU no puede. No pueden entender que ese joven tenga derecho a expresarse, que tenga voluntad, que tenga... que reaccione desacatadamente a lo que están decidiendo sobre su vida ¿no? Y tampoco puede entender el sistema judicial que los derechos solamente pueden ser ejercidos si los derechos se conocen, y se conocen en serio ¿no? No es “tú tenés derecho a...” no. Los derechos se educan ¿no? El ejercicio de los derechos y la garantía de los derechos va de la mano con que el sujeto

realmente sienta la necesidad de ejercerlos, sienta la diferencia o entienda la diferencia entre estar ejerciendo su derecho a algo o no.” (E5)

Este fragmento pone en cuestión dos aspectos fundamentales, por un lado, el alcance y éxito de las políticas sociales de proximidad que en efecto debieran acompañar a las familias para el sostenimiento de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la convivencia familiar. Por otro lado, la persistencia de la judicialización de la pobreza y la incapacidad del sistema judicial para escuchar la voz de los sujetos que redundan en la revictimización y culpabilización de los niños, niñas y adolescentes por la situación de vulneración

Mandatos:

Los mandatos, otra sub-categoría, se construye a partir de la presentación de los marcos de referencia para la tarea a desempeñar por el profesional. Está constituido por la traducción o interpretación que los profesionales hacen de los lineamientos institucionales que recogen el mandato legal que contiene el Código de la Niñez y la Adolescencia y la Convención sobre los Derechos del Niño. En el presente trabajo nos centraremos en los que refieren al derecho a la vida en familia, sin desconocer la amplitud de Derechos que estos códigos establecen.

En relación a esta sub categoría seleccionamos los siguientes fragmentos:

el educador se encarga tanto de la pata vinculada a la **crianza** como de la pata más técnica, lo que sería el **vínculo con las familias**, los **informes a Juez**, no sé, tener **el PAI** actualizado, de eso se encarga el trío que refiere a un chiquilín (E3)

Después agrega...

yo **para encontrarme con el otro necesito toda una teoría** que si solamente me dedico a reflexionar sobre esa teoría o a escribir informes o lo que fuera y no me pongo en situación, no meto el cuerpo, no meto las manos, no me meto los pies en el barro, no voy... estoy sentado en un trono esperando a que venga la familia porque yo no la voy a ver, porque el horario de atención acá no me da... que vengan los chiquilines, que venga el centro

de estudios y al final entonces nos dedicamos a esperar y a contar porotos y ya está todo. (E3)

no se piensa como un proceso porque se está buscando...el chiquilín donde continua, que no es ahí donde continua la historia, entonces **todo lo que tiene que ver con proyecto individualizado o con hacer el seguimiento ahí adentro no es una pata que se trabaje en Tribal por el perfil que tiene ser una puerta de entrada** vamos a decir, pero si todo lo otro estaría genial, todo lo que es el día a día, lo que sucede cotidianamente entre los vínculos, entre los chiquilines, en sus procesos internos de elaborar este tránsito el psicólogo tendría un lindo recurso. (E4)

De este fragmento se desprende que desde los centros de ingreso o “puertas de entrada al sistema de protección” no es posible generar proyectos individualizados ni realizar seguimiento pareciera como si una vez que se ingresa hay que cumplir determinados pasos que “habilitan” a pensar en la salida, cumplir determinados tránsitos por el sistema para “merecer” el proyecto de egreso o el seguimiento en contexto familiar. Esto instala una lógica donde la institución constituye un fin en si misma y no un medio puesto al servicio de los adolescentes para el goce de sus Derechos.

No, esto de la familia... en realidad, esto, nosotros somos muy respetuosos de los momentos de los gurises en relación a la familia (...) si el gurí vemos que viene de una situación muy crítica, eso se va viendo ¿no? Dependiendo de la situación, **si hubo una violación de derechos, una vulneración de derechos muy grossa obviamente que a veces los chiquilines vienen con disposiciones judiciales que restringen el contacto con la familia** o con alguno... De repente si no es ese el caso, se va viendo, se llama a la familia, a veces sucede que **evaluamos** aunque el chiquilín este como “no, no quiere tener contacto, no quiere hablar con nadie” pero nosotros entendemos que es pertinente, llamamos nosotros a la familia, les contamos que están acá, y empezamos a tener contacto con la familia, independiente. Pero siempre le contamos al gurí (...) **nosotros entendemos que esta bueno que podamos tener contacto con tu familia, con esta parte de tu familia, con esta parte de tus afectos o de tu pertenencia.** Después hay situaciones de chiquilines que las familias realmente no quieren nada, no quieren tener contacto, no

quieren saber (...) hay que hacer un trabajo mucho más de exploración (...) dentro de la familia (E5)

Después agrega:

nosotros siempre intentamos hacer un gran esfuerzo por que los chiquilines tengan **referencias afectivas familiares o no, afectivas externas al centro**. Porque construyan vínculos nuevos también, que los ayuden a sostener el proceso de internación pero fundamentalmente que los ayuden a proyectarse fuera de la institución, **no necesariamente porque se vayan a hacer cargo de ellos** pero, bueno, sí en esto de **siempre es mejor andar acompañado que solo**. (E5)

De los dos fragmentos anteriores podemos identificar elementos que permiten pensar en una respuesta elaborada hacia el trabajo con los sujetos y sus familias y por qué más allá del mandato, visto desde los sujetos.

La propuesta de la eliminación o, en su defecto, la reducción a su mínima expresión del internado como dispositivo de cuidado necesita una red afectiva que garantice derechos; que ponga en diálogo ofertas sociales, educativas, culturales, laborales con los niños, adolescentes y sus familias, para de esta forma tramar asociaciones entre los sujetos y la sociedad. (Silva y Domínguez, 2017: 86)

Otra entrevistada plantea:

un coso que tiene INAU que se llama **PAI**, que es Proyecto de (no se entiende) Individual, que nadie lo lee, pero lo tenes que tener como al día con las estrategias no sé qué, que es un embole. Ta, esas cuestiones que son más burocráticas..." (E6)

El proyecto de acompañamiento individual (PAI) constituye el instrumento esencial para planificar el acompañamiento de cada adolescente, es la guía para la intervención y evaluación de la estrategia. Desde el punto de vista de la entrevistada no tiene ese sentido sino más bien un requerimiento burocrático de la institución. Cabe entonces preguntarnos ¿sobre qué bases se asienta la intervención con los adolescentes y sus familias? ¿Existe planificación o discrecionalidad? ¿Qué garantías tiene el adolescente en este escenario?

Hemos trabajado con un Psicólogo de otro hogar, cuando empezamos a trabajar esto con las familias, que él nos acompañaba, pero claro, él ya

trabajaba con grupos familiares. Por eso te digo, capaz que un Psicólogo que esté formado para trabajar en cuestiones grupales, familiares. (E6)

El fragmento anterior podría parecer que representa un reconocimiento de la importancia de la interdisciplina en el abordaje familiar. Sin embargo, en el siguiente fragmento queda claro que se trata más del desconocimiento de las potencialidades educativas de una situación de conflicto.

Si, capaz que brindar más que eso, más que nada alguien que tenga herramientas para trabajar. Porque imagínate, 2 educadores sociales tratando de manejar una crisis, o sea, una discusión familiar en una visita... hacemos lo que podemos, capaz que un Psicólogo que tiene una formación más de lo vincular puede ahí interceder y sabe lo que tiene que armar de nuevo. (E6)

El ejercicio de análisis permite elaborar respuestas adecuadas.

A mí me gusta por lo menos ir analizando, proponiéndole al equipo un cierto ejercicio de ir pensando y analizando cómo se van transformando las características y las dificultades que presentan las familias para sostener a sus hijos. (E5)

El mandato institucional en realidad es un mandato que nosotros, si bien el **mandato de INAU es el de protección y amparo** y qué se yo, y en los textos, en los **marcos programáticos te habla de una cuestión como que hay que trabajar con la familia para evitar la institucionalización**, en realidad a nosotros nos cuesta mucho sostener en los hechos ese mandato porque lo institucional te lleva a que en realidad todos los gurises terminan institucionalizados y nadie trabaja. Ni con la familia ni con el afuera, ni con los aprendizajes que tienen que hacer. (E6)

En el párrafo anteriores la entrevistada marca claramente la controversia que se presenta entre el discurso institucional y las prácticas en relación a la familia. Esa dimensión de la controversia es ubicada fuera de la profesional. Es decir, quien media entre el cumplimiento de los Derechos de los NNA que la institución recoge en sus lineamientos programáticos, son los profesionales que realizan su tarea cotidianamente con los sujetos. Más allá de los mandatos y los lineamientos las

prácticas están atravesadas por la discrecionalidad en el hacer cotidiano de los profesionales.

Egreso:

Entendemos egreso como un proceso que se materializa con la salida del/la adolescente del espacio de internado ya sea para convivir con sus referentes afectivos o para asumir un proyecto que implique la independencia. En este sentido, se trata de un proceso en el cual el adolescente transita hacia la concreción de alguno de estos proyectos. En cualquiera de los casos necesitan pensarse y proyectarse con el adolescente y eventualmente los referentes que vayan a oficiar o no de sostén en esa nueva etapa, ya sea afectivos o institucionales. Entendemos que es un derecho de todo niño, niña y adolescente que se planifique y se trabaje su egreso, en la modalidad que corresponda, desde el primer día de internación con el objetivo de lograr que ésta sea por el menor tiempo posible. En relación con el trabajo con familias en momento de egreso parecen resignificarse los vínculos, y cobran o no protagonismo en el trabajo socioeducativo.

Para el análisis de esta sub categoría hemos seleccionado los siguientes fragmentos:

No, la idea es que egresen. Por ejemplo, de esos chiquilines hay uno que tiene 12 y otro que tiene 15. El de 15 en cualquier momento ya damos el egreso, porque vemos que ya está todo funcionando bien, no hemos visto nada extraño y está todo bien, por más que INAU sigue con su tutoría de él (la directora es la que está con su tutoría) pero ta, el egreso puede ser a los 15 que va a ser en cualquier momento porque ya viene como hace un año de licencia. (E1)

En este relato, la idea de egreso aparece asimilada a la desvinculación luego de lo que suponemos fue un proceso de acompañamiento de 1 año en el cual permaneció de licencia en el contexto familiar. No se logra identificar en que consistió ese acompañamiento, qué acciones se realizaron desde la institución más allá de esa función de control que queda representada en la expresión “no vemos nada extraño”.

Otra entrevistada plantea:

en realidad una vez que están institucionalizados hay un derecho que se lesiona, que se vulnera, que es el derecho a vivir en familia, entonces este, bueno la idea es cuando el chico llega trabajar para restituirle ese derecho - si es que él puede y quiere y lo entiende así, porque trabajamos con adolescentes más bien grandes que no tienen la voluntad afectada por alguna patología grave - Y bueno, se trabaja con ellos en eso, en poder o que vuelvan con su familia o poder generar espacios alternativos a la institucionalización.(E5)

Mención implícita el egreso como mandato institucional en la medida que hay un derecho vulnerado y se asume la responsabilidad de restituirlo. Parte de la voluntad de los sujetos que tienen determinadas características que les permite asumir ese proceso ya sea con su familia u otros espacios alternativos. Como plantean Silva y Domínguez:

El egreso institucional como un proceso que atraviesa todo el trabajo de las instituciones de protección y de control social. Que se inicia cuando el niño o adolescente ingresa al INAU, e implica un hacer adentro para que los adolescentes se proyecten afuera, un proceso de circulación social amplia, de participación e integración social en diversos espacios e instituciones. (2013:85)

El siguiente fragmento va en la misma línea:

de repente a veces egresan con, es una revinculación familiar que también a veces la derivamos a La Barca, ahora estamos trabajando casi todo con La Barca, pero también con otras oenege como APAP o el Programa de Inclusión y Ciudadanía de INAU, esos son todos **proyectos que trabajan luego del egreso de Rumbos Nuevos**. Y además estamos en **una modalidad que se está implementando hace cuestión de 2 años**, que la llevamos adelante con la directora que también es Educadora Social, este...que es el **seguimiento, hacemos una especie de pre-egreso**, bastante más largo, hay gurises que están hace bastante tiempo que es una revinculación y nosotros **trabajamos en contexto familiar**. Pero eso es algo bastante nuevo y que lo hacemos nosotras 2 por la formación, porque **se supone que está dentro de la línea programática de INAU hasta el 2019, pero no se esta implementa...**en los hechos no se está implementando, es

cuestión de voluntad digamos. Y eso es lo que trabaja Rumbos Nuevos, el egreso. (E6)

A partir del fragmento anterior quedan definidos los dos escenarios que mencionábamos anteriormente para el egreso. Ubica su rol como educadora social en el acompañamiento en contexto familia y en el abordaje del pre-egreso cuando se trata de proyectos de autonomía.

hay un equipo de estos que se dedica sólo a trabajar el **proceso de egreso** de los chiquilines, porque bueno entendimos que bueno veníamos con un grupito de gurises estables que llegado el momento iban a egresar de la institución, que eran 4 o 5 bastante, bastante grandes, entonces se trató de generar este **equipo de egreso** (E3)

Si bien el egreso se presenta disociado del trabajo con la familia, interesa destacar de este fragmento que la referencia metodológica resulta pertinente. Refiere que hay un equipo de egreso que se dedica a abordar esta temática, entendemos que este encargo se cumple al margen del cotidiano. En este sentido nos parece una estrategia válida para generar movimientos que permitan otros resultados en la acción educativa.

pasa mucho en Tribal esto que el **adolescente egresa o se va con su familia y al tiempo vuelve**, porque esa familia no pudo integrar a ese adolescente por diversos motivos, entonces como pretendemos que esa familia un día pueda integrar al adolescente, que el adolescente está en un momento complejo, los adolescentes son complejos, más en una situación de tanta vulnerabilidad y esta familia no tiene resueltas un montón de otras cosas, entonces me parece que **nos falta un montón de camino para recorrer** para que esa familia pueda estar como en condiciones más... saludables de integrarlos. (E4)

En relación al párrafo anterior cabe preguntarse ¿qué se hizo para que la familia lograra sostener al adolescente? ¿Quién asume la responsabilidad de ese retorno al internado? ¿El adolescente? ¿La familia? INAU?

Conocer su historia no en el sentido íntimo, sino, o sea, que lo lleva, por qué es como es. Este...las cuestiones familiares, **saber** en qué está, qué estudia qué no estudia, qué necesita, para después poder **proyectar** el egreso. (E6)

El conocimiento de la historia familiar y personal de cada adolescente como punto de partida para pensar el egreso.

Codificación selectiva

De la selección de fragmentos y su análisis surge que en las prácticas de los educadores sociales con familias de adolescentes internados por protección resultan mayoritariamente, un conjunto de acciones discrecionales, carentes de encuadre socioeducativo, que inhiben las posibilidades de reconstruir los lazos familiares.

Conclusiones

Como primer trabajo exploratorio de corte investigativo observamos que en relación a las practicas socioeducativas que involucran las familias existe cierta dispersión, falta de precisión y posicionamiento socio educativo en la temática.

Es posible encontrar un conjunto disperso de acciones que los asociamos al trabajo con familias pero distan de constituir una estrategia ordenada y clara que permita transitar hacia el cumplimiento del objetivo de promoción de los vínculos familiares.

Los mandatos, las acciones y las representaciones se ven atravesadas por el género, las madres son demandadas por el sistema ya sea para cuidar o para renegar de ellas. La pobreza, el consumo, las historias de vulnerabilidad y repetición del abandono están presentes en el discurso de las entrevistadas como dato que “corroboran” la imposibilidad de la familia para hacerse cargo de los suyos.

Asimismo, cuando se dan procesos de revinculación familiar no quedan claros los criterios que permiten definir los tiempos y la planificación de los procesos que sostiene al adolescente en la tarea de repensarse en familia. Esta ausencia de proyecto que permia establece objetivos, tiempos y acciones en juego deja al azar de quien realiza valoraciones, “no vemos nada extraño”, a la hora de promover y desencadnear el proceso de revinculación a la vida en familiar y comunitaria.

Existe poca referencia a la familia no biológica, anudado con el lugar de la madre no surgen necesidades de explorar en los vínculos trascendiendo la familia nuclear.

Observamos la discrecionalidad como un supuesto que atraviesa las prácticas de todo el sistema de protección. Desde los jueces que no hacen lugar a la palabra, los intereses y deseos de los adolescentes hasta los educadores, quienes tienen la función de transmitir cultura en inscribir en lo social amplio. Más allá de la profesional que plantea “yo elijo estar en el cotidiano” representando su preferencia por no realizar tareas que tiene que ver con la promoción del vínculo familiar, la ausencia de prácticas educativas planificadas e intencionadas con el objetivo de promover los vínculos familiares nos habla de un hacer profesional aleatorio y discrecional.

A la condición de pobreza de la familia de origen, se adicionan un conjunto de situaciones que los exponen a diversas formas de vulneración de sus derechos. Ello configura un conjunto de relaciones que resultan de asociar el daño, el abandono y una operativa institucional signada por la discrecionalidad. Sin duda esto tiñe la acción educativa, contaminando la relación educativa de una excesiva asimetría entre el lugar del adolescente y la posición del educador. Este desequilibrio puede dar lugar a que se reproduzcan relaciones de dominación que acrecienten acciones de asistencia, control o cuidado omitiendo la voz y las opiniones de los adolescentes. (Silva Balerio, 2016; 84)

Esto claramente tiene un impacto en los adolescentes que se encuentran transitando por este entramado institucional con escasas posibilidades de exigir lo que constituye su derecho. En este sentido, ser omisos constituye una elección que se transforma en una nueva vulneración.

Sin desconocer la potencialidad educativa de las situaciones que se dan en el cotidiano, y aún suponiendo que se desarrollen acciones educativas planificadas e intencionadas, abocarse solamente al trabajo en este medio cobra el sentido de adaptar y perpetuar al adolescente la situación de internación en la medida que no permite reconstruir lazos ni generar otros recorridos.

“El INAU no puede” esta afirmación permite encubrir las responsabilidades. Cabría preguntarse ¿quién es INAU? Una primera mirada diría que INAU es la institución y todos sus trabajadores, pero, si son todos no es ninguno. Entendemos que el profesional tiene que poder ubicarse en ese sistema de asunción de

responsabilidades entendiendo que ejerce una función pública para la cual fue contratado y que además posee una formación profesional que lo habilita para el desarrollo de determinadas prácticas en el contexto de desempeño profesional. Hay una postura ética respecto de las responsabilidades que se asumen.

La visualización de la familia como un elemento que “irrumpe”, “choca” también constituye un elemento significativo a analizar puesto que obstaculiza los procesos de revinculación familiar. Estas expresiones sugieren la preponderancia de un cotidiano como rutina que tiene una centralidad tal en la vida de los adolescentes que es más importante que un rato de encuentro con sus afectos. En este escenario la institución toda pierde su sentido si se colocan por delante de los sujetos sus ceremonias cotidianas.

El internado tiene como cometido el cumplimiento de una función de cuidado, de protección de los sujetos ante situaciones de vulneración. Ahora bien, si esa función de cuidado se asume paternalista por parte de la institución inhabilita a las familias para ocupar ese lugar de responsabilidad en la función de cuidado hacia los suyos.

Considerar la posibilidad de que alguien sea responsable, esto es, que pueda responder de sus dichos y de sus hechos, implica aceptar que se trata de un sujeto capaz de elegir, si bien en cada momento su margen de elección será distinto, como es lógico. De lo contrario adoptaríamos una posición paternalista e incapacitante para adultos, hijos e hijas. (Bretones, 2012: 39)

El egreso trae a la familia como escape o para negarla definitivamente, momento crucial de la protección en la cual parece dejarse en manos de otras instituciones y dispositivos. Egreso autónomo y revinculación familiar se presentan como estrategias opuestas sin considerar la posibilidad de que asumiendo un proceso autónomo se trabaje con la familia para que pueda acompañar de otra forma que no implique la convivencia.

Entendiendo que el ámbito de la protección de adolescentes constituye un campo de ejercicio profesional desde la educación social consideramos fundamental continuar pensando las prácticas y concepciones que los educadores sociales despliegan en el desarrollo cotidiano de la profesión.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2005) ¿Qué es un dispositivo? Conferencia dictada en Universidad de la Plata.
- ASEDES, (2007). Documentos Profesionalizadores. Grafox SL, Barcelona.
- Caride, J. (2002) Cap. II *La Pedagogía Social en España*, en Núñez, V. La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Gedisa, Barcelona.
- Bretones Peregrina, Eva. y Otros. (2012) Familias y Educación social: Un encuentro necesario. Editorial UOC. Barcelona.
- Brignoni, S (2012). Pensar las adolescencias. Editorial UOC. Barcelona.
- Bretones, E. Monteys, M. Morales, E. Rendon, G. Solé, J. Ubieto, J. Vila, Ll. (2012) Familias y educación social. Un encuentro necesario. Editorial UOC.
- Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Tusquets Editores. Barcelona
- Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay. (CNA) (2014) Ley N.º 17.823, actualizado a marzo de 2014. Arts.: 12, 123, 124, 125 y 131 al 148.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (CDN) (1989) Ratificación: Ley N.º 16 137. (1990) Arts.: 5, 8 y 9.
- Donzelot, J. (2000) La Policía de las Familias. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2006), Seguridad, territorio y Población. Curso en el College de France 1977-78. FCE. Buenos Aires.
- Fernández, J. y Protesoni, A. (2002) La institución familia en los albores del siglo XXI. En Fernández, J. y Protesoni, A. (Comp.): Psicología Social: Subjetividad y procesos sociales (pp.91- 109), Trapiche. Montevideo.
- García Méndez, Emilio. De las Relaciones Públicas al Neomenorismo: 20 años de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en América Latina (1989-2009) en: Revista Internacional de Historia Política y Cultura Jurídica, Rio de Janeiro: vol. 3 No.1, enero-abril 2011, p. 117- 141.

- García Molina, J. (2003) Un modelo teórico de educación social, en: Dar (la) palabra: deseo don y ética en educación social. Edit. Gedisa, Barcelona.
- Jelin, E. (2010). Pan y afectos. La transformación de las familias. 2da Edición FCE. Buenos Aires.
- Klein, A. (2012). Imágenes psicoanalíticas y sociales de la adolescencia. Un complejo entrecruce de ambigüedades. Revista Interdisciplinaria. Vol 29 No 2. Pp: 235-251 Buenos Aires.
- Klein, R. Melgar, A. Espasandín, C. Martínez, I.(2009) Análisis del sistema de protección social del Uruguay actual a partir de la relación INAU- familia; modalidades de atención a la familia uruguaya. Mides. Mdeo.
- Krauskopf, D. (1998) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. FPNU. San José.
- Martinis, P. (2006) Educación, pobreza y desigualdad: del niño carente al sujeto de la educación. En: Igualdad y educación, escrituras entre dos orillas. Buenos Aires.
- Moyano Mangas, S. (2007). Retos de la educación social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancia y adolescencias en centros residenciales de acción educativa. Universidad de Barcelona.
- Núñez, Violeta. (1990). Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea. en: Colección Historia de la Educación. PPU, Barcelona.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Editorial. Santillana. Buenos Aires.
- Núñez, Violeta. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Gedisa, Barcelona.
- Núñez, V. (.2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en pedagogía social? En: Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria. No 11. Pp. 111- 134, Segunda época. Barcelona.
- Pérez Serrano, G. (2002) Origen y evolución de la pedagogía social. Pedagogía Social. Revista interuniversitaria N°9 segunda época. Pp. 193-231.
- Rodríguez, D. y Miranda, F. (2003) La Educación Social: tercer espacio educativo., en: AAVV, Una Educación Social para el Uruguay, Cenfores. Montevideo.
- Silva Balerio, D. (2016) Experiencia Narrativa. UOC. Barcelona.

- Silva, D. y Domínguez, P. (2013) Autonomía Anticipada, Tramas y trampas del egreso institucional. La Barca- Unicef. Montevideo.
- Silva, D. y Domínguez, P. (2017) Desinternar Sí, pero ¿Cómo? FNUI. Montevideo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.
- Vernazza, L (2003). Uruguay: Familia y Derechos del Niño, en: Nuevas formas de Familia: Perspectivas nacionales e internacionales. Unicef- Udelar. Montevideo

Publicaciones digitales:

- Grajardo, M. Ivan Illich, en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Paris, vol. XXIII, N 3-4, págs. 808-821. Unesco, 1999. Original publicado en 1993 <https://www.ivanillich.org.mx/gajardo.pdf>
- INAU EN Cifras 2017 <https://www.inau.gub.uy/adolescencia/espacio-adolescencia>
- Núñez, V (Sin Datos) Conferencia: La ética del chocolate. Disponible en: <https://pedagogiayeducacionsocial.files.wordpress.com/2010/06/la-c3a9tica-del-chocolate-revista-el-nic3b1o.pdf>

Anexo 1

“¿Cuáles son las prácticas del psicólogo y del educador social? Experiencias que conjugan lo común y las diferencias”

Anexo 2

Prácticas Profesionales. Oficio, acción y afectación.

Anexo 3

Guión de entrevista

Guión de entrevista 2017

Estamos desarrollando un proyecto entre la Carrera de Educación Social CFE y Facultad de Psicología de la Udelar, *¿Cuáles son las prácticas del psicólogo y del educador social? Experiencias que conjugan lo común y las diferencias*

Por esto nos interesa conversar contigo.

Es un proyecto que tiene el aval del INAU.

Nos proponemos intercambiar acerca de **tus prácticas y tu experiencia profesional como educador social o psicólogo** en este centro y en otros centros similares del sistema de protección. Esperamos aportar a la profesionalización y formación de educadores sociales y psicólogos, a partir de la producción de conocimiento sobre las prácticas profesionales.

¿Cómo llegaste a trabajar en este Centro, contanos de tu recorrido profesional (Dónde trabajo; cuánto tiempo, trabajó antes de recibirse; en qué tareas; etc.)

¿Qué es lo que te piden que hagas desde el Centro y desde la Institución? (Existe perfil de cargo, proyecto de centro, o es un mandato oral)

¿Cómo describirías o caracterizarías a los adolescentes con los que trabajas?

¿Que piensas de las familias de estos adolescentes?

¿Qué haces con los adolescentes en este centro?

¿Se integra en el trabajo a familiares o referentes afectivos de los adolescentes? ¿con qué objetivo, para qué? ¿Cómo lo hacen?

¿Cómo está conformado el equipo de trabajo?

¿Qué haces con el equipo? (Consultar a los psicólogos sobre el trabajo con los educadores sociales y viceversa) ¿Por qué?

De lo que nos contás acerca de las tareas, acciones que realizas, ¿cuáles son las acciones más frecuentes y cuáles son menos frecuentes?

¿En qué cosas de lo que hacés te sentís cómodo? ¿Porqué? ¿Y cuáles más incómodo?

¿Consideras que trabajas con autonomía en este Centro? ¿Por qué? (En caso que conteste negativamente, ¿Qué harías si pudieras orientar con autonomía tus prácticas?

Descríbeme los espacios físicos del centro. ¿Existen formas y reglas de uso de los espacios?

¿En qué lugares desarrollas tus prácticas?

¿Cómo influyen los espacios en tu práctica?

¿Qué objetos, herramientas, instrumentos, técnicas utilizas para realizar tus prácticas profesionales? (desde un celular, cuaderno registro, entrevista, hasta el cuerpo)

¿Qué aporta el uso de esos objetos, herramientas, instrumentos, técnicas a la práctica? (¿Para qué?, con qué sentido?)

Contanos cómo es un día típico de trabajo como educador/ psicólogo en el centro.....

¿Qué te parece que aportas con tu trabajo en este Centro?

Cambiarías algo del trabajo del educador social/psicólogo en estos centros?

Como profesional, ¿qué sentidos le das a tu trabajo en este Centro? (Traducción personal de la intencionalidad de la profesión en el dispositivo institucional)

¿Cuál es el sentido del ejercicio profesional del psicólogo y del educador social para este centro? (preguntar de los dos)

¿Para qué trabajan psicólogos o educadores sociales en el Centro? (Preguntar a los psicólogos por los educadores sociales y viceversa)

Algo más que quieras contarnos.....

¿Cómo te sentiste en la entrevista?

Para el cierre de la entrevista completar la siguiente tabla con las **variables de base**:

Sexo		Edad	
Año de titulación		Año en que comenzó a trabajar en la institución	
Forma en que ingresó a la función			
Carga horaria semanal		Cargo actual	Otros cargos