

PRÁCTICAS DE FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS PARENTALES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Guillermo Moreira Parodi

Tutora: Paola Fryd Schapira

Fecha de entrega: 08/09/2022

1. Resumen	3
2. Presentación del tema	3
3. Problema de investigación	5
3.1 Preguntas asociadas	6
3.2 Objetivos	6
3.3 Marco metodológico	6
4. Tablas de lectura	8
4.1 Desafiliación y acción protectora del Estado sobre las infancias y adolescencias	8
4.2. Familias y Competencias Parentales	18
4.3. Marco de referencia Educativo Social	28
5. Análisis de los datos	42
5.1. Sentidos educativos	43
5.2 - Prácticas llevadas adelante por los profesionales	54
6. A modo de cierre	62
Bibliografía	65

1. Resumen

El presente documento corresponde al proyecto de monografía para la obtención del grado de Educador Social del Instituto de Formación en Educación Social del Consejo de Formación en Educación. La modalidad seleccionada es la de trabajo de investigación y se indaga acerca de las prácticas de fortalecimiento de las competencias parentales con grupos familiares en los Centros de Breve Estadía para adolescentes del Sistema de Protección Integral de 24 hs del INAU en Montevideo. Los insumos para el análisis son tomados de la investigación "Prácticas, experiencias y materialidades de la acción socioeducativa", la cual en el año 2018 produjo una variedad sustancial de registros que posibilitan este análisis. La perspectiva de la pedagogía social y el enfoque por competencias para parentalidades ordenan la interpretación de los hallazgos y fundamentan una lectura crítica sobre las prácticas llevadas adelante por los equipos que trabajan con las familias de los adolescentes internados por protección. Finalmente, se ofrecen algunos insumos para reflexionar sobre las prácticas en el campo de trabajo con familias y viabilizar el "pasaje del acompañamiento al fortalecimiento".

FAMILIAS - COMPETENCIAS PARENTALES - PEDAGOGÍA SOCIAL

2. Presentación del tema

La familia, en tanto primer ámbito de socialización de las personas, tiene un rol preponderante en el desarrollo de algunos aspectos del ser humano tales como la personalidad, las emociones, la identidad. No obstante, las condiciones para el desarrollo no son siempre óptimas. Es muy común escuchar hablar acerca de la "crisis de la familia" -un discurso amplificado desde sectores conservadores-, pero como nos enseña la literatura especializada en el tema (Jelin, 2010, Roudinesco, 2013), a medida que se analizan los cambios en los arreglos familiares se puede observar que hay un par de características permanentes en el tiempo y entre las culturas respecto a la idea de familia: su dinamismo y plasticidad para adaptarse a cambios sociales, culturales e históricos.

Frente a este discurso, el psicoanalista español José Ramón Ubieta (2012) nos invita a adoptar una perspectiva atemporal para decodificar aquellos elementos

estables a pesar del paso del tiempo, sumada a una perspectiva de lo variable que permita distinguir lo realmente novedoso. Si utilizamos esta doble perspectiva para mirar la cuestión familiar, podremos observar un fenómeno descrito muy bien por la Educadora Social Encarna Medel:

Podemos convenir que las malas prácticas con la infancia se han producido desde los inicios de la historia pero actualmente asistimos a un empuje que tiene que ver con la época y deriva de nuevas situaciones de desprotección. Paradójicamente, en un momento de eclosión de los derechos de la infancia se gestan nuevas formas de desprotección. Esto no tiene que ver con una verdadera valorización de la infancia sino con el tema de los derechos, como vertebrador de nuestra entrada en la postmodernidad ligado a la fragmentación de lo social y de las reivindicaciones de cada grupo (Medel, 2018, p. 156)

El Sistema de Protección uruguayo ha pertenecido históricamente a la tradición internista, esto es, privar de los cuidados en contextos familiares a los NNA que están expuestos a situaciones de desprotección, negligencia o maltrato para que reciban cuidados en unas instalaciones dispuestas para ello. Esta tradición está asociada a lo que se conoce como Paradigma de la Situación Irregular (García Méndez, 1994), donde los NNA no son sujeto de derechos sino objeto de derecho para una lógica legal que ve en ellos un potencial peligro para la sociedad.

El Instituto del Niño y el Adolescente en Uruguay (de ahora en más INAU), ente encargado de velar por los derechos de los NNA en el país, se ha alineado a normativas internacionales que van en consonancia con un nuevo paradigma denominado “Protección Integral”, pero sin embargo a nivel práctico los centros de tiempo completo siguen sin adecuarse a este nuevo marco referencial.

Desde el paradigma de la Protección Integral, tiene sentido que los Centros de Breve Estadía orienten sus acciones con el objetivo de garantizar el derecho a la vida en familia, tarea que implica comprender que los contextos familiares atravesados por vulnerabilidades y violencias de diversos órdenes deben ser atendidos. No obstante, el trabajo con las competencias parentales -entendidas como aquellas habilidades de los adultos que promueven mejores condiciones para el desarrollo integral de los NNA- puede resultar poco profesional si no se tienen los cuidados necesarios: sin una ética respetuosa de la privacidad y de las autoridades

familiares y sin brindar espacios para que los vínculos acontezcan de otra manera, lo que se termina transmitiendo es un mensaje de incapacidad en la función parental al grupo familiar. Volviendo a Medel:

La Educación Social no trabaja con el maltrato, ni con sus expresiones diversas, sino que trabaja para crear nuevos recorridos. En este sentido, la evaluación no será del sujeto en sí, sino de lo referente a su socialización. Es así, como el educador trabaja con el sujeto responsable (de sus procesos de apropiación y adquisición) y no con el niño víctima de malos tratos. En este sentido, transitar del sujeto como víctima al sujeto responsable constituye una de las claves de las propuestas educativas. (Medel, 2018, p. 182)

El interés en el recorte de la temática radica en la necesidad de poder dilucidar cuáles son aquellas prácticas que las personas que trabajan en estos centros ponen en juego para que los contextos y situaciones de vulneración de derechos se reviertan, de modo que los NNA que transitan la institucionalización estén allí por el menor tiempo posible. La pertinencia de estas acciones está en concordancia con una enfoque garantista del Derecho a Vivir en Familia consagrado en la CDN declarada por la ONU y ratificada por nuestro país en el CNA.

Para este trabajo se selecciona el enfoque por competencias dado que plantea una organización semántica muy precisa acerca de la parentalidad. Esto resulta útil para ordenar el trabajo con las familias, ya que las prácticas de crianza, es decir aquellos procesos internos a la vida familiar, generan un mayor efecto sobre el bienestar social, físico y emocional de los sujetos que la sola presencia de una estructura familiar (Cabella y Nathan, 2014). Por otra parte, también resulta favorable para finalidades analíticas, dado que permite clasificar las prácticas en áreas de competencias predefinidas.

Con respecto a los sujetos a los que se elige estudiar, más que un recorte, lo que se realiza es una apertura, ya que no se parte de una visión patriarcal y tradicionalista del modelo de familia, sino más bien tomando a la unidad familiar como un espacio poliforme que consigue adaptarse al devenir histórico.

3. Problema de investigación

- ¿Cuáles son las prácticas educativas que un educador social despliega en el trabajo con las competencias parentales?

3.1 Preguntas asociadas

- ¿Cuál es el aporte que se puede hacer desde la Educación Social a las prácticas de fortalecimiento de las competencias parentales?
- ¿Es educativo el sentido que orienta las prácticas para fortalecer las competencias parentales?

3.2 Objetivos

General

- Indagar acerca de la relación entre las prácticas educativas de fortalecimiento de las competencias parentales y el campo teórico de la pedagogía social .

Específicos

- Conocer los sentidos educativos que orientan las prácticas de los trabajadores con las competencias parentales
- Identificar y analizar las prácticas educativas de fortalecimiento de las capacidades parentales.
- Establecer relaciones entre estas prácticas y la pedagogía social.

3.3 Marco metodológico

Para este trabajo monográfico se selecciona la modalidad de investigación, tomando como material de análisis lo producido en la investigación “Prácticas, experiencias y materialidades de la acción socioeducativa”, desarrollada en conjunto por el Instituto Académico de Educación Social, IFES, CFE y el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la FPSICO, UDELAR durante el año 2019.

En esa edición se investigaron los Centros de Breve Estadía dependientes de la Dirección Departamental de Montevideo, del Sistema de Protección 24 hs de INAU. Esta investigación produjo una cantidad sustancial de registros de observación y entrevistas a Educadores Sociales y Psicólogos de los Centros de Breve Estadía de todos los rangos etáreos. En mi caso, participé en calidad de investigador de campo en esta edición.

Para este trabajo se han seleccionado los registros correspondientes a los centros que acogen adolescentes: Magnolia, que acoge adolescentes mujeres de entre 13 y 18 años y Centro de Breve estadía de varones, que acoge adolescentes hombres de entre 13 y 18 años. Un total de nueve investigadores han llevado adelante 54

observaciones de campo entre los meses de octubre y diciembre del 2019, en cuyos registros se describe la tarea de las personas que llevan adelante las prácticas estudiadas, así como también se han producido registros de 4 entrevistas a funcionarios con encargaturas técnicas, que se desempeñan como psicólogos o educadores sociales, en estos centros.

Para el análisis de los datos se utilizará una estrategia cualitativa, entendida como:

(...) cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 19, 20)

El análisis cualitativo tiene como objetivo hacer emerger relaciones y conceptos a partir de los datos recogidos, de forma que se pueda establecer una explicación teórica al menos esquemática de la realidad. Para este caso, se selecciona el método de análisis de contenido cualitativo simple. Sobre este método han teorizado una gran variedad de autores, los cuales podemos clasificar en dos grandes escuelas de acuerdo a su origen geográfico: la escuela americana (Strauss y Corbin, 2002; Miles y Huberman, 1994; Glaser y Strauss, 1967) y la española (Canales, 2014; Vallés, 2014; Ibáñez, 1979).

Para la aplicación del método es necesario hacer distintas codificaciones a partir del estudio minucioso de los datos (microanálisis):

Esta forma de análisis emplea los procedimientos del análisis comparativo y la formulación de preguntas, y hace uso de las herramientas analíticas para descomponer los datos y escharbar bajo la superficie. Queremos discernir el rango de significados potenciales contenidos en las palabras usadas por los entrevistados y desarrollarlos mejor en términos de sus propiedades y dimensiones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 120)

Este método de análisis resulta muy oportuno para reconocer lo que definiremos más adelante como sentidos y prácticas educativas. En esa acción de “denominar el acontecimiento” constituye una primera etapa, ya que luego existe un nivel más elevado de análisis que es la categorización. Es a razón de estas categorías que se establecerán las relaciones con la pedagogía social.

4. Tablas de lectura

En este capítulo se presentan los insumos teóricos sobre los cuales se asienta el trabajo de análisis. Esta red conceptual está compuesta por tres grandes áreas: una primera referida a la *cuestión social*, las derivas que tiene para el caso de las infancias y adolescencias y las acciones Estatales para paliar sus efectos. El segundo bloque está estructurado en torno a la noción de familia y espacio familiar, y será también en ese apartado donde se profundice sobre el marco de competencias y específicamente sobre las competencias parentales. Finalmente, el tercer bloque es el marco de referencia de Pedagogía Social. Este es el centro de la cuestión para comprender las prácticas educativas que se intentan rastrear.

4.1 Desafiliación y acción protectora del Estado sobre las infancias y adolescencias

Las prácticas educativo sociales son siempre prácticas reflexivas. Este debe ser siempre un punto de partida desde donde la acción comienza a gestarse y no solamente un ejercicio de pensamiento sobre los efectos o resultados que una práctica ha generado. En cambio, la reflexión implica siempre un examen sobre las ideas y saberes que uno ha adquirido en sus trayectos formativos y sus trayectos personales. Implica además, saber que la práctica educativa siempre está ubicada en unas coordenadas espacio temporales que determinan a su manera el discurso educativo que cada época construye.

Este apartado encuentra su razón de ser en ese ejercicio reflexivo. Si bien no es menester de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de la actualidad, se exponen algunas aportaciones de autores provenientes de otros campos disciplinares para poder contextualizar la acción socioeducativa. Se trata así de esclarecer la intencionalidad que orienta este trabajo monográfico: como profesionales de la educación es necesario tomar posición en una realidad socialmente fragmentada por las lógicas del neoliberalismo. Pero para esto, es necesario implicarse, conocer y construir una práctica con capacidad de producir nuevas dinámicas sociales, económicas y políticas en oposición a la racionalidad neoliberal.

Desafiliados y ¿protegidos?

Asistimos a una época histórica velada por la imagen del mundo globalizado, pacificado y en continuo progreso. Esta imagen es el horizonte que tiene el imaginario de nuestra sociedad. Sin embargo, la imagen sirve como ocultamiento de los efectos no buscados del sistema de producción económica actual. La contracara de ese mundo utópico que supera las vicisitudes al ritmo de su desarrollo técnico y científico es la limitación de las posibilidades para su acceso a una porción creciente de la población, quienes quedan *desafiliados*. Al respecto, Robert Castel realizará las siguientes preguntas:

Si la redefinición de la eficacia económica y de la pericia social tiene que pagarse poniendo fuera de juego a un 10, un 20, un 30 por ciento o más de la población, ¿se puede seguir hablando de pertenencia a un mismo conjunto social? ¿Cuál es el umbral de tolerancia de una sociedad democrática a lo que yo llamaría, más que exclusión, invalidación social? Esta es a mi juicio la nueva cuestión social. ¿Qué es posible hacer para reintroducir en el juego social a estas poblaciones invalidadas por la coyuntura, y poner fin a una hemorragia de desafiliación que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social? (Castel, 1997, p. 19)

Para Castel, ha habido una profunda transformación de la cuestión social, es decir, de aquello que interpela la cohesión de una sociedad y que convoca a la acción estatal. La cuestión social -a modo de resumen- siempre se refiere a un segmento poblacional que no tiene la capacidad de poder trabajar (Castel, 1997, p. 25). en palabras del autor, la cuestión social refiere a:

(...) una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia (Castel, 1997, p. 16 y 17)

La “excepcionalidad uruguaya” no ha sido excusa para que los efectos de este tipo de políticas de protección tengan parte en la realidad nacional. Sigue existiendo un segmento poblacional que sigue estando *desafiliado*. El empleo, aquel gran vertebrador de la integración a *lo social* ha perdido su potencia integradora:

Desde que la seguridad provista por el salariado fue resquebrajada por efecto de la búsqueda de “flexibilidad” por parte de los empresarios, la experiencia social de los más pobres y de una buena parte de las clases populares está marcada por la inestabilidad y la inseguridad social. Desde ese punto de vista, la entrada al siglo XXI se pareció a un regreso al XIX. El neoliberalismo se inspira

del original decimonónico e intenta deshacer las protecciones y las regulaciones que bien o mal (en el Uruguay más bien que mal) sacaron a los asalariados de buena parte de la inseguridad en la que vivían. (Filardo y, Merklen, 2019, p. 141)

En este contexto, quienes trabajan en el terreno de lo socioeducativo deben hacer una elección -más adelante diremos una *apuesta*- para poder generar cambios en la situación de los sujetos. Es imprescindible comprender el estatuto de derecho por el cual están amparadas las infancias y las adolescencias para poder promover el ejercicio de estos derechos. En los siguientes párrafos nos centraremos en la acción estatal que es objeto de estudio de este trabajo monográfico. Las políticas sociales orientadas a la protección de infancia y adolescencias en nuestro país aparecen distribuidas en distintos organismos estatales que las implementan. En nuestro caso, nos centraremos en aquellas políticas que son llevadas adelante por el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay, la llamada Protección Integral.

Políticas de protección a la infancia y la adolescencia

Muchos estudios establecen un claro consenso de que en nuestro país la matriz de protección social es un híbrido entre el antiguo sistema universalista que Uruguay adoptó durante gran parte del siglo pasado y que comenzó a sufrir modificaciones en la década de 1990. Estas alteraciones consisten en que el diseño e instrumentalización de prestaciones sociales se realizan en la contemplación de un grupo poblacional que comparte ciertas características que redundan en distintos tipos de vulnerabilidades las cuales se espera paliar con la implementación de estas políticas denominadas “focalizadas”. Estos grupos son los que anteriormente hemos denominado desafiados, las cuales generalmente son ubicables en el espectro social relación a parámetros estadísticos como la línea de pobreza¹. A propósito, Carmen Midaglia expresa lo siguiente:

Resulta evidente que el sistema uruguayo de protección se podría calificar de dual, en el sentido que convivían un universalismo revisado conjuntamente con nuevas políticas focalizadas dirigidas fundamentalmente a sectores pobres. (Midaglia, 2006, s/n)

¹ Este indicador es definido por el INE de esta forma: “Un Hogar es considerado pobre, si el ingreso corriente con valor locativo del hogar es menos al de la línea de pobreza determinada para ese hogar (la línea tiene en cuenta la canasta básica de alimentos, la no alimentaria y el número de integrantes del hogar). Las personas pobres son aquellas que pertenecen a un hogar pobre”. Fuente: *INE, Estimaciones de pobreza por el método de ingreso- 2021.*

Por otro lado, según lo señalado por Midaglia, la matriz de políticas se complejiza con la tercerización de las funciones a manos de las organizaciones de la sociedad civil, en la medida en la que las entidades públicas encargadas del rectorado de las políticas no pueden coordinar las acciones, sino que se limitan a mantener unas supervisiones administrativas, financieras y programáticas. Este tipo de tercerización se cristaliza en la firma de un convenio entre los organismos estatales y las organizaciones de la sociedad civil que llevan adelante la función. No es la única modalidad de implementación de las políticas, ya que también convive con establecimientos de gestión estatal, los cuales son usualmente llamados “oficiales”.

A diferencia de la matriz de políticas sociales de corte universalista, que buscaban asegurar unos mínimos comunes a toda la población, las políticas sociales focalizadas están dedicadas a mitigar transitoriamente un conjunto de necesidades sociales que son producto de la desigualdad inherente al sistema de producción capitalista, el cual en su fase neoliberal encuentra en la focalización la estrategia que mejor se le adapta:

Un dispositivo transitorio, que niega la posibilidad de construir situaciones sostenibles en el tiempo. En la mejor de las alternativas serán algo menos pobres. Parece no visualizarse que muchas de las mejoras que puedan observarse a partir de la implementación de un programa, tienen que ver justamente con la existencia del mismo y que por tanto, una vez que esos recursos dejen de existir, la situación volverá a ser como al comienzo. En este sentido, llama la atención las escasas evaluaciones que se realizan un tiempo después de finalizado el programa focalizado (Baráibar, 2003, p.9)

Dentro del universo de las políticas de protección social, encontramos las de Protección Integral, las cuales pueden ser definidas como “un conjunto de servicios de amparo, cuidado, y estimulación de niños y adolescentes” (Midaglia, 2009. p. 65). Podríamos añadir a esta sintética definición que es un conjunto de prácticas muy heterogéneas, ya que dentro de ese espectro podemos hallar las acciones que se llevan adelante en establecimientos destinados para fines diversos y que atienden a distintas poblaciones.

INAU: institución de la protección en Uruguay

En el mapa de las instituciones rectoras de las políticas, las acciones que convocan este trabajo monográfico están enmarcadas en el Instituto del Niño y Adolescente

del Uruguay (INAU). El INAU es un servicio descentralizado, lo cual quiere decir que tiene cierta autonomía administrativa, pero que responde al Poder Ejecutivo, más precisamente al Ministerio de Desarrollo Social. Este organismo atiende a niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años en una variedad múltiple de modalidades. La Dirección Departamental de Montevideo tiene a su cargo la Coordinación General 24 hs, que tiene en un escalafón inferior al Sistema de Protección 24 hs, subdividido por rangos etéreos (primera infancia, infancia, adolescencia)².

Será en el Sistema de Protección 24 hs donde se desarrollan las prácticas que son estudiadas en este trabajo. El Sistema está compuesto por proyectos de gestión estatal y de gestión por organizaciones de la sociedad civil que mantienen convenios con INAU, desplegando diferentes modalidades de atención. Según el informe “Inau en Cifras 2019”³ correspondiente al año en el cual se han realizado las observaciones de campo, existían 14 modalidades de atención. La heterogeneidad da cuenta de la compleja trama que se ha generado en torno a la situación de NNA que son vulnerados en sus derechos y que son internados al cuidado del Estado.

A nivel nacional, la población atendida en el año 2019 en las distintas modalidades de atención de Tiempo Completo era de 7515 NNA sobre un total de 146525, es decir, un 5,13% del total de NNA atendidos por INAU. Más de la mitad de estos NNA (3985) se encuentran atendidos en el departamento de Montevideo, que junto con Maldonado ostentan los niveles de atención en esta modalidad más altos con respecto a la media nacional (8% contra 4.15%).

¿De qué protege el INAU?

La pregunta del encabezado es una perspicacia que debe conducirnos a una formulación más precisa: ¿cuál es la situación a la que el Estado intenta responder con la implementación de este tipo de políticas? Encontramos algunas respuestas en los textos jurídicos que forman parte de la trama simbólica que legitiman su existencia; el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por nuestro país:

² Ver organigrama de INAU, disponible en: https://www.inau.gub.uy/institucional/organigrama#fcview_item_fcitem_37

³ Ver INAU en Cifras 2019, disponible en: <https://www.inau.gub.uy/inau-en-cifras/item/3304-inau-en-cifras-ano-2019>

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. (UNICEF, 2006, p. 12)

Basado en esto, en nuestro país el Código de la Niñez y la Adolescencia (aprobado por la Ley Nº 17.823) expresa en su 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, s/n)

En Uruguay, el modelo de protección estatal para estas situaciones ha sido históricamente tutelar; esto quiere decir que a pesar de que en los textos jurídicos como el Código de la Niñez y la Adolescencia está expresado que la internación debe ser el último de los recursos para preservar la integridad de los NNA, la realidad nos muestra lo contrario. Prueba de esto son las recomendaciones que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas le realizaba al Estado Uruguayo en el 2015:

Niños privados de un entorno familiar

37. Si bien acoge con satisfacción los esfuerzos realizados por el Estado parte para ofrecer modalidades alternativas de cuidado basadas en la familia y la comunidad a los niños privados de un entorno familiar, el Comité sigue preocupado por el gran número de niños que viven en instituciones y por el hecho de que los hermanos no sean confiados a la misma institución. Pese a las medidas adoptadas para la desinternación y la reunificación de esos niños con sus familias biológicas, el Comité sigue preocupado por la escasa repercusión de tales medidas. El Comité también observa con preocupación la falta de un mecanismo adecuado para supervisar el acogimiento de los niños en hogares de guarda y su asignación a instituciones.

38. Señalando a la atención del Estado parte las Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños (resolución 64/142 de la Asamblea General, anexo), el Comité le recomienda que:

- a) Siga promoviendo un sistema de hogares de guarda para los niños que no pueden permanecer con sus familias, a fin de reducir el internamiento de niños en instituciones;
- b) Se cerciore de que existan salvaguardias adecuadas y criterios claros, basados en el interés superior del niño, para determinar si un niño debe ser colocado en un entorno de cuidado alternativo;
- c) Vele por que se examinen periódicamente las decisiones sobre el acogimiento de los niños en hogares de guarda o su asignación a instituciones, y supervise la calidad de la atención que reciben, entre otras cosas proporcionando vías accesibles para denunciar y supervisar los casos de malos tratos a los niños y ofrecerles medios de reparación;
- d) Garantice que se asignen recursos humanos, técnicos y financieros adecuados a los centros de cuidado alternativo y los servicios de protección de la infancia competentes, con miras a facilitar la rehabilitación y reinserción social de los niños;
- e) Intensifique sus esfuerzos por aplicar las medidas de desinternación de los niños que actualmente viven en instituciones, y asegure, siempre que sea posible y que redunde en el interés superior de estos, la reunificación con sus familias. (CDN, 2015: 9)

No es casual la aclaración acerca de por qué las recomendaciones realizadas al Estado uruguayo apuntan a bajar los niveles de internación. Para poder comprender las razones acerca de por qué la internación es una de las medidas de protección más utilizadas en nuestro país conviene revisar los estudios acerca de la historia de la Protección a la infancia y la adolescencia en Uruguay.

Doctrina de la Situación Irregular

En la ciencias del Derecho, una de las formas de analizar las normas y prácticas jurídicas es a través de modelos abstractos que sirven como marco referencial para poder establecer comparaciones con otros documentos jurídicos y las prácticas que derivan de ellos. En este caso, el modelo abstracto que más se ajusta con el Código del Niño de 1934 es la *Doctrina de la Situación Irregular*. Este modelo fue descrito por el Doctor en Derecho Emilio García Méndez:

(...) un marco jurídico que legitime una intervención estatal discrecional sobre esta suerte de producto residual de la categoría infancia, constituida por el mundo de los “menores”. La indistinción entre abandonados y delincuentes es la piedra angular de este magma jurídico. En este sentido, la extensión del uso de la doctrina de la situación irregular, resulta inversamente proporcional a la extensión y calidad de las políticas sociales básicas” (García Méndez, E., 1994, p. 79)

El autor hace visible una distinción fundamental establecida en el Código del 34: minoridad no es lo mismo que infancia, sino que designa una diferencia sociocultural representada en asociaciones como niño-inocencia y menor-peligroso. Esta categorización sobre los sujetos es una marca típica de los modelos tutelares de atención a la infancia, extendidos por gran parte de Latinoamérica.

El Código del Niño de 1934 es un texto fundante de la protección hacia los NNA como acción estatal institucionalizada. Este texto jurídico es producido en un momento revolucionario desde el punto de vista del derecho, ya que se promulga en diciembre de 1933 el Código Penal, en abril de 1934 el Código del Niño y en mayo del mismo año la nueva Constitución. Todas estas apariciones se enmarcan en lo que Barrán (1991) denomina “organización civilizada”; un conjunto de resoluciones adoptadas en los ámbitos de la cultura dominante para dar respuesta a las problemáticas sociales de la época. En este contexto, el Código del Niño era el marco organizador de la acción estatal que se llevaría adelante con los *menores material y moralmente abandonados y delincuentes*, categorías que aparecen en el artículo 121 del nombrado texto. Estas categorías no son para nada inocuas, sino que tienen una decidida carga ideológica en términos de defensa social:

(...) Se entenderá por abandono moral la incitación por los padres, tutores o guardadores, de la ejecución por parte del menor, de actos perjudiciales para su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor; su frecuentación a sitios inmorales o de juego de gente viciosa o de mal vivir. Estarán comprendidas en el mismo caso las mujeres menores de 18 años de edad y los hombres menores de 16 que vendan periódicos, revistas u objetos de cualquier clase en calles o lugares públicos, o ejerzan en esos sitios cualquier oficio, y los que sean ocupados en oficios perjudiciales a la salud o a la moral (Código del Niño, 1934, art. 121)

El abandono moral es una categoría central dentro del Código del Niño de 1934. Es el constructo que da lugar a las acciones ordenadas por el Código, ya sean aquellas destinadas a su prevención o a la sanción por parte de los jueces. Dado que incluye un conjunto muy heterogéneo de prácticas que se pueden derivar en lo que se entiende por *abandono moral*, una particularidad del concepto es la de ser una categoría abierta que permite a quien lleve adelante las acciones imprimir en ella una tinta moral que no está regulada de ninguna forma. El jurista Carlos Uriarte dirá que el art. 121 es *etnocentrista*, “pues el operador proyectará en su intervención su

cultura moral a un estado de cosas que la contradice: su estilo de vida a uno que no se compadece con él” (Uriarte, C., 1992, p.44).

Puede leerse además en la definición que el sesgo moral está especialmente dirigido a una serie de estrategias de supervivencia que son llevadas adelante por los sectores más empobrecidos de la población, es decir, una visión clasista del problema de la desafiliación. Uriarte dirá que “detrás de esa construcción hay una concepción de familia nuclear, con un proyecto de contención física y moral, de asistencia escolar obligatoria y de tiempos laborales, que apuntan a la impropiedad del trabajo infantil” (Uriarte, op. cit). En este sentido, el art. 121 es un instrumento de sanción a las estrategias a las que obliga la pobreza, pero que no plantea preocupación por las condiciones de vida a las que están sometidos los NNA. Tampoco preocupan otras aristas fundamentales del desarrollo integral de los NNA, como la calidad de los vínculos afectivos, la discriminación clara de roles familiares, la circulación por espacios de lo social amplio y un largo etcétera.

Podemos identificar que este modelo jurídico comienza a ponerse en tela de juicio a la salida de la dictadura militar a mediados de los 80'. Este período se caracteriza por el impulso de la preocupación por los derechos de los NNA en toda la región Latinoamericana:

Los incipientes procesos de redemocratización de los Estados fueron momentos fermentales y allí se debe inscribir la sensibilidad que genera la temática de los derechos del niño en determinados actores del movimiento social latinoamericano. Mientras que los años '80 fueron años de una pérdida significativa de la renta, y que ello afectó particularmente a los niños, la situación socioeconómica tuvo como contracara un avance sorprendente en términos del desarrollo de las libertades y el afianzamiento de las instituciones democráticas en el nivel político”(Pedrera, L. Pedrowicz, S., 2009, p. 22)

Incluso aún en el año 1988, el Consejo del Niño deja de existir en detrimento de la creación del Instituto Nacional del Menor (INAME). Será recién con la adopción y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la posterior aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) que nuestro país comenzará a virar el enfoque hacia una nueva mirada sobre el Derecho y las políticas de infancia y adolescencia.

Protección Integral

La doctrina de la Protección Integral es un modelo abstracto que guarda profundas diferencias con la anterior Doctrina de la Situación Irregular. Todas las diferencias parten de la concepción sobre infancia y adolescencia sobre la que se edifican las legislaciones: mientras que antes se consideraba un objeto asociado a dificultades sociales como síntoma de peligrosidad, en el la nueva doctrina se los entiende como sujetos de derecho con particularidades propias signadas por el momento vital que atraviesan.

Existen varias normativas a nivel internacional que recogen esta visión del Derecho en materia de infancia y adolescencia. La más renombrada de ellas es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), a la cual nuestro país adhiere y está jurídicamente vinculada. Pero esta no es la única normativa internacional promovida por Naciones Unidas, ya que también existen las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing, 1985), las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices Riad, 1990) y las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad (Reglas de Riad, 1991). Estas normas no fueron adoptadas por el Estado uruguayo.

En la CDN se nombran varios principios edificantes de la forma en la que se conceptualiza a la infancia y la adolescencia. Resultan muy importantes cuatro de ellos, citados a continuación:

- Interés superior (Art. 3): todas las decisiones que afecten a un niño deberán garantizar la integralidad de sus derechos, lo que garantiza que las decisiones no remitan a la discrecionalidad de los adultos que intervienen.
- No discriminación (Art. 2): respeto a los derechos consagrados en la Convención, sin distinción alguna, independientemente de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional étnico o social, posición económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición del niño, padre o representantes.
- Supervivencia y desarrollo (Art. 6): derecho a la vida, a condiciones óptimas para que viva su infancia.
- Participación (Art. 12): derecho a expresar su opinión en asuntos que lo afecten en función de su edad y madurez, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir información” (García, S; 2008:9).

En nuestro país, la ratificación de la Convención trae aparejada consigo el consecuente cambio a nivel de la legislatura nacional. En setiembre del 2004, entra en vigencia el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA). Sin embargo, el cambio a nivel de los textos jurídicos no han conseguido cambios significativos a nivel de prácticas jurídicas, sociales o educativas, o como dice la Profesora Mary Beloff (2008), ha ocurrido un proceso de *remoción teórica* en donde quienes forman parte de las políticas de infancia y adolescencia han abandonado la terminología propia de la tradición tutelar, pero las prácticas siguen siendo casi las mismas. Esto quiere decir, por un lado, que los NNA internados en establecimientos del Sistema de Protección siguen siendo los que provienen de familias de clases populares, y por otro, que no se toma en cuenta el Derecho a vivir en Familia de los NNA, incluso cuando la CDN y el CNA establecen de forma contundente que el motivo por el cual se decide la internación nunca puede ser el económico.

En este punto del razonamiento resulta interesante realizar una pregunta clave que se hacen los autores Diego Silva y Pablo Domínguez (2017): “¿la obligación de no separar por razones económicas será una excusa para que el Estado evada responsabilidades o efectivamente conjugaremos los dos mandatos, vida en familia y goce de derechos?”

Retomando lo dicho al inicio del presente capítulo, es necesario tomar partido frente a esta situación. La pregunta nos coloca frente a dos tipos de posiciones. La primera de ellas será de fiscalización y control: una práctica dedicada a parametrizar la aptitud de las familias a la hora de cuidar de sus hijos, con la consecuente perpetuación de las lógicas tutelares. Del otro lado, una práctica que pone en juego una metodología de trabajo en la que se contempla a la familia como corresponsable para el abordaje de las situaciones y condiciones que generaron la vulneración de derechos.

4.2. Familias y Competencias Parentales

Familia: mirada con perspectiva histórica.

No es cometido de este trabajo hacer un racconto de las formas que la familia ha ido adoptando a lo largo de la historia, sino dejar en claro su capacidad de plástica para

sobrevivir a estos cambios. Desde los orígenes de la especie humana los individuos siempre han tenido la tendencia a asociarse y conformar grupos para sobrevivir. Esa esencia, en líneas generales, continúa intacta hasta nuestros días. Sin embargo, a lo largo de los años, las formas de agruparse han variado de acuerdo a la evolución de la especie, pero de todas formas no se puede establecer a ciencia cierta cuando esas formas de agruparse dan lugar a lo que hoy llamamos familia:

El concepto clásico de familia parte de un sustrato biológico ligado a la sexualidad y a la procreación. La familia es la institución social que regula, canaliza y confiere significado social y cultural a estas dos necesidades. Incluye también la convivencia cotidiana, expresada en la idea del hogar y del techo: una economía compartida, una domesticidad colectiva, el sustento cotidiano, unidos a la sexualidad legítima y a la procreación (Jelin, 2010, p.21)

Si miramos la historia social de la especie humana, encontraremos que en todas las culturas conocidas los humanos han adoptado distintas formas de agruparse, aún cuando las formas de vincularse puedan parecer muy distintas entre sí. En este sentido, el antropólogo Claude Lévi-Strauss sostenía lo siguiente:

Lo que diferencia realmente al hombre del animal es que, en la humanidad, una familia no puede existir sin sociedad, es decir, sin una pluralidad de familias dispuestas a reconocer la existencia de otros vínculos al margen de los lazos de la consanguinidad, y que el proceso natural de filiación sólo puede proseguir a través del proceso social de la alianza. (Lévi-Strauss, 1988, p.10)

Esta afirmación del autor nos da varias pautas. Primero, esta concepción universalista de la existencia de la familia aquí planteada tiene asociada la noción naturalista de la diferencia entre sexos. Nos dice además que el vínculo entre las dos personas de distinto sexo tiene como finalidad dar lugar a una tercera. En tercer lugar, que los lazos de alianza se tejen por fuera de las familias de origen, lo cual nos lleva a pensar en el carácter necesario de la prohibición de establecer vínculos entre los miembros de una misma familia. Si la diferencia sexual de alguna manera establece una serie de reglas o condiciones “biológicas” para la constitución familiar, esta prohibición conocida como *incesto*, “asegura en la historia de la humanidad el paso de la naturaleza a la cultura” (Roudinesco, 2013, p.16):

Construcción mítica, el interdicto está ligado a una función simbólica. Es un hecho de cultura y de lenguaje que prohíbe en diversos grados los actos incestuosos, justamente debido a que existen en la realidad. Por eso permite diferenciar el mundo animal del mundo humano, al arrancar una pequeña parte del hombre a ese continuum biológico que caracteriza el destino de los mamíferos.

En esas condiciones, la familia puede considerarse como una institución humana doblemente universal, porque asocia un hecho de cultura, construido por la sociedad, a un hecho de naturaleza, inscripto en las leyes de la reproducción biológica. (Roudinesco, 2013, p.16)

Diferencia biológica y prohibición del incesto son piedras angulares en la constitución familiar, pero aún así, todo ese fundamento antropológico no consigue explicar como otras formas de la experiencia humana están asociadas a la vida familiar tal cual la conocemos en el mundo occidental. Es por esto que resulta conveniente incorporar al análisis una perspectiva histórica para ir contemplando cómo el contexto, la racionalidad y la sensibilidad de cada época han ido permeando a esta institución. Desde la familia “tradicional” ubicada en la entrada de la modernidad, pasando por la familia “freudiana” producida por la idea del inconsciente (Roudinesco, 2013, p.95), hasta la forma posmoderna de los arreglos familiares templados al calor de las teorías queer, la revolución anticonceptiva y la irrupción de los feminismos, la familia encuentra siempre la *línea de fuga* para volver a producirse. Por eso, es interesante tener en cuenta los discursos y prácticas que en cada época se van construyendo alrededor de la familia.

Espacio familiar

La perspectiva histórica nos permite ver cómo a lo largo del tiempo se fueron modificando algunos elementos a la interna de la familia como consecuencia de la interacción con lo social de cada época. Esa plasticidad de la familia debe ser contemplada como un elemento a tener en cuenta. Por este motivo, es necesario atender a la construcción subjetiva que hay detrás de lo que se dice en nombre de la familia, en tanto produce unos efectos de realidad.

En virtud de esto y teniendo en cuenta la finalidad de este trabajo monográfico, parece conveniente no obturar la idea de familia con una definición unívoca, sino más bien utilizar un concepto que nos permita abordar la complejidad de la familia en la órbita privada y sus relaciones con los discursos sobre ella, el sentido común, las instituciones, los profesionales, etc. Es por esto que resulta pertinente adoptar una perspectiva dialéctica del asunto:

La familia existe entre, y sólo entre, los goces privados, sus limitaciones y sus beneficios, y al mismo tiempo e inseparablemente el orden público, sus mandatos y sus lógicas. Igual de relevante

es lo contrario: la familia existe entre los goces públicos, políticamente correctos, tal como los puede modelar el código civil y la moral ambiental los tolera, y el orden privado, sin apelación, sus compulsiones, y sus latitudes más o menos amplias. , su margen de maniobra. No una u otra de estas dimensiones, sino varias a la vez, unas con otras, gracias a las otras, a pesar de las otras, contra las otras. Entre significa tanto "en el medio", "dentro", "entre". Así es el espacio familiar: espacio transversal porque eminentemente privado aunque no único, eminentemente público aunque no exclusivamente. (Karsz, 2014, p. 82)

La idea de espacio familiar nos resulta conveniente en tanto nos permite ver las relaciones de la familia con elementos de orden discursivo. Por ejemplo, podríamos preguntarnos acerca de una frase que escuchamos a diario: “la familia está en crisis”, que no habla de otra cosa que del declive de la función paterna al interior de la familia. No obstante, la familia sigue siendo el seno de las transformaciones radicales del orden simbólico. El autor Saul Karsz advierte lo siguiente al respecto:

Similar vulgata desarrolla una lectura improbable, plagada de peticiones de principio ya priori. Fomenta esta cacería del padre (bajo la modalidad de la cacería de facies), paternosis tan querida por las corrientes de seguridad del campo terapéutico, educativo, médico-social, judicial, para quienes la extinción del padre (de hecho , del Pater familias y del padre legendario) es la presunta causa de todos los males individuales y colectivos, incluida la delincuencia juvenil. (Karsz, 2017, pág. 67) (Karsz, 2014, p. 67)

El discurso en cuestión postula la incapacidad de las familias de poder criar a sus hijos. Establece una relación clara entre el mensaje y sus emisores. Coloca en el centro del asunto el desmembramiento de la familia tradicional por causa de la deficiencia o ausencia de la figura del padre, sinónimo de autoridad. Ante esto, Karsz propone adoptar una lectura que no esté desprovista de elementos ideológicos, especialmente porque los distintos enfoques profesionales ubicados sobre la idea de familia también son parte del *entre* que Karsz denomina. Así, la práctica profesional de quienes trabajan con familias está determinada por las construcciones conceptuales y metodológicas que contraponen a cada realidad familiar.

Parentalidad

Al igual que con la idea de familia, este es un concepto del que hablan una pluralidad de voces muy extensa, por lo cual en ocasiones se vuelve ininteligible. Lejos de existir un consenso acerca de su significado, desde un enfoque crítico

podremos observar implicancias ideológicas puestas en el significante “parentalidad”. Nuevamente el autor Saul Karsz advierte de la complejidad de la categoría:

La paternidad, la palabra y la cosa, no se disminuye ni se exalta. Su estatus ideológico no representa en modo alguno una molestia, un hándicap o una desventaja. Ni virtud ni defecto, sino justa y nada menos que su condición de existencia e inteligibilidad. Es precisamente lo que hace significativa a esta categoría, es de lo que estamos hablando, implícitamente, o literalmente, o a pesar de uno mismo, de lo que se apunta en los funcionamientos parentales y filiales concretos cuando son tratados desde el punto de vista de la paternidad. Precisamente sobre esto se han afianzado concretamente las intervenciones de los practicantes y las políticas de los servicios: sobre el estatuto ideológico de la construcción llamada parentesco. (op.cit, 2017, p.168)

De todas formas, el hecho de que sea una idea formada en campos (disciplinarios o no) tan diversos o el “estatus ideológico” de la categoría, efectivamente no comportan una dificultad, sino más bien el motivo de su supervivencia. Si la categoría parentalidad existe, es justamente porque no en todos los casos la parentalidad es igual, sino que existen “buenas” y “malas” formas de ejercitar la parentalidad, con la carga ideológica y moral correspondiente.

Hecha esta salvedad, para cumplir con la finalidad de este trabajo es necesario partir de unas definiciones concretas de parentalidad. Para esto, se utilizan algunas fuentes bibliográficas de producción latinoamericana, ya que aún en Uruguay no se han escrito trabajos significativos sobre parentalidad ni competencias parentales. Por un lado, se toman los aportes del Psiq. Jorge Barudy y la Psic. Maryorie Dantagnan, ambos profesionales chilenos que han contribuido al diseño de políticas públicas de protección a la infancia y adolescencia en su país. Por otra parte, también los de la Dra. Rosa Colombo y los Psic. Gisela Alonso y Pablo Salcedo, tres profesionales argentinos del campo de la psicología con una importante experiencia práctica en el sistema de justicia infanto juvenil.

Para Barudy y Dantagnan, la parentalidad (o marentalidad -dado que usan ese término para dar cuenta de que históricamente han sido las mujeres quienes se ocupan de la crianza) se define como “una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano” (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 34). Estos autores además diferencian dos tipos de

parentalidad: una biológica -referida a las capacidades orgánicas puestas en juego para la concepción de un niño o niña- y una social -capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar al niño o niña-. Las últimas nombradas están relacionadas con las competencias parentales (definidas en el siguiente apartado).

La utilidad que tiene el concepto de “parentalidad social” planteado por los autores consiste en establecer una diferencia entre aquellos padres que son capaces de criar a sus hijos y los que no: “esto permite distinguir la existencia de madres y padres que pueden engendrar a sus hijos, pero no tuvieron la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para asegurar una crianza adecuada, produciendo contextos de carencias múltiples, abusos y malos tratos” (op.cit, 2010, p. 34). También la parentalidad social se divide entre capacidades y habilidades (resumidas en el cuadro de la pág 28), las cuales se engloban en competencias parentales.

Por otro lado, los autores Colombo, Alonso y Salcedo, compiladores de la obra “Competencias parentales: estudios sobre competencias en adultos protectores de niños que sufrieron maltrato infantil”, destacan que el término parentalidad permite nombrar de forma neutra⁴ la funcionalidad del parentesco. Señalan además que no existe solamente una forma de ejercer parentalidad, sino que “existen diversas formas y modos, siendo notorio el impacto que el contexto socio-cultural posee sobre las formas en que se ejerce la función de madre y/o padre” (Salcedo, 2018, p.20 en en Colombo et al. (2018)). También incluyen un capítulo de la psicoanalista Bárbara González Perini, quien pone el énfasis en la potencia subjetivante del concepto:

Existe un tejido vincular entre los integrantes de una familia que es el que da origen a la parentalidad, la manera en que cada uno de los integrantes realice este entramado, permitirá el comienzo de la subjetivación del niño. La parentalidad Rotenberg (2004), es una función básica, puede plantearse en términos de función materna y función paterna, o de sostén y terceridad, podemos pensarlo como cierta disposición afectiva, suficientemente buena como para que el niño encuentre otro con quien desarrollar su capacidad de apego, pero también la necesidad de separación y de ser uno mismo. (González Perini, 2018, p. 56 en Colombo *et al.* 2018)).

Al igual que Barudy y Dantagnan, coinciden en que el ejercicio de la parentalidad está íntimamente relacionado a la idea de competencias parentales. Ambas fuentes

⁴ indistintamente de si es ejercida por padres o madres

bibliográficas tienen como base teórica los aportes del psicoanalista inglés John Bowlby, quien desarrolló la “Teoría del Apego”:

Proceso por medio del cual los niños establecen y mantienen una relación especial con otro individuo al que consideran mejor capacitado para enfrentar el mundo. Esta relación le aporta al niño un sentimiento de seguridad que permite ser el fundamento para poder separarse de sus cuidadores y explorar el mundo que los rodea. (Bowlby, 1989, p.40)

Si bien ambas fuentes bibliográficas edifican sus conceptualizaciones sobre esta base teórica, debemos saber que también es una teoría muy criticada. En palabras de Saul Karsz, “(...) resultado de una mezcla exitosa de sentido común psicoanalítico (importancia del vínculo madre-hijo) y prescripciones morales (se requiere un apego específico, diagnosticado a partir de referencias constantemente implícitas)” (Karsz, 2014, p. 114). Otros han centrado su crítica en falta de apertura a la complejidad en el pensamiento, falta de claridad en las definiciones y poco rigor en el uso del término (Galán, 2016)

Como se ha mencionado en el presente capítulo, las competencias parentales refieren de forma semántica y operativa al ejercicio de la parentalidad. Antes de entrar en la definición de este concepto, interesa profundizar sobre el uso del enfoque por competencias ya que es uno de los más extendidos a la hora de hablar de parentalidades.. En el próximo apartado se ponen a consideración del lector algunos de los argumentos que se exponen en torno al debate sobre este enfoque.

Enfoque por competencias

Existen varias corrientes que definen este enfoque, pero para el caso de este trabajo se ha seleccionado la escuela teórica francesa. Para comenzar este apartado, conviene definir conceptualmente la noción de competencias. Los autores Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) identifican dos grandes concepciones del término:

(...) el concepto de competencia cristaliza en dos formas extremas, cuya antinomia frecuentemente se prefiere pasar por alto: a) Unos comprenden la "competencia" en el muy estrecho sentido de "saber ejecutar", como hacer una resta, escribir un participio pasado, elaborar hipótesis sobre el sentido de una palabra desconocida, etc., y b) otros consideran la competencia como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizando varios saber-hacer (o "competencias", en

el sentido más estrecho del término): identificar los valores inherentes a un texto y la ideología que eventualmente subyace, elaborar una estrategia de comunicación de un saber histórico, investigar y enunciar correctamente propiedades geométricas a partir de situaciones concretas, aprender a diseñar modelos, etcétera. (Denyer *et al*, 2007, p. 35)

Estas dos concepciones de “competencia” nos colocan frente a modelos pedagógicos bien distintos. Mientras que en el primer caso se trata de un saber-hacer que solamente se puede utilizar ante situaciones prescriptivas (como por ejemplo seguir instrucciones), en el segundo sentido se trata de un “saber actuar y saber reaccionar (...) ser competente significa saber qué hacer y cuándo” (op.cit, p. 39). Desde una posición que se construya en base a lineamientos provenientes de la Pedagogía Social es pertinente entender a las competencias como en la segunda acepción que los autores plantean. Esto tiene que ver con una práctica educativa capaz de generar las condiciones para que el otro pueda elaborar sus propios recorridos y no con la entrega de un menú prescriptivo de comportamientos ante determinadas situaciones.

Esta última reflexión nos da el pie para introducir un concepto fundamental para entender de qué manera se pone en juego una competencia, la movilización:

Le Boterf (1992, 1997), que elaboró la idea fundamental de movilización, se aventura a complicar el asunto al definir la competencia como un “saber movilizar”. Es una hermosa imagen, que, sin embargo, puede producir confusión, en la medida en que la movilización de recursos cognitivos no constituye la expresión de una destreza específica, que se denominaría “saber movilizar”, y aún menos el respeto a un “procedimiento de movilización codificado”. Sin duda en el tratamiento de una situación compleja, la movilización de diversos recursos cognitivos no es una invención totalmente espontánea y original. Esta pasa por una serie de operaciones intelectuales que actualizan los esquemas y, a veces, aplican métodos. (Perrenoud, 2011, p.34)

La movilización de recursos es un movimiento operado por el sujeto. En una relación educativa, la transmisión de saber es el eje central, pero al decir de Bernard Charlot, la transmisión se puede operar por una vía indirecta que implica que el sujeto construya su propio saber. Siguiendo el razonamiento de Charlot:

Las pedagogías nuevas insisten sobre el papel activo del alumno como condición de acceso al saber, el papel del profesor es menos el de comunicar su saber que el de acompañar la actividad del alumno, el de proponerle una situación potencialmente rica, el de ayudarlo a superar los obstáculos, y de crear otros para que él prosiga. El modelo subyacente es aquí, en fin, aquel del aprendizaje, pero en el sentido que ese término toma en el mundo del artesano de aquel que

comunica un mensaje. En otras palabras, hay una práctica de saber y la enseñanza debe formar para esa práctica, no sólo contentarse con exponer los contenidos. (Charlot, 2008, p. 93)

En el pensamiento de Charlot podemos decodificar una posición que el educador deberá adoptar para la enseñanza y fortalecimiento de las competencias. Esa posición debe siempre poder superar, como se ha dicho antes, la acción prescriptiva. Una vez definidos los conceptos de parentalidad y de competencias, resta definir la idea de competencias parentales. Se volverá sobre las dos fuentes bibliográficas trabajadas en el apartado de parentalidad, con el fin de dar continuidad a los esbozados anteriormente.

Competencias parentales

Para el comienzo, una inversión del orden. Comenzaremos por la obra de los autores argentinos Colombo, Alonso y Salcedo, quienes en su producción optan por una definición que no es propia, pero a la cual adhieren. Las competencias parentales son:

El conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008, p. 81 citado en Colombo et al., 2018, p. 21))

A esta definición se le endosa además una clasificación por áreas de las competencias parentales de acuerdo a dimensiones de referencia: educativas, de autonomía personal, agencia parental, organización doméstica (Rodríguez *et al.* citado en Colombo *et al.* 2018, p. 21). Por otro lado, los autores hacen especial énfasis entre la relación entre competencias parentales y competencias socioemocionales (“conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p.22 citado en Colombo *et al.*, 2018, p.22)) en tanto es gracias a estas últimas que se puede fortalecer e integrar las competencias parentales a la dinámica familiar.

Ahora bien, retomando las ideas de Barudy y Dantagnan, recordemos que las competencias parentales están englobadas en la idea de parentalidad. Para estos autores es un recurso semántico que posibilita la evaluación de la funcionalidad del vínculo de parentesco: existen padres y madres competentes -capaces de ejercitar una parentalidad social que produzca buenos tratos- y existen quienes solamente pueden llevar adelante una parentalidad biológica, siendo incompetentes desde el punto de vista de la parentalidad social.

Para los autores, parentalidad social engloba los siguientes componentes:

CAPACIDADES:	HABILIDADES
<p>Capacidad de apego: “tiene relación con los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que tienen los padres o cuidadores para apegarse a los niños y responder a sus necesidades” (op.cit., p.50)</p>	<p>Función nutritiva: Cuando el mundo percibido carece de aportes nutritivos y de cuidados, y además está inundado de experiencias de violencia, toda la información proveniente del medio adopta el contenido emocional de una agresión, lo cual provoca miedos e inseguridades que entorpecen una vinculación segura con sus figuras de apego y dificultan, o impiden, los aprendizajes del desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 85)</p>
<p>Empatía: “capacidad de los padres de sintonizar con el mundo interno de sus hijos, reconocer las manifestaciones emocionales y gestuales que denotan estados de ánimo y necesidades, lo que favorece el desarrollo de modos de respuesta adecuados a las necesidades de los niños” (op. cit., p. 51)</p>	<p>Función socializadora y educativa: La función socializadora y educadora de la parentalidad se considera con dos vertientes relacionadas entre sí. La primera es la contribución de los padres a la construcción del concepto de sí mismo o de identidad de los hijos. La segunda corresponde a la facilitación de experiencias relacionales que sirvan como modelos de aprendizaje para vivir de una forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad (Barudy y Dantagnan, 2005, p. 86)</p>
<p>Participación en redes sociales y uso de recursos comunitarios: “(…) la existencia de redes familiares, sociales e institucionales, así como el reconocimiento y validación de éstas por padres y cuidadores, constituyen un elemento significativo para el ejercicio de una parentalidad bientratante. Se pueden considerar los recursos institucionales, cuando éstos cuentan con los recursos y funcionan adecuadamente como una fuente central para el apoyo a la parentalidad y a la vida familiar.” (op.cit, p. 51)</p>	
<p>Modelos de crianza: “Son modelos culturales que se transmiten de generación en generación, que tienen relación con los procesos de aprendizaje que desarrollan los padres con sus hijos, vinculados con la protección, educación y satisfacción de necesidades” (op.cit, p. 51)</p>	

Elaborado en base a Barudy y Dantagnan, 2010, “Los desafíos invisibles de ser madre o padre”

Si bien se puede apreciar que este enfoque tiene una fuerte impronta moral, nos resultan interesantes desarrollos que tienen que ver con el origen de las competencias parentales. En este sentido, los autores puntualizan que la adquisición de competencias está relacionada a posibilidades subjetivas de cada persona, elementos hereditarios, procesos de aprendizaje y la propia experiencia de cuidados. (Barudy y Dantagnan, 2005, p.79)

4.3. Marco de referencia Educativo Social

Educación Social y Pedagogía Social

Cuando hablamos de Educación Social hacemos referencia a un conjunto de prácticas fundamentalmente educativas que se desarrollan en ámbitos diversos:

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar, o en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. (Núñez, 1999, p.26)

Esta definición que Núñez nos muestra está incrustada en un proceso histórico que incluye la conformación misma de la Educación Social como un conjunto de prácticas formalizadas. Gracias a las producciones en torno a algunas experiencias educativas (como las de Sigfried Bernfeld y August Aichhorn) que han sido llevadas a cabo a partir del S. XX y a los trabajos de historización de las corrientes pedagógicas (Luzuriaga, L., 1968), se han podido rastrear una serie de prácticas educativas que persiguen objetivos similares a los de la Educación Social: podemos destacar entre ellas dos grandes tradiciones situadas en Alemania (la de la Pedagogía Social) y Francia (la de la Educación Especializada).

Ambas tradiciones en distintos momentos históricos han basculado desde proposiciones de corte idealista (en Alemania por ejemplo Natorp, influenciado por el pensamiento de Hegel Y Kant), hasta otras más recientes que no conciben la función pedagógica sino es en el marco de una política pública y sin un mínimo de formación. A grosso modo, se puede señalar un importante quiebre en torno al

término de la Segunda Guerra Mundial, momento en que tanto Francia como Alemania se encontraban devastadas por el conflicto bélico:

Las necesidades surgidas en el contexto de la reconstrucción socio-económica impulsan iniciativas diversas, relacionadas fundamentalmente con la Pedagogía Social. Se abre una nueva fase en esta disciplina orientada a la satisfacción de unas necesidades educativas emergentes, en las que la Pedagogía Social alimenta la discusión teórica. Surge, así, una «Pedagogía de la urgencia» que va llenando de tareas puntuales este marco conceptual. Se incide con claridad en el enfoque preventivo y en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales, para lograr la integración social de las personas con problemas. (Pérez Serrano, G., 2003, p. 219)

En condiciones similares, en Francia comienza la formación de Educadores Especializados, una formación orientada a mejorar las cualidades del personal que se desempeñaba en los grandes hospicios juveniles:

Esta profesionalización se realiza en torno a un cierto ideal de educación, fuertemente marcado por el discurso de la psicología de la época y con escaso nivel de reflexión y teorización pedagógicas. Es una concesión a la realidad del momento: trabajadores sin formación alguna, jóvenes en las mismas condiciones que aspiran a obtener un puesto de trabajo, poco reconocimiento social, escaso apoyo de las administraciones responsables, etc. (Núñez, V. 1999, p. 38)

Estos primeros trazos situados en momentos históricos específicos han sentado las bases para los desarrollos teóricos y prácticos venideros en las décadas siguientes. Resulta pertinente señalar que la Pedagogía Social encuentra sus antecedentes en estos (y otros) recorridos históricos mencionados sin llegar a ser una disciplina homogénea y encuentra sus matices en los diversos contextos en los que ha tenido desarrollo.

Para el caso de este trabajo monográfico, las afiliaciones teóricas son en relación a la corriente de la Pedagogía Social crítica o de concepción estructural. Esta perspectiva es definida por Violeta Núñez como “el dispositivo pedagógico de lectura, de crítica y de elaboración de propuestas (o MODELOS) propiamente educativas, en relación con las políticas sociales” (Núñez, V. 1999, p. 33-34).

De esta definición podemos deducir algunas claves del pensamiento pedagógico social crítico. En primer lugar, que existen tres acciones fundamentales que la disciplina debe permitir llevar adelante: lectura, crítica y elaboración de propuestas.

La primera de estas acciones -la lectura- está ligada a la comprensión de lo en cada época se va delimitando como la *cuestión social* y al esfuerzo intelectual por no simplificar su complejidad y su multicausalidad. Para esto, la pedagogía social se servirá de otras disciplinas como el psicoanálisis, la antropología y la sociología para poder hacer visibles algunas aristas de la *cuestión social* que se escapan a los discursos de uso cotidiano y del sentido común, o que directamente no son contempladas en las políticas públicas.

La segunda acción, la crítica, tiene que ver con una necesidad analítica de las prácticas diversas que se llevan adelante con los sujetos, ya que como se verá más adelante, no toda práctica es una práctica educativa. En una disciplina pensada para el análisis de una práctica específica (la de la Educación Social), es competencia de la Pedagogía Social el diseño de pautas de análisis de las prácticas, así como de los efectos que estas prácticas generan en los sujetos. Estas pautas adoptan la forma de los modelos de análisis, siendo uno de los nexos principales que articulan la teoría y la práctica educativa.

Por último, Núñez señala el carácter propositivo de la pedagogía social: en una práctica eminentemente educativa como la de la Educación Social uno de los aspectos centrales se apoya en la calidad de la propuesta educativa. En consonancia con Núñez, Sáez Carrera y García Molina señalan que es tarea de la pedagogía social “consolidar nuevas modalidades de explicación, enseñanza y otras formas de relación educativa, transmisión de conocimientos y saberes para la transmisión de saberes que la época y el lugar consideran valiosos para la vida de las personas en sociedad” (2021, p.16)

Para concluir este ejercicio de definición, volveremos a citar a Violeta Núñez:

En última instancia, las diferentes maneras de definir a la Pedagogía Social tienen importancia por cuanto afectan directamente a la práctica educativa. En este sentido, ninguna definición es ingenua, como tampoco ninguna práctica social es ascética. La verdadera crítica de teorías y prácticas pasa por el cuestionamiento de los conceptos en los que se asientan y de los efectos que producen en los sujetos, las instituciones en las que se llevan a cabo en la sociedad en sentido amplio. (Núñez, V. 1999, p.32)

Coincidimos con la autora en la importancia de los ejercicios de definición, ya que entendemos que los problemas que acontecen en las prácticas tienen que ver con posturas teóricas explícitas e implícitas. En el siguiente apartado, éste asunto es tratado de manera más minuciosa.

Prácticas de la Educación Social

Como se mencionó anteriormente, la articulación entre teoría y práctica se da en el marco de los modelos educativos. Antes de entrar en cuestiones relativas a los modelos de análisis, es preciso enunciar a que nos referimos cuando hablamos de prácticas socioeducativas. Comencemos por delimitar el territorio donde acontecen. Nos resulta pertinente el concepto de *Campo* de Bourdieu y Wacquant para establecer un mínimo de alcances y límites:

Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc. (Bourdieu y Wacquant, 1995, pág. 64)

La noción de red entre posiciones ubicadas en una estructura nos resulta útil para entender que en el campo, en tanto espacio social de acciones, confluyen prácticas diversas que ocupan posiciones diferenciadas de acuerdo a factores como la distribución de poder y las relaciones que guarda cada práctica respecto de la otra. Así es que podemos encontrar que en el campo social conviven prácticas médicas, psiquiátricas, religiosas, de castigo o moralizantes con prácticas que persiguen objetivos distintos, como las prácticas educativas.

Ahora bien, las prácticas específicas de la Educación Social son aquellas de carácter educativo, es decir, aquellas que están dirigidas a la promoción cultural y social del sujeto. Es en estas prácticas donde los modelos educativos centran la mirada, dado que es donde se manifiestan las afinidades teóricas de cada agente de la educación, al decir de Segundo Moyano (2012, p. 26) “las sabidas y las ignoradas”. Tomamos de este autor una definición de práctica educativa que nos servirá también para definir el objeto de análisis de este trabajo monográfico: al

decir del autor, la práctica educativa implica “la instauración de coordenadas espaciales y temporales que ha de permitir establecer acciones educativas encaminadas a la promoción cultural de los sujetos atendidos por la educación social” (Moyano, 2012, p. 27).

Aparece en la definición del autor español la idea de “acción educativa”. La palabra acción en la disciplina de la Educación Social nos remite al concepto de *acción* arendtiano:

Pensar la educación como acción nos sitúa frente a la necesidad de reconocer al otro en tanto humano, con capacidad de acción de emprender algo novedoso. La dignidad humana de todos los individuos por su sola existencia, su potencial enigmático de producir un cambio en su (y en el) mundo producto de su capacidad de acción nos coloca frente a un (re)conocimiento previo del sujeto de la educación, que preexiste al conocimiento personal. (Fryd, 2018, p. 121)

El reconocimiento del otro en tanto sujeto de la educación nos lleva a pensar en el contrasentido aristotélico *praxis-poiesis*. Moyano proyecta este contrasentido hacia el plano del lenguaje, contraponiendo la “acción educativa” a la “intervención”. Según el autor catalán, acción está asociado al ejercicio de una actividad y esa es la palabra que elige para nombrar a la actividad educativa para distinguirla de la intervención. Esta última remite al control y a un posicionamiento asimétrico respecto del otro, así como a la persecución de efectos que no son precisamente educativos.

Modelos de la Educación Social

La idea de modelo remite a la lectura de las prácticas -en este caso las educativas- a la luz de la teoría -la de la Pedagogía Social- como una posibilidad de evidenciar los sentidos que orientan las prácticas. Los modelos en Educación Social tienen un valor preponderante en tanto construcciones teóricas que posibilitan efectos en las prácticas, lo que en definitiva redundará en efectos sobre los sujetos. Siguiendo los planteos de Violeta Núñez (1999, p. 40), los modelos resultan de la relación ternaria establecida (expresada gráficamente con la imagen del triángulo herbartiano que no se cierra sobre la base) entre agente de la acción educativa y sujeto de la acción educativa, mediada por contenidos culturales y vehiculizados por una metodología de la acción educativa, todos ellos insertos en un Marco institucional que posibilita la acción educativa. A continuación se desglosan todos los componentes del modelo

de educación social propuesto por Núñez desde la perspectiva de la Pedagogía Social crítica en distintas producciones bibliográficas, con aportes de autores del campo de la Pedagogía Social y de otras disciplinas. La finalidad de este siguiente apartado es dar a entender de qué manera se conciben cada uno de los elementos, en tanto servirán después como referencia para el análisis.

Agente de la acción educativa

La posición de agente será la que ocuparan los profesionales de la Educación Social. Si se contemplan algunas de los planteos fermentales que hemos repasado anteriormente (Bäumer, Mollenhauer), se pueden deducir algunas de las tareas que hay que llevar adelante: trabaja con sujetos en posiciones vulnerables para producir efectos de filiación en términos culturales, de forma que los sujetos puedan sortear los desafíos de cada época. Estas nociones primarias nos remiten a la idea de Meirieu del educador como *pasador de cultura*, es decir un agente que tiene una relación trazada con la cultura y la pone en juego en el vínculo educativo:

Así pues, lo importante en el acto educativo, es- como decía Herbart-, nuestro propio interés por la cultura: que no nos sea indiferente, que algo allí nos haga un signo de manera particular (algo de la cultura que motoriza algo del deseo del agente). A su vez, el profesional de la educación es responsable de pasar aquellos elementos de la cultura que, en el curso de las generaciones, han quedado decantados como fundamentales: claves de acceso a lo que cada cultura define como humano y claves de acceso a la contemporaneidad del momento histórico. (Núñez, 2010, p. 57)

Resulta interesante poner en diálogo este primer acercamiento a la conceptualización del agente educativo con tres aportes teóricos. Proviene de lugares disciplinares diversos y en este sentido aportan algunas claves para pensar la categoría. El primer aporte será el de Perla Zelmanovich, quien en su conferencia “Apostar al cuidado en la enseñanza” (2003) reflexiona sobre las palabras que coloca en el título de la conferencia: una *apuesta*, ya que si bien es incierto el resultado que producirá la acción educativa, la *apuesta* nos involucra en tanto educadores que deliberadamente estamos disponibles para un Otro, situando sus vulnerabilidades y las nuestras. Por otro lado, habla de *cuidado*, en tanto las prácticas educativas están orientadas al trabajo de lo simbólico: la producción de una filiación con la cultura, la puesta de límites y en cuanto a la no producción de relaciones de dependencias (o al descompletarse del Otro). Finalmente, apuesta al

cuidado en la *enseñanza* en tanto los tres elementos a cuidar son fundantes de la acción de enseñar.

En segundo término, nos gustaría mencionar el aporte de los educadores sociales Paola Fryd y Diego Silva, quienes en su libro “Responsabilidad, Pensamiento y Acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada” (2010). los autores problematizan la idea de *responsabilidad* en torno a tres ejes: la consideración del otro como sujeto de la educación, la herencia y la memoria como hilos conductores de la transmisión cultural y la profesionalización. Así, los autores señalan lo siguiente:

El ejercicio de la responsabilidad se confronta con los mandatos institucionales, requiere de una formulación tautológica: *saber un saber* para ubicar, en las condiciones de derrumbe institucional, los intersticios que posibiliten la acción educativa. Requiere la asunción de la responsabilidad profesional que implica el ejercicio de autonomía a pesar de los marcos institucionales y los contextos socioeconómicos. Enlaza una ética de la responsabilidad, caracterizada por el ejercicio de la decisión frente a alternativas que se presentan, con una estética en el sentido de la configuración de un estilo, de una forma de hacer. (Fryd, P., Silva Balerio, D., 2010, p. 33)

Este desarrollo resulta interpelante en cuanto a la posición que como profesionales de la Educación Social debemos construir frente a las condiciones que obstaculizan el desempeño de la labor educativa. No se trata de una actitud heroica, sino del ejercicio de unas opciones que no están contempladas en los programas institucionales.

Existe algo en lo que Silva y Fryd denominan *saber un saber* que resuena en la tercera obra que nos interesa nombrar: “La hora de clase: por una erótica de la enseñanza” del psicoanalista Massimo Recalcati. En la citada obra, el autor utiliza una escena de *El Banquete* de Platón que se da entre Sócrates y uno de sus discípulos, Agatón, como ejemplo pre freudiano de la idea de transferencia. En la escena, Agatón está preocupado por adquirir el saber que Sócrates posee, sosteniendo una cierta adoración por su mentor y equiparándolo al saber en sí mismo. No hay en la posición de Agatón una búsqueda activa del saber, por lo que Recalcati señala que Agatón “no asume completamente la verdad del saber, es decir, el hecho de que ningún saber es capaz de decir la verdad” (2016, p. 50). El discípulo evita contemplar las limitaciones del conocimiento. Sócrates en cambio

conoce que en el centro de la estructura de todo conocimiento hay un vacío que es lo que posibilita el emprendimiento de otras nuevas búsquedas:

Si el saber se organiza como una acumulación más o menos ordenadas de significantes, el efecto educativo consiste en mostrar que no existe un significante capaz de encerrar desde fuera el saber mismo como si fuera un sistema autoabastecido, que ese significante es estructuralmente carente, que falta un significante en el Otro, y que el saber no es un sistema encerrado en sí mismo sino más bien un movimiento en busca de la posibilidad de decir de múltiples maneras el significante de la carencia, sin pretender nunca, sin embargo, poseer el significante que al Otro le falta. (Recalcati, 2016, p. 52)

Dadas las circunstancias, Sócrates se niega a ocupar el lugar del *saber absoluto*, al decir de Recalcati, del *erómenos* o del objeto amado. Le responde a Agatón que él no tiene el saber que en su interior -el de Agatón- abunda. El gesto de Sócrates es potente en tanto movimiento que alienta a su discípulo a recorrer un camino propio que le permita decir el significante de su carencia. El gesto será para Recalcati, el pasaje del *erómenos* al *erastés*: a los ojos de Agatón, Sócrates emerge “como aquel que desea la verdad y no como el que la ostenta” (2016, p. 33). El autor dirá que la enseñanza llevada adelante por un educador que consiga este pasaje -orientar el deseo hacia el saber-, será una enseñanza profundamente erótica. Se conseguirá lo que en psicoanálisis se denomina *transferencia*:

Lo que ocurre es que el maestro es aquel que sabe cómo desplazar la transferencia amorosa movilizada por el discípulo de su persona hacia el objeto del saber. Es amado en cuanto ama el saber haciendo del saber un objeto que provoca el deseo de sus discípulos. (Recalcati, 2016, p. 57)

Entendemos que la puesta en juego de este saber del educador (poder desidentificarse del lugar del saber absoluto) es imprescindible para el desarrollo de la acción socioeducativa. Si bien la asimetría respecto al sujeto está marcada por los distintos lugares de responsabilidad en la relación, este saber del educador también afecta la asimetría, en tanto es el educador quien le transmitirá los contenidos de la acción educativa. En dicha relación asimétrica, se corre siempre el riesgo de quedar anudado al lugar del saber, lo cual si bien no imposibilita la transmisión del saber (el sujeto puede aprender los contenidos), si impide la relación transferencial con los objetos del saber.

Para finalizar este apartado, es pertinente repasar las funciones de los profesionales de la Educación Social en su virtud de ordenadores de la tarea socioeducativa.. Según la RAE, la segunda acepción de la palabra *función* refiere a la “tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas”. Siguiendo esta acepción, podemos inferir que la palabra función se refiere a desempeños prácticos. Entonces, interesa pensar las funciones profesionales del educador social para identificarlas en todo el conjunto de acciones que encontraremos en el campo estudiado. Para esto, tomamos la propuesta de la ADESU, quienes definen a las funciones como:

(...) un conjunto de facultades que caracterizan al profesional y ofrecen un marco de referencia desde el cual establecer las responsabilidades del desempeño profesional. Las mismas formalizan la relación entre el profesional y las prácticas, brindando un marco referencial desde el cual acceder y conocer la intervención del profesional. (ADESU, 2010, p. 8).

En el citado documento, ADESU reconoce que existen tres funciones específicas de los profesionales de la Educación Social que se ponen en juego con otro conjunto de funciones que podrían ser llevadas adelante por profesionales de otras disciplinas. Las primeras, las específicas, refieren a:

- La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.
- La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos
- La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa. (ADESU, 2010, p. 9)

Ubicados desde el campo disciplinar de la Educación Social es imprescindible asumir la segunda posición. Para su construcción nos puede resultar útil la conceptualización de *posición docente* (Southwell, 2008, 2009, 2012; Vassiliades, 2011, 2013). Esta idea remite a la configuración discursiva con la cual cada profesional es capaz de leer las problemáticas y ordenar una serie de acciones para poder resolverlas, basado en un conjunto de concepciones acerca del sentido de su tarea, de la apropiación de significados que circulan en las prácticas instituidas, de los discursos oficiales y de otros actores, etc.

A propósito de las bases de la construcción de la categoría *posición docente*, Southwell y Vassiliades dirán que son dos las vertientes que se aúnan. Por un lado guarda relación con una idea de enseñanza:

supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (...). Por enseñanza entendemos aquí el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006). (Southwell, M., Vassiliades, A., 2014)

Por otro lado, la enseñanza involucra también una relación con los otros. Dicha relación se funda en vínculos de autoridad y con el objetivo del pasaje de la cultura hacia las nuevas generaciones para que busquen sus relaciones entre esos signos y el mundo.

Dicho esto, la posición docente que cada profesional construya en su relación con los sujetos estará marcada por la puesta en juego de una sensibilidad y unos modos de dejarse interpelar por las situaciones y por los otros con los que trabajan a diario, así como la forma en la que están disponibles para ellos. Este nivel de composición microsociedad del vínculo deja entrever que existe en la posición docente una dimensión ético-política que se expresa en la relación con los otros y en la tarea de enseñar.

Sujeto de la acción educativa

El lugar del sujeto, en tanto lugar ofertado socialmente, lo ocupará “aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada” (Núñez, 1999, p.46). Al ser un lugar ofertado, es responsabilidad del mundo adulto frente a las nuevas generaciones la producción de dicho lugar con condiciones que garanticen el acceso a la cultura de la época.

Como contracara, al ser un lugar ofertado, será del orden de la preferencia del sujeto ocuparlo. La preferencia, en el ámbito pedagógico, es la traducción del principio del placer freudiano (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021). Esta paradoja nos enfrenta a uno de los límites de la educación: no nos interesan los criterios que orientan la preferencia de los sujetos, sino más bien por “encauzar su preferencia por canales socialmente admitidos o admisibles” (Núñez, 1999, p.47). La misma autora profundiza este planteo en una de sus producciones posteriores:

Si bien todo sujeto humano es susceptible de ser sujeto de la educación, no siempre se está dispuesto a consentir realizar lo que Hegel llamaba el *arduo trabajo civilizatorio* de la educación. Así que, en primer lugar, respecto a niños y adolescentes, lo que se abre para ellos es un compás de espera. Un tiempo durante el cual éstos buscan y deciden acerca de los lugares posibles para poder saber acerca del mundo complejo y vasto. (Núñez, V., 2010, p. 58)

¿Cómo abrir ese compás de espera? ¿De qué manera habilitamos al sujeto a que busque, decida, encuentre su preferencia? No es objeto de este trabajo monográfico responder a estas preguntas, pero sí dar cuenta de que provocar esta apertura no implica lo mismo para todos los sujetos. Necesariamente debemos considerar la etapa vital que cada uno atraviesa. Para el caso de este trabajo, interesa saber sobre adolescencias. A propósito, la psicoanalista Susana Brignoni apunta lo siguiente:

Los adolescentes son objeto de atención y de cierta polémica y podemos decir que es un tema que se investiga, entre otras razones, debido a que la convivencia con los adolescentes es fuente de inquietud en el mundo adulto. En ese sentido, el “querer saber sobre los adolescentes” puede surgir de la necesidad de calmar aquello que nos inquieta, que nos interroga, que nos divide. En cierta medida, los adolescentes producen una crisis en el saber que se expresa en un dicho muy frecuente entre los adultos: “¡No hay quien los entienda!”, y que lleva a una dificultad de convivencia. (Brignoni, 2019, p. 63)

La autora señala con precisión un sentido común percibido por el mundo adulto, del cual los Educadores Sociales somos parte. Por esto, es necesario hacer un trabajo personal sobre aquellos puntos sobre los cuales las adolescencias nos afectan, o en palabras del psicoanalista Philippe Lacadée “aprender a saber acompañar el dolor de vivir y de aprender” (2010, p.216 citado en Brignoni, 2018, p.66).

Contenidos

La idea de contenidos está relacionada a la propuesta que cada agente pone en juego con los sujetos. En el modelo, ocupan el lugar de mediador entre sujeto y agente, o en otras palabras, es lo que está en juego cuando hablamos de los procesos de transmisión y adquisición de recursos culturales socialmente valiosos. Natorp, citado en Fryd (2018, p.126) aludía lo siguiente:

El contenido de la educación, presentado objetivamente, se confunde con el contenido de la cultura: es uno y es el mismo. Lo que nosotros llamamos cultura cuando se trata de posesión

común de la humanidad, conseguida en su evolución hasta cierta altura, lo llamamos educación, cuando nos referimos a la posesión espiritual del individuo (Natorp, 1987, 110)

En el planteo del pedagogo alemán se presentan los contenidos educativos separados de los contenidos culturales; cuando hablamos acerca de contenidos de la educación hacemos referencia a un tipo de producción simbólica específica, delimitada claramente del resto de los contenidos de la cultura y acondicionada (o didácticamente transpuesta, al decir de Chevallard [1998]) para la transmisión. Entonces, ¿a qué nos referimos al hablar de contenidos culturales? Para eso, debemos preguntarnos antes acerca de lo que entendemos por cultura. Sin entrar aún en definiciones, es importante decir que no hay que acotar la idea de cultura a la de alta cultura (lo culto, el buen gusto, las preferencias estéticas, etc.), sino que es conveniente entenderla en un sentido más amplio. Siguiendo el razonamiento, nos parece pertinente la siguiente reflexión:

Intentar definir un mapa de situación en este sentido, conduce a preguntarnos, por ejemplo, cuanto participamos de todo aquello que se nos presenta como parte de “nuestra cultura”, o cuánto de lo que creemos “propio” culturalmente nos diferencia de otras formas culturales, o si aquellas representaciones de significado que creemos puramente autóctonas son las que efectivamente nos mantienen unidos como sociedad, institución o grupo. Y finalmente, preguntarnos como educadores cómo trabajar en lo que descubriremos es un sistema complejo de significaciones y prácticas, para producir aprendizajes y transformaciones de orden cultural. (Miranda, F., en Fryd, P., 2018, p. 60)

Las preguntas formuladas por Miranda nos permitirán evidenciar algunas de nuestras relaciones con la cultura. Sobre el final, el autor adelanta la naturaleza sistémica de la cultura, así como resalta su complejidad. En su razonamiento, dialoga con las ideas del antropólogo Clifford Geertz:

Entendida como sistemas de interacción de signos interpretables, (...) la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa” (1992, p.27. Extraído de Miranda, F., en Fryd, P., 2018, p. 60)

La idea de la cultura como *contexto* y no como *entidad* nos importa en la medida en la que nos previene de metonimias que asocian la forma en que los sujetos actúan a su lugar de procedencia, su formación, o para el caso, la familia de la que procede.

Se trata más bien de un esfuerzo de entendimiento de cómo los signos de la cultura son percibidos por el sujeto en un contexto determinado. Para cerrar este apartado, seguiremos el desarrollo de Miranda respecto al carácter público de la cultura:

De tal forma, el carácter de lo público tiene que ver con el conocimiento que tenemos de unas formas de significaciones, de unas maneras de ver el mundo, de representarlo, de decirlo, de establecer qué son las cosas para cada persona. Más allá de que, como personas, pertenezcamos a unos u otros colectivos sociales, o sean diversas nuestras representaciones sobre lo que nos rodea y sobre la forma de entenderlo, lo cierto es que, aún en esa diversidad de pertenencia y significación, debe haber puntos de contacto por los cuales comprendamos y participemos democráticamente de la diferencia. (Miranda, 2018, p. 61).

La selección de los contenidos quedará en manos del agente de la educación o de las instituciones, generando condiciones propicias para la discrecionalidad. El hecho de lo arbitrario en la selección pone en riesgo los efectos de promoción social buscados con la acción educativa: es que nos interesan aquellos contenidos que tienen valor social, es decir, que se incardinan en los procesos de socialización de los sujetos. Varios autores han denunciado el hecho de que no existe control público sobre lo que se enseña (Núñez, 1999, Silva Balerio, 2015), siendo el campo socioeducativo un terreno desregulado en cuanto a los contenidos, quedando las instituciones *huérfanas de Estado* (Silva Balerio, 2015, p.51).

Metodologías de la acción educativa

El pedagogo francés Philippe Meirieu (2002) nos aporta tres puntos de vista para pensar este componente de la acción educativa: desde el conocimiento, desde quien tiene que aprender y desde quien tiene que enseñar. Desde el primer punto de vista, el método se refiere a aquel proceso por el cual el conocimiento es organizado. Desde el segundo, desde quien tiene que aprender, el método consiste en aquellas estrategias que lo llevan a decidir qué cosas aprender de quien enseña. Finalmente, desde el lado del educador, el método se refiere a los instrumentos y dispositivos que se utilizan en las acciones educativas.

Como vimos en el apartado anterior en la educación social no se cuenta con un currículum prescripto de contenidos, así como tampoco existe una didáctica

específica de la educación social, por lo que la metodología de transmisión de los contenidos representa la dimensión creativa de la acción educativa, ya que no solamente es importante lo que se enseña sino *cómo* se enseña. Núñez señala el carácter indisoluble entre el objetivo al que se apunta con la transmisión, el contenido, la particularidad de cada sujeto y el marco institucional:

(...) el educador apunta a que el sujeto aprenda, pero tendrá presente que el objetivo es producir efectos educativos. para que esto ocurra, deberá evaluar cómo transmitir los contenidos de la manera más eficaz y oportuna posible, a cada sujeto. La eficacia y la oportunidad están en relación directa con el interés que el educador tenga (y mantenga) en el éxito de cada uno en los aprendizajes. El interés del educador es el núcleo duro de toda metodología educativa. (Núñez, V., 2010, p. 58)

Marcos institucionales

Se puede definir a las instituciones “como sistemas de reglas sociales establecidas y extendidas que estructuran las interacciones sociales” (Hodgson, G., 2011, p.22). Más allá de esto, resulta pertinente apuntar que las instituciones generalmente exceden lo que compone las representaciones mentales que tenemos de ellas: personas, edificios, símbolos distintivos y todos aquellos elementos que son observables. Es pertinente centrar la mirada sobre otros elementos que componen las instituciones: como señalan las autoras Frigerio, Poggi y Tiramonti es necesario prestar atención a los vínculos, como los miembros la conciben y las prácticas que llevan adelante. La sumatoria de estos elementos es lo que las autoras denominan cultura institucional:

(...) es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p.35)

Siguiendo el planteo de las autoras, el concepto de cultura institucional nos ayuda a pensar el medio en el cual se llevan adelante las acciones prácticas de los Educadores Sociales, pero además a no considerarlas inocuas, sino relacionadas a elementos que son trascendentes a la tarea o la actividad. Profundizando en el razonamiento de las autoras, es pertinente decir que toda cultura institucional se sustenta en un imaginario institucional: un concepto ampliamente abordado por

diversos autores de diversos campos. Las autoras utilizan seleccionan la siguiente definición de la filósofa Hélène Vedrine:

El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento (Vedrine, H., 1990, en Frigerio *et. al*, 1992, p. 37)

Interesa este concepto para introducir un nuevo matiz en el vínculo existente entre quienes llevan adelante las prácticas analizadas y la institución, con los sujetos, con la tarea realizada. Para el caso de los sistemas de protección, este imaginario podría resumirse de la siguiente forma:

En nombre de la protección del niño se le recluye para modificar su conducta. Estas prácticas justifican todos los tratamientos correctores necesarios, eludiendo lo relativo a la adaptación a un contexto totalmente ajeno. Cualquier conducta desviada viene a corroborar la patología familiar. Los comportamientos antisociales como efecto de la separación vienen a confirmar la patología familiar y los efectos en la personalidad de los hijos. La atención no responde al requisito básico de trabajar para la socialización en relación a nuevas oportunidades de futuro, sino que se disfraza con la práctica rehabilitadora del control social de los niños y sus familias. (Moyano S., en Fryd, P., 2018, p. 146 y 147)

Ahora bien, la idea de *marco institucional* se refiere más bien a la organización que enmarca una institución. La idea de marco institucional está en relación a un encuadre normativo (normas y reglas más o menos explícitas) que posiciona y distribuye distintos actores en una lógica de relaciones sociales. En este encuadre, los profesionales de la educación social deberán desplegar sus acciones educativas, en ocasiones a contrapelo de la propuesta institucional.

5. Análisis de los datos

A lo largo de este capítulo se presentan los resultados del análisis del material registrado durante la investigación “Prácticas, experiencias y materialidades de la acción socioeducativa” en su edición del año 2019, llevada adelante en los Centros de Breve Estadía del INAU.

5.1. Sentidos educativos

Uno de los puntos que hacen al sentido educativo de la tarea es la consideración que se tiene sobre las personas a quien va dirigida la acción, en tanto esa concepción establece unas coordenadas donde situar la relación entre sujeto y agente. Por este motivo, a modo de antesala se presentan las representaciones aglutinadas alrededor de la responsabilidad de las familias y las concepciones sobre la categoría adolescencia.

Economía de la culpa, responsabilidad de la familia

En este caso, la concepción que nos interesa es sobre la responsabilidad de la familia en torno a la situación que produce la internación de los y las adolescentes. Como se dijo anteriormente, las ideas previas sobre la familia forman parte de lo que se ha definido como espacio familiar (Karsz, 2014, p.82). En virtud de esto, se han encontrado tres grupos de posicionamientos presentes en el discurso de las psicólogos y educadores sociales que llevan adelante la tarea con familias, diferenciados por el grado en el que asignan culpas (y no responsabilidades) a las familias: una posición culpabilizante de la familia, otro que se postula como familiarista y un tercero que no culpabiliza a las familias. A continuación, se desglosan las tipologías a través de las citas de algunos pasajes de los registros que resultan ilustrativos de cada grupo.

Comenzaremos con el grupo de las **posiciones culpabilizantes** de la familia. El primer relato nos habla acerca del caso de aquellas familias que se niegan a volver a acoger a sus hijos. A propósito, una de las personas entrevistadas decía:

Yo creo que uno tiene que preguntar porque la familia no quiere, ¿qué pasó ahí?. También es esto de colocar la culpa al chiquilín, cuando viene de trasfondo. Y a veces sí, sentimos que hay familias que se niegan a muchas cosas y le recordamos que ese chiquilín es producto de, y es importante poder acompañarlo. Porque el día de mañana él va a ser mayor de edad y no va a tener ningún equipo que lo trabaje. (Registro de entrevista del 21/11/2019)

Esto acontece en el marco de una conversación en la que una persona explicaba su percepción acerca de la situación de una adolescente que había sido internada en un centro de salud mientras era atendida por el Centro de Breve Estadía:

(los técnicos) se preguntan qué hacer con el caso de una adolescente que está en el Hospital Pereira Rosell, la cual hace bastante tiempo le dieron el alta pero no la han ido a buscar. “Hay que llamar a la madre” dice uno de los técnicos. “¿Que llamar a “mamita”?, que se deje de joder” dice otra persona. Suponen que la madre “se hace la boba”, sabe que tiene que ir a buscarla porque está autorizada, pero espera que ellos (centro de breve estadía) se hagan cargo. “A las gurisas las depositan acá como un paquete”, “parece que les salió mal la jugada” haciendo referencia a que la hermana de esta adolescente pensaba que INAU les daría una casa y \$40.000 para criarla, y por eso judicializaron el caso. La persona agrega: “todos estamos esperando en fila los \$40.000” y ríe. (registro de observación de reunión de equipo, 26/11/2019)

El último de los relatos escogidos matiza la responsabilidad de la familia por no tener aseguradas condiciones materiales mínimas para la crianza de sus hijos:

Las familias si tienen un porcentaje de responsabilidad, verdad. La sociedad tiene un porcentaje también de responsabilidad. Porque si yo estoy buscando ayuda y la sociedad no me la brinda... Bueno, por ejemplo lo que dice en el código: no tener casa no quiere decir que te tengan que sacar a tus hijos y el discurso de las familias es ese. (...) es política de Estado y es obligatoriedad del Estado. (Registro de entrevista del 21/11/2019)

En este último pasaje se deja entrever que si bien hay situaciones como la de la vivienda que constituyen vulneraciones de derecho y que el Estado debería poder sanear, hay a pesar de ello “un porcentaje” de culpa que no es atribuible a esas condiciones de vida, sino a la familia.

En el relato de la personas entrevistadas se puede contemplar con claridad una fuerte culpabilización de la familia por la internación del o la adolescente. Posiciones como esta no son novedosas en el sistema de protección, sino que son parte de la más antigua de las tradiciones internistas. La culpa, dirá Eva Bretones, “es un afecto universal y constitutivo del sujeto humano ya que remite a su vínculo al otro y al deseo” (Bretones, 2012, p.38) y por lo tanto, culpabilizar al otro termina siendo en definitiva quitarle su estatus de sujeto político, en tanto no se lo reconoce como un sujeto capaz de realizar elecciones y de responsabilizarse por ello:

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, op. cit)

El segundo grupo se encuentra en las antípodas de la posición culpabilizante de las familias y recibe el nombre de **familiarista**:

Yo no culpo a las familias en realidad, yo soy muy pro familia. Y si se puede, que vuelvan con la familia. Si bien se han mandado sus macanas las familias, no han podido con los gurises o no han podido responder, pero es su familia y los gurises piden por ellos. Hay que hacer que ese vínculo sea más sano, que no sea tóxico, que sea sano y poder revincularlos. (Registro de entrevista. (Diciembre 2019)

En esta posición se puede identificar una minimización de la responsabilidad de las familias, es decir, una suerte de perdón a las familias por “las macanas” - que podrían ser relaciones causales- que han derivado en la internación de los y las adolescentes. Esta posición, al igual que la anterior, invalida la subjetividad del otro en tanto no ofrece los espacios para que las familias puedan trabajar sobre sus competencias parentales. Sin embargo, a diferencia de la posición culpabilizante, el efecto que consigue podría ser más nocivo aún: al no haber un reconocimiento o responsabilización por parte de los adultos, no solamente es probable que las vulneraciones vuelvan a repetirse, sino que se podría estar rectificando dinámicas de poder instaladas al interior de la familia.

El último grupo está compuesto por **posiciones que no consideran a las familias como culpables** o que al menos entienden que no es únicamente culpable por la situación de sus hijos:

Para mi es algo que es muy importante que traigo pila cuando hablamos del tema es, además de la corresponsabilidad social en términos de qué lugar ocupan las familias, poder des-responsabilizarlas del lugar que socialmente tienen asignado, sobre todo cuando se dan situaciones de internación que hacen ver como que casi siempre es la familia que no pudo o que no supo. Ahí hay una cuestión super estigmatizante de tener un hijo o una hija en INAU, sobre todo para las madres. Hay que partir de correr a las familias de ese lugar y empoderarlas un poco. (Entrevista, diciembre de 2019).

En el anterior pasaje se da cuenta de la importancia de la culpabilización y los efectos que esto produce sobre las familias. Incluso, se tiene conciencia del descrédito que llevan las personas con hijos internados: etiquetas sociales como “las malas madres” o en menor medida “los malos padres” están al servicio de los

profesionales que llevan adelante la tarea, algo que la persona entrevistada sugiere sea el punto de partida para revertir los efectos que el estigma produce.

Seguiremos profundizando esta idea luego del siguiente pasaje:

No, las familias pasaron por pila de lugares y la desafiliación, ellos tuvieron la oportunidad de estar y se les fue cortando, yo que sé. Estamos todos involucrados, somos todos parte de lo que está pasando. (Registro de entrevista, 26/11/2019).

En este pasaje, el relato del entrevistado deja entrever la consideración de que las familias han sido atendidas por muchas instituciones antes de llegar a la internación, por lo que parte de la culpa estaría asignada a la incapacidad del Estado de poder asistir a las familias.

En este primer punto de la exploración se han encontrado posiciones bien diversas sobre cómo considerar a la familia en relación a la situación de vulneración de derechos que han sufrido sus hijos. Claramente, estas consideraciones orientan las prácticas de las personas que llevan adelante el trabajo con familias, siendo componentes importantes de los sentidos educativos que se pueden leer en esas acciones. Resulta llamativo que no aparecen pasajes en los que se haga referencia a la responsabilidad de la familia, aunque a veces el término aparece nombrado como sinónimo de culpa. La responsabilidad, en tanto capacidad de poder responder por sus dichos y acciones, no aparece como una adjetivación disponible en el léxico de las personas que llevan adelante el trabajo socioeducativo. Las posiciones encontradas ubican a las familias en una línea que tiene en un extremo el lugar de familias incapaces de cuidar de sus hijos y en el otro el de familias incapacitadas por el estigma social de la internación. No queda claro con qué parámetros se mide la capacidad/incapacidad de poder cuidar a los hijos.

Actuaciones

En la misma línea analítica que en el apartado anterior, otro de los elementos que hacen a los sentidos educativos que orientan las prácticas son las representaciones de adolescencias que manejan los profesionales. No interesa hacer un recuento de la diversidad de definiciones, sino encontrar puntos de conexión entre ellas. Se expondrán tres pasajes seleccionados de los registros que ilustran una

representación extendida en los dos centros estudiados. Los primeros de los pasajes son parte de lo relatado durante una entrevista:

Tratamos de tener una primer entrevista, ver como es la historia desde su narración, hacer una línea del tiempo para ver en qué momento corta, poder detectar qué está pasando, teniendo en cuenta que el adolescente es pasaje al acto, que adolecer es estar en contra de la familia y los adultos referentes. (Entrevista del 21/11/2019)

Como yo les digo a los gurises y a mis compañeros ¿ustedes fueron adolescentes? diganme si ustedes no se quedaron una vez en una esquina tomando vino, diganme una vez que no se ratearon del liceo, son cosas como en esto del pasaje al acto y contrarrestar lo que el adulto me marca, bueno construyamos eso, es muy difícil y nos va a llevar un tiempo. (Entrevista del 21/11/2019)

En estos dos pasajes se puede leer una concepción de adolescencia que remite a la idea de adolescencia rebelde o desafiante. La idea de que “la adolescencia es pasaje al acto” nos da la pauta de que se considera esto como si se tratase de una condición *sine qua non* que refiere a que los y las adolescentes no tuvieran la capacidad de pensar sus acciones, sino que sólo actúan. Además, no hay persona de referencia que tenga la capacidad de acompañarlos: no hay adultos con los que tengan un mínimo de entendimiento. Por otro lado, en el segundo pasaje, la persona hace referencia a su propia vivencia de esta etapa vital y propone el ejercicio de pensar la categoría adolescencia de esa forma al resto de las personas que trabajan con ella, lo cual nos da la pauta que los límites entre la experiencia personal y la formación disciplinar son un poco difusos y podrían conjugarse en un mismo lugar de enunciación.

Un tercer pasaje que ilustra una escena cotidiana en uno de los centros nos ayudará a completar la idea:

El tema principal de la reunión gira en torno a una nueva decisión que tuvieron que tomar en la reunión del día. Ya no podrían utilizar más el celular en el centro, ni para fines recreativos. Solo les permitirían llevarlos cuando salen para poder ubicarlas. La directora relata que recibió una denuncia de un familiar de una de las chicas que ha subido "fotos pornográficas a las redes", reprochándoles que están bajo su cuidado y deja que pasen cosas como esas. Hablan sobre el riesgo de hacer eso, y que estas fotos pueden detectarlas tipos que se dedican a la trata de personas o explotación sexual. Las chicas protestan, porque por una pagan todas. "No es algo que nos guste hacer" dice la directora, pero es por el bien de todas, para cuidarlas. (Registro de observación, 5/11/2019)

Es necesario centrarse en la toma de decisiones de la persona que dirige el establecimiento para poder reafirmar la idea de cómo se considera a las y los adolescentes. No hay en la medida adoptada una intencionalidad que persiga la adquisición de saberes sobre el cuidado frente a situaciones de riesgo que trascienda al sermón y la prohibición. Se agota allí: en nombre del cuidado, los adultos disponen reglas y los y las adolescentes las cumplen, pretendiendo que sean sumisos incluso aunque estén en desacuerdo. Nuevamente, se subestima la capacidad del sujeto de poder pensarse a sí mismo, de inventar respuestas sobre los temas que le aquejan.

Prácticas y discursos: Paternalismo, acompañamiento y trabajo con la red

En los registros analizados se han encontrado tres sentidos educativos presentes a nivel práctico y discursivo: paternalismo, acompañamiento y el trabajo con la red del sujeto. A modo de ejemplo se citan algunos pasajes de los hallazgos para dar una imagen más acabada. Comenzaremos con el sentido **paternalista** de la acción educativa:

Claro porque ellos se enojan “ahh pero mi vecina que pasa lo mismo” bueno ta pero en esta oportunidad te estamos ayudando, ¿de qué manera? sosteniendo a tu hijo, habilitando que vos puedas empezar a moverte desde otro lugar, saber lo que es un carnet de salud, hacerte un curriculum, o sea esa apoyatura la hacemos con la familia, nos conectamos con los equipos de territorio para que las pueden acompañar, ETAF, toda el área de cercanía, cuesta pero se logra. Hemos logrado restablecer familias que estaban.. osea les cambió hasta la cara, la ansiedad de ellos de decir “quiero que mis hijos se vayan conmigo ya!” Bueno para vamos a sostener, porque capaz en un mes no sostenes más y vuelven y no estaría bueno, ¿o si? (Entrevista 21/11/2019)

Nos interesa en este pasaje la utilización del verbo “ayudar”, que ciertamente marca una posición de poder asimétrica con respecto a la familia. El mensaje que se transmite es incapacitante y la propuesta ofrecida es la de sumisión ante el poder técnico, a pesar de que se revista de “oportunidad”. En adición a esto, los siguientes dos pasajes terminan de concluir la idea del paternalismo:

(hay que) Potencializarlos a los papás, omisión de asistencia, omisión de patria potestad señor, artículo siete, usted lo sabe. No carguemos al chiquilín con tanta problemática, porque el chiquilín no nació con un problema. Somos socialmente partícipes de ese problema, necesitamos poder acompañar y ayudar, pero también hay que ayudar a los padres porque sino el gurí vuelve al domicilio y le va a pasar exactamente lo mismo. (Entrevista del 21/11/2019)

(hablando al respecto de una situación concreta) “No porque cuando tenga 18 va a empezar a trabajar” Señor tiene 15, falta una vida! o sea es como que.... “No, porque cuando yo era... a la edad de el” Señor estamos en el 2019, el no es usted, es otro sujeto, que pueda tener cosas de usted esta bueno o no, y él tiene otros deseos y hay que escucharlo, si el quiere ser rapero, va a ser rapero y no arquitecto; entonces como que romper con el idea de hijo, ese yo ideal que los marca “porque yo, porque yo, porque yo” y vienen con una estructura “yo puedo”. No señor no pudo, sino, no estaría acá su hijo. Y lloran y lloran y lloran y cuando los haces... yo soy media macabra en eso, amo que lloren, amo conectar con el sufrimiento de lo que no está bueno, porque no esta bueno. (Entrevista del 21/11/2019)

En estos dos pasajes queda en evidencia la importancia que los sentidos educativos tienen para la tarea, dado que si bien la práctica de “potencializar a los papás” puede ser algo con lo que estar de acuerdo, el hecho de que la acción se ejecute en términos de “ayuda” marcando la incapacidad de las familias para cuidar a sus hijos produce un efecto que es exactamente contrario al deseado. Por otra parte, concretamente en el segundo pasaje queda claramente enunciada -no sin un cierto grado de perversión- la acción incapacitante: “hay que romper con el yo ideal que los marca”.

El sentido paternalista es un sentido que retira a las familias toda capacidad de producir agenciamientos en el sentido deleuziano, es decir, espacios para pensar críticamente los lugares de enunciación propios así como las acciones ejecutadas en consonancia:

La agencia nos remite a la posibilidad de un acto político, es decir, a la producción de una novedad en la tensión entre “lo posible” y “lo imposible”; a un acto que pretende instaurar una norma para la que no existe fundamento último. En este sentido, podemos entender a la agencia como potencia. Hemos hablado de la potencia como la apertura de lo posible en la acción hacia una novedad imposible; como lo que muestra la contingencia del ser, a la vez que la necesidad de la existencia. (López, J.E.E, 2004, p. 21)

Sin margen de maniobra, las familias no tienen otra opción que seguir las indicaciones de los profesionales para poder recuperar los cuidados de sus hijos. No existe una participación real de las familias en la construcción del proyecto educativo de los y las adolescentes, sino que puestas bajo sospecha son sometidas a la consideración del profesional. Ante esto, la pregunta que es conveniente hacerse es

¿cómo hacer que los referentes familiares sean partícipes en las decisiones de los adolescentes? Encontramos algunas respuestas en el planteo de la Dra. Bretones:

El lugar, para nosotros, debe venir dado por el principio ético que orienta nuestra acción socioeducativa profesional, y que tiene una doble vertiente: la participación y la corresponsabilidad. Esto quiere decir que nosotros, cuando trabajamos con ellos, les rendimos cuenta 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, E., 2012, p. 37)

El paternalismo es un sentido pedagógico que hace visible la asimetría en términos de poder entre agente y sujeto. Borra la singularidad del otro en tanto es un sentido desculturalizado, descontextualizado y de-subjetivizado: no contempla los procesos históricos y culturales que determinan las prácticas que las familias ponen en juego, ni toma en cuenta el contexto social en el cual se producen estas prácticas y tampoco le da importancia a la subjetividad del otro (o las condiciones de su producción), sino que la considera una suerte de obstáculo (¿que significa sino “romper el yo ideal”?)

El segundo sentido que ha surgido del análisis de los registros es el **acompañamiento**. Se recurre a algunos pasajes del material para luego conceptualizar la idea y relacionarla al bagaje teórico de la Pedagogía Social. El primer pasaje corresponde a una consideración de uno de los profesionales respecto a la idea de acompañar:

Nosotros marcamos en el proyecto que cada 15 días necesitábamos ir a la casa, estuviera o no el guri, pero necesitábamos ir a la casa familiar para que supieran que estábamos del otro lado, que no es que venimos a sacar, porque claro el imaginario de INAU es “me vienen a sacar a mi hijo”; no, vinimos a acompañarlo, en su casa, permiso usted me deja entrar? porque es la casa de ellos también. Esas prácticas que quedan en el imaginario, que una tiene una estructura y la puede defender pero el otro la decodifica diferente y es importante poder escuchar y empatizar desde ahí (Registro de entrevista 21/11/2019)

Aparece la noción de acompañamiento relacionada a la idea de instalación de una presencia en el domicilio familiar que tiene una intención que no es solamente la de retirar a los y las adolescentes del seno familiar, sino también acompañarlos

(aunque no queda claro para qué). El siguiente pasaje seleccionado tiene como marco una observación realizada durante una visita a un domicilio familiar:

Al retirarnos del domicilio, el profesional manifiesta lo que estratégicamente debería ser lo mejor para el "guri", "¿sabés lo que le vendría bien a este guri? Es venir, todos los días un rato, yo si tuviera tiempo lo hago, es eso, necesita una atención distinta que la familia no está pudiendo dar." Luego, continúa expresando "este gurí recibió mucho castigo de chico, imaginate, casi lo ahoga, eso no te olvidás más, lo tiene clarito (el gurí) y fue cuando tenía cinco años". Y luego se cuestiona, "¿Pero qué hago yo? Me tendría que venir sábado y domingo, seguro eso hace la diferencia, pero no puedo, hay cosas que te limitan". (Registro de observación del 30/10/2019)

En este segundo pasaje se profundiza sobre la intencionalidad del acompañamiento que se podría resumir en la idea de "atención distinta". Esta idea se puede relacionar a una posición del educador que sostiene una escucha activa, ofreciendo al adolescente un vínculo con el mundo adulto que podría ser inédito en su experiencia de vida. Sin embargo, no se referencian contenidos en la relación educativa y aparece como una limitante el trasfondo institucional con sus exigencias, lo cual retiraría tiempo a los profesionales para acoger la diferencia de cada sujeto. El tercer pasaje nos esclarecerá la consideración sobre el lugar de los contenidos en la relación educativa:

(...) esta situación del gurisito de 14 años que es padre de mellizos. Me encuentro con la psicóloga del otro centro donde trabaja con la mamá de esos niños y me dice que esa madre quiso salvar a este joven, darle un objetivo de vida, darle una zanahoria para que él pueda tener un proyecto. y bueno, ahí los compañeros lo felicitan al gurisito y le dicen: "ahora sos papá y tenes que alimentar dos bocas". Cosas así, que no tiene ni idea el gurisito de lo que está pasando; hay que construir esa paternidad. Es un gurí que es muy agresivo con su pareja, es una madre que también tiene algunos problemas, y eso que te contaba al principio: "voy a tener un hijo así le doy un proyecto a mi compañero", no se. Y también me toca mucho, yo soy papá de mellizas, y bueno esto que decimos los adultos es muy contradictorio, tenes que alimentar dos bocas, o la fantasía de que sos un semental porque tenés mellizos. Cosas que me interpelan a mi y bueno tratar de contagiarlo a él, en cuanto a que el se ponga las pilas, no en ser él...sino en que es padre y va a tener un compromiso para toda la vida con esa gurisa estén en pareja o no (Registro de entrevista 26/11/19)

En el relato del profesional se da cuenta de que los contenidos mediados en la relación educativa están plegados a su experiencia biográfica y no a un marco de contenidos específicos que tengan cierta base disciplinar. Nuevamente, como en el caso de una de las representaciones sobre la adolescencia citadas más arriba, se observa que la posición desde la que se acompaña a las familias está orientada por

la subjetividad propia del agente y no la del sujeto. Las prácticas y discursos quedan desnudas a la luz del análisis: a pesar de que se enuncia que el acompañamiento tiene que ver con “brindar algo que la familia no está pudiendo dar”, queda claro que se trata más bien de una concepción moralista del acompañamiento.

En lugar de esta concepción de acompañamiento, desde una posición abrigada al calor de la Pedagogía Social coincidimos con el sentido propuesto por el autor Cosme Sánchez Alber:

En el panorama actual de la relación asistencial el dilema es el siguiente: Escuchar el sufrimiento del otro, o evaluarlo en silencio. El acompañamiento social surge precisamente con motivo de animar una escucha, una posibilidad de enunciación subjetiva. Pensar que en el trabajo con el otro hay que sostener el registro de una creencia, confiar que uno no sabe lo que el otro necesita pero que hay algo que puede hacerse si nos detenemos a escuchar, a acompañarlo en su propia enunciación sobre aquello que ni él ni nosotros sabemos (Sánchez Alber, C., 2013, p. 35)

La posición propuesta por Sánchez Alber interpela a la expuesta a partir de los registros en dos puntos. El primero de ellos tiene que ver con la capacidad de poder construir una escucha activa cuya base está asentada en la aceptación de un no saber, por lo que el manejo de la angustia por no entender lo que el otro necesita es una verdadera cualidad para la tarea de acompañar. Por otro lado, el segundo punto que se pretende evidenciar está relacionado a la intencionalidad de operar en contra de la inercia institucional que todo lo protocoliza, dado que los tiempos institucionales no contemplan la temporalidad del sujeto. En ese sentido, es imprescindible para la tarea de educar poder generar las condiciones y espacios para que el sujeto pueda organizar su lazo con lo social.

Existe un tercer sentido educativo que orienta las prácticas profesionales en los dos dispositivos estudiados que se caracteriza por pensar la acción educativa en la interacción con otros actores: el **trabajo con la red**. Mediante dos pasajes recogidos en el material registral se podrá vislumbrar con mayor claridad:

Por mi parte me parece que ta, que el anclaje territorial es super importante sobre todo cuando la idea es des-internar, me apoyo pila en eso de los equipos territoriales, intento generar esas redes y ahí están todos, la policlínica del barrio en que se atiende la gurisa, los centros de estudio, en el caso de que vaya a un centro juvenil o que intervenga algún otro equipo, el ETAF ni hablar y los centros de referencia local, con ellos también. (Registro de entrevista 11/2019)

Me parece que está buenísimo trabajar en redes... ya sea desde tus aportes disciplinares, es enriquecedor poder trabajar con todos los demás actores que hacen a la situación de la chiquilina, incluso yo cuando hablo de las gurisas, hablo más como de la situación que de las gurisas en sí mismo porque trabajo mucho más con la situación que con las gurisas, porque en una semana puedo haber visto a la tía , a la abuela, a la maestra de la escuela... y a la gurisa quince minutos, pero la referencia es toda. (Registro de entrevista 11/2019)

La idea de “generar las redes” es presentada como una fórmula fundamental para alcanzar el objetivo de la desinternación. Este objetivo, si bien se ha explicitado en este trabajo como uno de los horizontes que orientan las prácticas, no debe estar desprovisto de acciones que trasciendan a la participación en las redes para el conocimiento de cada caso o las coordinaciones entre profesionales para derivar las situaciones a otros programas. Sin esas prácticas, la desinternación se convierte en un objetivo desprovisto de contenido. Y sin esas prácticas, el trabajo en red se vuelve una pieza más del programa institucional que deja a la singularidad en un plano residual.

En cambio, el trabajo en red debería ser entendido como “una construcción del sujeto y que, por este motivo, ha de ser elevada a la dignidad de una invención singular que parte del sujeto para soportar un malestar.” (Sánchez Alber, C., 2021, p.89). No basta con generar unos tránsitos que se entiendan como oportunos para el sujeto, sino de colaborar en la construcción de una trama capaz de acoger lo diferente de cada persona y para eso es necesario poder construir un saber colectivo (con las instituciones, con la familia, con los afectos, etc) sobre cada situación. Las competencias parentales se logran fortalecer dentro de una red social, no solo en un mano a mano entre agente y sujeto. En este tipo de acciones es donde la Educación Social se vuelve potente, en tanto puede officiar de mediador entre el sujeto y lo social amplio.

Se han encontrado otros sentidos que no significan a la tarea como educativa y que además remiten a una ética profesional al menos cuestionable. Se agruparon . El siguiente relato ilustra de manera completa el abandono de la función educativa:

Imaginate ellos no tienen a nadie, nos tienen a nosotros, uno de los gurises antes de internarse nos dijo “yo no tengo a nadie pero ustedes son mi familia” {se nota su emoción}. Es imposible que

no haya afectividad, yo siempre digo que el día que yo no me emocione, yo me paro y me voy de acá porque es como que la resistencia constante: soy hermética. No, soy un ser humano, y me enojo y me emociono y me angustio mucho y me angustio con ellos y estoy ahí par, par, par y está bueno. (Registro de entrevista del 21/11/2019)

En el relato de la persona se pueden observar dos elementos. El primero relativo a la construcción de la idea de soledad de los y las adolescentes: a pesar de que materialmente no hayan personas de referencia en su entorno, ninguna persona estructura su psiquismo en soledad sino que siempre es en relación con el Otro, incluso cuando ese Otro pueda haber estado ausente en la vida del sujeto. Esta diferencia conceptual marca el cariz de la posición que construye la persona para el vínculo con el sujeto: límites de la relación difusos y dificultades para acompañar la angustia hacen que las figuras de sujeto y agente queden atrapadas en un lugar casi mimético. El segundo punto observable refiere a la percepción que los sujetos expuestos a este tipo de prácticas tienen sobre la figura del educador, el cual queda explicitado por un adolescente en la siguiente escena:

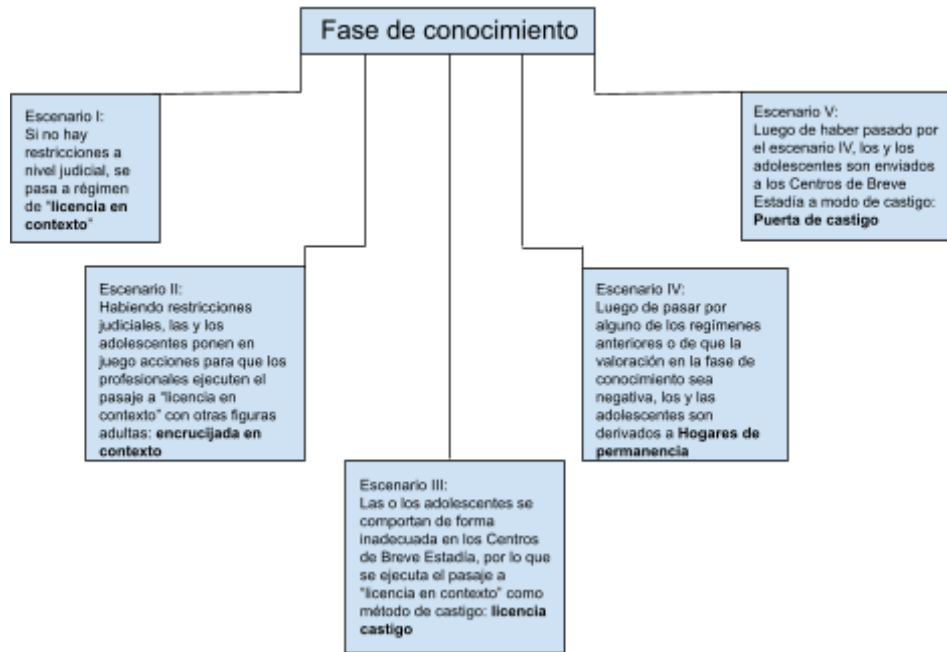
En un momento de la conversación, cuando la investigadora le explicaba lo que íbamos a hacer él dijo: "Ah, es fácil eso" (en referencia a lo que el educador hace)
-¿Si? ¿Por? – le pregunta la investigadora.
-Si, ser educador es... como ser un papá.

Este tipo de prácticas generan un efecto subjetivo sobre los y las adolescentes que es ilusorio en tanto la promesa de afecto no se concreta más allá del tiempo en el sujeto está vinculado al Sistema de Protección, en el mejor de los casos. Una práctica desprovista de ética alguna, que puede ser tipificada al menos como perversa.

5.2 - Prácticas llevadas adelante por los profesionales

Se han identificado una serie de prácticas llevadas adelante en ambos centros, que a pesar de ser discrecionales, se puede establecer cierta relación de continuidad en cuanto al orden metodológico. Cabe destacar que no se han encontrado prácticas de fortalecimiento de competencias parentales tal como se las ha dado a entender en este trabajo. Sobre esto, es necesario pensar cómo se podría instalar como objetivo el trabajo sobre esas competencias teniendo en cuenta los siguientes escenarios de prácticas.

En la siguiente figura se resumen las principales acciones llevadas adelante por los profesionales y los escenarios que se generan a partir de ellas. Estos escenarios suponen tránsitos diferenciados para cada adolescente, predeterminados de antemano ante la imposibilidad de poner en juego una práctica que rompa esa inercia institucional:



Prácticas para la fase de conocimiento

Se encuentran metodologías dispares para el conocimiento de cada situación particular:

- "Se busca la revinculación, aunque en algunos casos solo se logran visitas o licencias" (Registro entrevista 11/2019)
- "Hacemos un diagnóstico de situación sobre todo a nivel de redes afectivas, familiares, para ver si hay alguna posibilidad de reintegro o derivación con algún otro referente" (Registro entrevista 11/2019)
- "Entrevistas a adolescentes, entrevistas a familiares, llamadas y coordinaciones en territorio" (Registro entrevista 11/2019)
- "Tener una o dos entrevistas con cada chiquilines y aplicar test (Bender)" (Registro de entrevista del 21/11/2019)
- "Hacemos una línea del tiempo desde su narración y tratamos de identificar donde está el corte" (Registro de entrevista del 21/11/2019)

Las acciones llevadas adelante durante la fase de conocimiento tienen como objetivo tomar contacto con la situación del o la adolescente, aunque por otro lado, también se pueden contemplar algunas prácticas como la aplicación de tests psicológicos (se releva el uso del test de Bender, utilizado para evaluar el funcionamiento visomotor). Para el conocimiento de situación, durante un período de tiempo que no está definido a priori, se contacta a los referentes familiares y se los entrevista, así como también al adolescente. La entrevista de conocimiento es una metodología muy utilizada como una de las primeras instancias. De acuerdo a lo que esa entrevista arroja, se implementan otras acciones. Se producen variedad de escenarios con la presencia de prácticas diferenciales. A continuación, se describen los escenarios posibles y las prácticas llevadas adelante por los profesionales de los centros de breve estadía en cada uno de ellos.

Escenario I: “Licencia en contexto”

Este primer escenario queda definido por el la vuelta al contexto familiar del o la adolescente luego de que se haya determinado la internación:

Se van a pasar un fin de semana primero, después se van autorizando una semana, van viendo. Haces un seguimiento, vas vos a la casa, o ellas vienen y tenes entrevistas semanales como que ta, no es algo definitivo todavía. Por eso se le llama licencia (Registro de entrevista 11/2019)

Este escenario será viable siempre y cuando no exista una medida judicial que restrinja que el o la adolescente se vincule con alguna de las personas que habitan el contexto familiar. Durante estas licencias se implementarán algunas estrategias de monitoreo, descritas más adelante. Si a medida que se otorgan plazos más extensos de esta “licencia” los profesionales no relevan situaciones de vulneración de derechos, se procederá a pedir la desvinculación del Sistema de Protección por vía judicial. Esta desvinculación y los tiempos en que se ejecuta depende de la discrecionalidad con la que cada profesional se maneja:

La visita que realizaríamos sería a la casa donde un adolescente estaba viviendo con su familia. Esta situación de licencia en contexto estaba acordada desde que el CBE aún estaba en la calle Cerro Largo y se llamaba "Tribal", es decir, hace ya más de un año. Desde entonces, casi que no se ha hecho seguimiento de la situación salvo comunicaciones telefónicas. La Educadora me había comentado que es uno de los tantos adolescentes que le han "ido quedando para atrás" por la gran cantidad de referencias que cada técnico tiene. Ella me contaba que esto tiene que ver con que la prioridad de atención por lo general está en responder a lo urgente y que esto disminuye las

posibilidades de poder hacer el correspondiente seguimiento a cada situación. (Registro de observación del 20/11/2019)

Este tipo de situaciones son comunes dentro del Sistema de Protección, tanto por el manejo de la temporalidad como por la calidad de las acciones institucionales para garantizar el Derecho a Vivir en familia: que la acción estatal frente a la familia del adolescente mencionado en el relato sea la de mantener solamente comunicaciones telefónicas en más de un año de vinculación institucional, es al menos irresponsable.

Escenario II: encrucijada en contexto

Este escenario es similar al anterior, en tanto también se produce un pasaje al régimen de vida en contexto familiar, pero la particularidad está dada porque existen medidas judiciales que restringen el vínculo con determinados referentes familiares. Ante este panorama, en ocasiones son los y las adolescentes quienes marcan el ritmo de las acciones ejecutadas por los profesionales:

Se trabaja pila desde la urgencia. Y desde la demanda de las chiquilinas, a veces la chiquilina te impone que vos abordés la situación porque se van en salida no autorizada. Se van y te vienen y te dicen "yo me quiero ir a tal lado" y te traen de los pelos una licencia que en realidad no hubiese sido lo que vos hubieses decidido o realizado y lo que sea pero ta, la gurisa se va entonces ahí te ponen como en una encrucijada, ahí tenes que atender con más urgencia esa situación y no otras que andan ahí, quedan como más relegadas. (Registro de entrevista del 11/2019)

La "encrucijada" a la que se hace referencia tiene que ver en primer término con la incapacidad de poder dar cumplimiento a lo solicitado desde la sede judicial, pero por otro lado, también tiene que ver con la inexistencia de un trabajo socioeducativo previo con la familia y con los adolescentes para que las situaciones de vulneración de derechos no vuelvan a repetirse. En ese panorama, la acción de protección puesta en juego no es hacia los o las adolescentes, sino hacia los profesionales, ya que tiene que ver con eximirse de responsabilidades: "La gurisa quiere volver, está en licencia con una vecina... Ta, la vecina se hace cargo, firma los documentos, pero ya sabemos que en términos reales es lo mismo si estuviese con la madre, viven en frente." (registro de entrevista del 11/2019)

Escenario	III:	Licencia	Castigo
------------------	-------------	-----------------	----------------

Nuevamente, el escenario es el de la “licencia en contexto”, pero esta vez la implementación de este pasaje es a modo de castigo por los malos comportamientos de los o las adolescentes en los Centros de Breve Estadía: “Acá lo grupal no se puede trabajar, las gurisas van y vienen. Esto no es un hotel donde hago lo que quiero” (registro de observación del 26/11/2019). Ante la imposibilidad de los equipos de poner límites a estos comportamientos, los y las adolescentes son enviados a los domicilios familiares a modo de castigo.

Este escenario y estas prácticas están en las antípodas del marco de derechos de los NNA y de la idea de su protección. Es injustificable que los y las adolescentes sean expuestos contra su voluntad a situaciones que han sido escasamente modificadas desde el momento de la internación. Por otro lado, la acción de obligar a los y las adolescentes a pasar tiempo con sus referentes familiares a modo de castigo y la de recomponer el tejido vincular familiar son totalmente contrapuestas, siendo la primera inhabilitante de la segunda.

Escenario IV: Hogares de “permanencia”

Este escenario se define en torno a la acción profesional de derivación a un “hogar de permanencia”: el entrecomillado refiere a una expresión al uso y no una denominación oficial. En el lenguaje institucional, los establecimientos antes denominados “hogares” son nombrados como “Centros del Sistema de Protección 24 hs”. La adjetivación “de permanencia” es una trasvasación proveniente del Programa de Atención a las Situaciones de Calle (PASC-MIDES). Esto es importante en tanto la forma de enunciar las cosas produce efectos de realidad sobre lo que se nombra.

Llegar a este escenario puede indicar (aunque no necesariamente) que se ha estado previamente en alguno de los tres escenarios descritos anteriormente y que por algún motivo la experiencia haya sido valorada por los profesionales, los adolescentes o la familia como negativa. Nada hace indicar que se hayan puesto en juego acciones tendientes a revertir las condiciones componentes del motivo de internación, tal como lo expresa una de las personas encargadas de la tarea:

Pero en términos de intervenciones estamos super limitados porque las condiciones no están dadas para trabajar en profundidad, ni con las gurisas, ni con las familias, ni con nada. En realidad, lo ideal sería poder trabajar, que se yo, diez situaciones, por ejemplo, por mes. (Entrevista 11/2019)

Se alude a la sobrecarga de situaciones que cada profesional debe atender; un trasfondo institucional crítico que desde hace años se encuentra en estado de colapso. En este escenario, la desinternación es un mandato vacío de contenido y orientado a sanear las urgencias de un Sistema de Protección que no da respuestas a las familias ni a los y las adolescentes.

Escenario V: vuelve al inicio

El último escenario posible para los y las adolescentes que transitan el Sistema de Protección 24 hs es el regreso a los Centros de Breve Estadía. Esto es una forma de disciplinar a los y las adolescentes que no demuestran un comportamiento satisfactorio en los “hogares de permanencia”.

Caracterización de las prácticas con las familias

En el material producido por la investigación aparecen registradas algunas de las acciones llevadas adelante por los profesionales en el trabajo con las familias. En la siguiente escena queda ejemplificada una visita al domicilio de un adolescente que era atendido en ese entonces por uno de los Centros de Breve Estadía:

Los profesionales intentan transmitirle a la mamá que es de suma importancia que el adolescente pueda enfocarse en los talleres, a lo que esta responde que él tiene mucho interés en peluquería, pero que en los lugares anteriores como “la escolita” y otros siempre se lleva mal con los adultos o no le gusta. El técnico le comunica que con temas de pañales o surtidos es sencillo conseguir una ayuda, pero que lo mejor sería que se dedique únicamente a los talleres y que pueda estar en casa hasta que sea más grande. Uno de los profesionales interviene para transmitirle que el equipo había pensado en base a la situación una posible derivación a Uruguay Crece Contigo, donde podrían como familia recibir pañales, ayuda con víveres y sobre todo tener el seguimiento continuo de un equipo que trabaje con ellos en territorio, pero que solo es posible si lo ven, hasta el momento solo han logrado verlo en el hogar y no en su casa. Le comenta que es muy difícil la situación y le afirma que tienen todo su apoyo para que las cosas mejoren pero necesitan de su colaboración. La mamá afirma con la cabeza y parece estar de acuerdo con lo expresado, nos agradece por la visita y se compromete a hablar con su hijo sobre la situación. Nos despedimos de ella con un beso, su pareja jamás salió o habló y nos dirigimos a la salida. La visita duró aproximadamente unos 15 minutos. (Registro de observación del 21/11/2019)

El registro de esta visita al domicilio nos ayuda a dar cuenta de cuál es el trabajo que se realiza con las familias de los y las adolescentes del Sistema de Protección. Es impensable que con visitas de 15 minutos de duración se pueda incidir sobre algo de la dinámica familiar, más aún cuando no hay acciones planificadas más allá de los contenidos abordados en una charla informal. Este tipo de prácticas son, de forma muy somera, prácticas de supervisión o monitoreo.

Por otro lado, en este trabajo se ha dado cuenta de las contingencias institucionales relatadas por los profesionales: horarios, cantidad de situaciones asignadas, prácticas judiciales y sus decisiones. Si contemplamos esta discordancia entre prácticas y discursos, ¿No serán los obstáculos institucionales un escudo ante la falta de conocimiento de esta temática en las formaciones disciplinares, y en la formación de educadores sociales especialmente?

¿Cómo se ve desde el lugar del otro la acción institucional?

Las percepciones de los sujetos sobre las acciones institucionales revelan los efectos que las prácticas generan, por lo cual tienen un lugar central en el análisis. Algunos pasajes nos ayudarán a esbozar una idea al respecto:

A1 ya se encontraba con salida autorizada para el fin de semana, pero estuvo reclamando e insistiendo con la canasta para llevar al domicilio. Una vez que le entregaron la canasta observa que no tenía productos de higiene, se dirige hacia donde está la TS y le pregunta en tono prepotente “¿y el jabón? ¿dónde está?”, ¿cómo me voy a bañar?, T.S responde: “la canasta se arma con los productos que hay, A1”, él continúa insistiendo: “Quiero shampoo y jabón, o vos con qué te bañas en tu casa?, T.S: “por favor te voy a pedir que te retires de acá”, A1: “¿Por qué? No, no, yo no me voy nada, ¿qué te pensás?; TS: Voy a pedir que te retires, 1, 2, 3, 4, 4, “sabés que la canasta se arma con los productos que hay”, A1 ¿ y vos qué te bañas sin jabón” con tono prepotente y volumen bastante elevado, la TS le dice “por séptima vez, por favor retirate de aca”. A1 se va de forma enojada golpeando la puerta.

Ella llega, se sienta en el escritorio y me reafirma, “la canasta se arma con las cosas que hay, él sistemáticamente se lleva canasta”, le respondo “sí claro, se entiende”, TS dice “y encima en uno de los pocos que se los lleva y se lo va a buscar”. Y sigue suspirando “encima que lo llevamos...”. Minutos más tarde dice “igual entiendo, a veces es un reclamo de la familia, venís si traés algo, sino no”. (Registro de observación del 15/11/2019)

La escena es una buena ilustración en tanto explicita que algunas de las familias perciben la acción institucional como prestación material. No está instalada la idea del trabajo socioeducativo para revertir las situaciones que vulneran los derechos de

los y las adolescentes. A propósito, los sociólogos Filardo y Merklen apuntan que las prestaciones Estatales no son percibidas como restitución de derechos, sino como “la obligación de recibir, lo que se traduce en el habla de las clases populares como “me pertenece””(Filardo y Merklen, 2019, p. 64). El hecho de que se perciba solamente una obligación de recibir comporta un problema para la instalación de unos espacios de trabajo con las familias que tienen una naturaleza simbólica y no material. En este escenario, si la revinculación con la familia depende exclusivamente de las materialidades, ¿en qué lugar estamos colocando a los y las adolescentes? ¿Cómo desarticular este sentido sin prescindir de las materialidades?

Hacia la anti-escuela para padres

Como se ha expresado anteriormente, las prácticas de fortalecimiento de competencias parentales no parecen ser de lo más comunes. De todas formas, existen algunas puntualizaciones que parecen necesarias para efectuar el movimiento expresado en el título de este apartado, ¿Como se pasa de acompañar a fortalecer? ¿Qué movimientos implicaría?

Las respuestas a estas preguntas no son únicas, y felizmente, siempre se podrá elaborar una respuesta novedosa. Dicho esto, uno de los movimientos necesarios es instalar la necesidad de trabajar estos aspectos en los equipos: es imprescindible que quienes lleven adelante la tarea estén convencidos de que ésta es un área central del trabajo, dado que sin confiar en que las familias tengan la capacidad de revertir las situaciones, es imposible la apostar a la revinculación. No se quiere decir con esto que todas las familias tengan esa capacidad -entendida como particularidades subjetivas, sociales, económicas etc que atraviesan las dinámicas de cada familia-, pero seguramente un porcentaje mayor al actual pueda recuperar los cuidados de sus hijos. Esta aseveración es posible de realizar una vez hemos contemplado que las posibilidades de revinculación familiar actualmente están más aseguradas por las competencias que las familias ya poseen que por la capacidad de los profesionales de movilizar dichas competencias.

En segundo lugar, es necesario instalar esta temática con las familias al inicio y a lo largo de todo el proceso. Es el primer movimiento para que las familias perciban que

la acción institucional no solamente está basada en prestaciones materiales, sino que hay una “prestación” incorpórea -el trabajo de fortalecimiento de las competencias parentales- que también estará presente. Luego cada familia hará la correspondiente valoración acerca de ese trabajo, asignándole una posición respecto a la materialidad.

Tercero, es necesario pensar qué sucede con los y las adolescentes en este proceso. En este sentido, lo prudente es plantear la inquietud acerca de la forma en la que se los incluye en la propuesta de trabajo de las competencias parentales, ¿Como otorgarles un lugar protagónico en el proceso en el cual sus familias se vuelven “competentes”? La respuesta a esta pregunta deberá elaborarse en base a la singularidad de cada adolescente.

Por último, pero no menos importante, hemos contemplado que los contextos de las acciones de trabajo con las familias generalmente son el domicilio familiar o el Centro de Breve Estadía. Al respecto es necesario apuntar que el trabajo con las competencias parentales no solamente debe centrarse en el ámbito de lo privado ni solamente debe trabajar sobre contenidos como prácticas de crianza o formas de poner límites, sino que es necesario pensar esta área de trabajo en relación al ámbito público. Para esto son imprescindibles unas prácticas que diversifiquen espacios de encuentro -escuelas, centros de salud, espacio público, etc.- y que estén orientadas a la mediación con estos espacios.

6. A modo de cierre

Ciertamente, ningún profesional dedicado al trabajo con familias está exento de ciertos riesgos, independientemente de cuáles sean los obstáculos que se presenten en el lienzo institucional sobre el cual se dibujan las prácticas. Se han enumerado a lo largo del análisis cuáles son los peligros de correrse del encargo profesional. Me interesa destacar, como sugiero en el análisis, tres de ellos, elegidos por la magnitud de los efectos iatrogénicos que generan en las prácticas: el paternalismo, la descontextualización y el vaciamiento de sentidos.

El primero constituye un posicionamiento antipedagógico. El paternalismo no solamente genera un nivel de dependencia insoluble, sino que además anula al

otro en su capacidad de poder componer una situación mejor. Es necesario renunciar a esta posición. Para esto, se propone pensar la posición pedagógica desde el ideario del filósofo Jacques Rancière y adoptarlas como un axioma: “quien enseña sin emancipar, embrutece”. (Rancière, J., 2018, p.43)

El segundo riesgo a atender es que la acción educativa quede descontextualizada en diversos planos. Es necesario ser conocedor de los rasgos que marcan la época en la que vivimos. No se descubre la pólvora al decir que habitamos un proceso de debilitamiento de las instituciones sociales que dieron sentido a la modernidad. En la época del declive institucional propiciado por el debilitamiento de la Ley de la Palabra -aquella que posibilita un acuerdo mínimo para la vida en comunidad-, paradójicamente se recurre en mayor medida a la Ley del Derecho para poder resolver algunas situaciones. Con esto, el psicoanalista italiano Massimo Recalcati nos advierte:

Cada vez con mayor frecuencia los problemas familiares acaban frente a un juez o requieren la mediación llevada a cabo por un Tercero. En una época en la que el Tercero parece no existir ya, en una época en la que todo parece igual a todo, en la que la diferencia entre generaciones parece engullida en una identificación confusa entre padres e hijos, se acostumbra a recurrir a un Tercero cada vez que surge un obstáculo en la búsqueda de los intereses propios o de los intereses de los hijos. Los padres rompen sin mayor problema el pacto generacional con los maestros si se trata de evitar la pérdida de un curso a su hijo injustamente juzgado, y toda intervención de un Tercero es vista con recelo y desconfianza, como si se tratara de un abuso de poder. (Recalcati, M., 2014, p.68)

Este escenario, adobado por las circunstancias impuestas por el neoliberalismo a las clases populares, componen una situación por demás dramática que debe ser comprendida para que el trabajo educativo con familias no se vuelva una pieza más del aparato de gestión poblacional de las clases más desfavorecidas.

Por último, resulta de suma importancia no abdicar en el rasgo característico de esta disciplina: educar. No se debe nunca renunciar a que “enseñamos una forma de relacionarnos con los contenidos culturales y la relación tendrá el adjetivo educativo cuando el educador asume la responsabilidad de «[...] dejar un espacio siempre abierto para el libre movimiento del aprendiz» (Barcena-Mèlich).” (Fryd, P. y Silva, D., 2010, p.45). En el caso contrario, el de la renuncia, la tarea quedará vaciada de sentido, así como los mandatos de la protección de derechos y la desinternación.

Advertidos estos riesgos, es necesario retomar la pregunta central de este trabajo monográfico: ¿Cuáles son las prácticas educativas que un educador social despliega en el trabajo con las competencias parentales?

Llevar adelante una tarea así implica que necesariamente la práctica esté atravesada por algo que a lo largo del trabajo he nombrado de varias formas. Convicción, apuesta, deseo del educador; un elemento que se pueda leer en cada gesto puesto en juego durante la acción. En segundo término, debemos ser conscientes de la incompletud del sujeto humano, que hace que como educadores debemos soportar la incertidumbre del *no saber*. En ese sentido, unas coordenadas para la acción serán provistas por la singularidad de cada sujeto, a la cual podremos acceder solamente mediante la escucha activa de lo que tienen para decirnos. Finalmente, debemos saber que estas coordenadas tienen un ámbito donde son producidas, acompañadas de una heterogeneidad de elementos: el espacio familiar, contexto en el cual acontecen las competencias parentales.

Bibliografía

ADESU (2010) *Funciones y competencias del Educador Social*.

Recuperado en: <https://adesublog.wordpress.com/mediateca/>

Baráibar, X. (2003) *Las Paradojas de la Focalización*. En: Revista Ser Social. Nº 12.
Universidad de Brasilia, Brasilia

Barrán, J. P. (1998). Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo II, "El disciplinamiento (1860-1920)".

Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*.

Barcelona, Ed.: Gedisa

(2010) *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*.

Barcelona, Ed.: Gedisa

Beloff, M. (2004), Los derechos del niño en el sistema interamericano.

Buenos Aires: Del Puerto.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*

México, Editorial.: Grijalbo

Bowlby, J. (1989) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*.

Buenos Aires, ed.: Paidós.

Bretones, E. (coords.) (2012), *Familias y Educación Social. Un encuentro necesario*

Barcelona, editorial UOC

Brignoni, S. (2018) *Pensar las adolescencias*.

Barcelona, Ed.: UOC América.

Cabella, W. y Nathan, M. (2015) *Las prácticas de crianza en Montevideo y el área metropolitana* (p. 63-84) en Buchelli, M. Cabella, W. Fitermann, P. Nathan, M. Vigorito, A. Zerpa, M. *Cambio familiar y bienestar de las mujeres y los niños en Montevideo y el área metropolitana*

Montevideo, Unicef.

Castel, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*.

Buenos Aires, Ed. Paidós.

(2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*.

Buenos Aires, Ed. Manantial

Charlot, B., (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*
Montevideo, Ed. Trilce

Colombo, R.I., Alonso, G.M., Salcedo, P.A. (2018) *Competencias Parentales: estudio sobre competencias en adultos protectores de niños que sufrieron maltrato infantil.*

Buenos Aires, Cauquen Editora.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G., (2007) *Las competencias en la educación. Un balance.*

México, Fondo de Cultura Económica

Domínguez, P., Silva, D. (2017) *Desinternar sí. ¿Pero cómo? Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia.*

Montevideo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef Uruguay.
La Barca. Impresión: Mastergraf.

Filardo, V., Merklen, D. (2019) *Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo.*

Buenos Aires, Ed: Gorla / Pomaire

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*

Buenos Aires, Editorial Troquel

Fryd, P. (coord)(2018) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción.*

Barcelona, Editorial UOC América.

Galan Rodríguez, A. (2016) *La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos.* en Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, vol.36 no.129.

Madrid.

Recuperado en:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352016000100004

García Mendez, E. (1994) *Derecho de la infancia-Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral.*

Santa Fe de Bogotá. Colombia.Ediciones Forum Pacis

García Molina, J. y Sáez Carrera, J. (2021) *Educación Social. Profesión y práctica social educativa*

Valencia, Editorial Nau Llibres.

García, S. (2008) *Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.*

Colección Cuadernos de la ENIA. Montevideo, Ed: ENIA.

González Perini, B. (2018) *Autonomía. Rol Paterno* (p. 56-59) en Colombo, R.I., et al. (2018) *Competencias Parentales: estudio sobre competencias en adultos protectores de niños que sufrieron maltrato infantil.*

Buenos Aires, Cauquen Editora.

Hodgson, G. (2011) *¿Qué son las instituciones?* en Revista CS No. 8, 17 - 53, julio – diciembre 2011.

Cali

Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>

Jelin. E (2010) *Pan y afectos. La transformación de las familias*

Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Karsz, S. (2014) *Mythe de la parentalité, réalité des familles* [Mito de la parentalidad, realidad de las familias].

París, Ed.: Dunod

Lévi-Strauss, C. (1988) *Prefacio* en Segalen, M. *Historia de la Familia*

Madrid, Editorial Alianza.

López, J.E.E (2004) *Del sujeto a la agencia a través de lo político.* En Revista Digital Athenea, Nº 5, primavera 2004.

Recuperado en:

<https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34133/33972/>

Luzuriaga, L. (1966) *La educación de nuestro tiempo*

Buenos Aires, Ed.: Losada

Medel, E. (2018) *Los sistemas de protección a la infancia* (p. 143-184) en Fryd, P. (coord) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción.*

Barcelona, Ed. UOC América.

Meirieu, P. (2002) *Aprender, sí ¿Pero cómo?*

Barcelona, Ed. Octaedro

Midaglia, C. (2006) *Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: la reforma social en el Uruguay en las tres últimas décadas*.
Buenos Aires, Editorial FLACSO.

Miranda, F. (2018) *Procesos de socialización: cultura y educación* (p. 57-115) en Fryd, P. (coord) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*.
Barcelona, Ed. UOC América.

Moyano, S. (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*.
Barcelona, Ed. UOC

Moyano, S. (2012) *La práctica educativa en educación social*.
Barcelona, Editorial UOC.

Moyano, S. (2018) *Instituciones de protección a las infancias* en Fryd, P. (coord) *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*.
Barcelona, Ed. UOC América.

Moyano, S. y Fryd, P. (2012) *EL ESCENARIO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL*, en Revista Pedagógica, Nº 2, abril 2012. (p. 4-12),
Montevideo
Recuperado en:
<https://xdoc.mx/preview/el-escenario-pedagogico-de-la-educacion-social-5eaf2aefc87a5>

Núñez, V., (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*
Buenos Aires, Ed.: Santillana
(2010) *Encrucijadas de la educación social*
Barcelona, Ed.: UOC

Pedernera, L., Pedrowicz, S., (2009) *Estudio de balance regional sobre 40 la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina y el Caribe. Impactos y retos a 20 años de su aprobación*.
Red latino americana y caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Impresión: Mastergraf.

Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social. Construcción científica e intervención práctica* .
Madrid, Editorial Narcea

Perrenoud, P., (2011) *Construir competencias desde la escuela*
Santiago de Chile, Ediciones Noreste Ltda.

Recalcati, M. (2014) *El complejo de Telémaco: Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*

Barcelona, Ed.: Anagrama

(2016) *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza.*

Barcelona, Ed.: Anagrama

Roudinesco, E. (2013) *La familia en desorden*

Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Alber, C. (2013) *La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red.* En revista Norte de Salud Mental, Vol. 11, Nº. 45, 2013, p. 33-39

Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222085.pdf>

(2021) *Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad.*

Editorial UOC, Barcelona.

Silva Balerio, D. (2015) *Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social.* En revista Contrapunto, educación: lo público, lo privado, lo común. Vol. 6, julio 2015, p. 49-64)

Silva, D. y Fryd, P. (2010) *Responsabilidad, Pensamiento y Acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*

Barcelona, Ed.: Gedisa

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.*

Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía

Ubieto, J.R., (2012) *Razones para la acción socioeducativa con familias* (p. 17- 24) en Bretones, E. (coord.) *Familias y Educación Social. Un encuentro necesario.*

Barcelona, ed. UOC

Uriarte, C., (1999) *Control institucional de la Niñez: Adolescencia en Infracción,* Montevideo. Editor Carlos Álvarez

Zelmanovich, P. (AÑO) *Apostar al cuidado en la enseñanza.* (Conferencia principal).

Educación Inicial, Fortalecimiento de la tarea Educativa en instituciones maternas. CEPA, Buenos Aires.

Fuentes Documentales

Código del Niño (1934, Uruguay)

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)

Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 17.823 del 7 de setiembre de 2004, Uruguay)

Material de registro producido por la investigación “Prácticas, experiencias y materialidades de la acción socioeducativa”, desarrollada en conjunto por el Instituto Académico de Educación Social, IFES, CFE y el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la FPSICO, UDELAR durante el año 2019.