

“La incidencia de las políticas de protección en las trayectorias juveniles que viven en dispositivos estatales: construyendo el acompañamiento”.

Trecco, María Belén y Vittor, Julieta.

Cita:

Trecco, María Belén y Vittor, Julieta (2021). *“La incidencia de las políticas de protección en las trayectorias juveniles que viven en dispositivos estatales: construyendo el acompañamiento”*. Primer Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM. VII Jornadas Regionales de Trabajo Soc. IAPCS -UNVM, Villa María.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/primer.congreso.latinoamericano.de.trabajo.social.de.la.unvm.vii.jornadas.regionales.de.trabajo.soc/78>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/exNH/hcM>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título: “La incidencia de las políticas de protección en las trayectorias juveniles que viven en dispositivos estatales: construyendo el acompañamiento”

Eje temático: Niñeces y juventudes

Datos de las autoras:

- Lic. Trecco, María Belén:

belen.trecco@mi.unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Capital

- Lic. Vittor, Julieta:

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Capital.

julieta.vittor@mi.unc.edu.ar

Palabras claves: Huella, afectividad, juventudes.

PONENCIA

En el año 2017 en Argentina, se sancionó la Ley de Egreso Asistido n° 27.364, la cual tuvo por objeto la creación del Programa para el Acompañamiento para el Egreso (PAE) de jóvenes sin cuidados parentales, reconociendo el derecho al acompañamiento para la adquisición progresiva de la autonomía.

Nuestra participación en el congreso tiene el objetivo de comunicar el proceso de intervención pre-profesional, en el marco de nuestro trabajo final de grado en la Facultad de Ciencias Sociales, que se centró en la reconstrucción y reconocimiento del rol del educador, siguiendo a Michelle Foucault citado por Garcia Fanlo (2011), como elemento del dispositivo de la Casa de Pre Egreso de varones.

A partir de la indagación, visualizamos que el rol del referente está regulado y contemplado en la Ley de Egreso pero el rol del educador no se encuentra normativa ni institucionalmente delimitado.

De esta manera, nuestro objeto de intervención se constituyó como la ausencia de lineamientos generales para la actuación del cuerpo educador en el Programa de

Acompañamiento para el Egreso y, por lo tanto, la confluencia de diversas prácticas y discursos en relación a los jóvenes, incidiendo en las estrategias de acompañamiento.

Las metodologías utilizadas fueron las entrevistas semi-estructuradas y talleres tanto virtuales como presenciales, desde un enfoque de la juventud que entiende a los jóvenes como conocedores de su propia realidad (Reguillo, 2000).

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

Consideramos que las huellas que los educadores imprimen en las trayectorias de cada joven a través de su acompañamiento, se constituye como una marca histórica, indeleble y persistente en las trayectorias de vida de los jóvenes que los acompañará en su propio desarrollo.

Lo cual ha sido poco estudiado en Argentina, por lo tanto es interesante analizar la incidencia de los educadores o gestores del estado en los NNyA. Los antecedentes en materia de este aspecto fue estudiado en 1945 por René Spitz (1887-1974), médico y psicoanalista, quien investigó acerca del desarrollo infantil, utilizando distintas metodologías experimentales, abocado principalmente al estudio del vínculo entre madre e hijo, como así también, siguiendo a Yaría (1993), a la incidencia de la crianza en reformatorios.

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

En base a esto, la afectividad fue el elemento a revalorizar desde la teoría y nos permitió pensar la categoría de huella (Estupiñán, 2019) como la incidencia de los educadores en las trayectorias de los NNyA. El afecto y la ternura están ligados a una práctica emancipadora por parte de quienes acompañan a los jóvenes en el egreso (Cussianovich, 2005). Entendiendo que la afectividad ha sido relegada históricamente al ámbito privado, y particularmente a las mujeres (Jelin, 1999), tomamos al autor Retrepo (2010) el cual plantea que la academia ha expulsado la ternura de sus análisis.

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

Para comenzar, es importante aclarar que las conceptualizaciones que hacemos de los sujetos con los que intervenimos, no son neutras, sino que están atravesadas por marcos teóricos y políticos que encubren y develan determinados intereses y marcos instituidos, vinculados a la reproducción o cuestionamientos de las normas vigentes.

Es decir, usar o no ciertas teorías o palabras, implica visibilizar o invisibilizar cuestiones arraigadas que generan desigualdades conceptuales históricas. En este sentido, el Trabajo Social como profesión histórica y situada, debe revisar constantemente las miradas y categorías y resignificarlas a la luz de los procesos sociales y culturales en el cual desarrolla su ejercicio. Las categorías conceptuales en relación a la juventud, son diversas y dependen del posicionamiento ético, político y teórico desde las cuales se construyen.

Coincidimos con Bourdieu (1990) en que la juventud es una categoría construida, es solo una palabra, que la misma se construye como representación ideológica de la división de los grupos y que existe una lucha por instalar sus límites. Es así, que como categoría social, se inserta en un espacio y en un tiempo determinado, adquiere diversos sentidos y significaciones. La juventud se construye en el juego de relaciones sociales. Por lo tanto, cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez este no será único, habrá sentidos hegemónicos y habrá alternos.

Retomando a Bourdieu (citado en Acevedo, Andrada y Machinandiarena, 2018), la juventud es un “invento, y en tanto momento vital no constituye una condición natural y ahistórica, sino que es fruto de procesos sociales y culturales, situados en un tiempo y espacio” (p.15), por lo tanto, la juventud como categoría social, está cargada de sentidos, según el contexto histórico, social, político y cultural donde se inserte.

Estimamos oportuno tomar los aportes de Chavez, (2010) para comprender el concepto de trayectorias individuales.

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

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

A continuación compartimos una canción realizada y compartida por uno de los jóvenes a partir de una de las actividades que desarrollamos:

¿Y cuál es mi sueño? es una pregunta sin respuesta. Nunca lo he hablado porque me molesta, y no he creado uno y no es porque me cuesta, sino que cada día pienso en distintas metas. ¿Qué debo cambiar para llegar? La verdad no cambio nada, no sé cómo ser, mis fallos y costumbres esconder, y algo me dice que voy a perder. Hasta yo me pregunto qué debo mejorar, agarro mi pluma y a nota tomar. Mi mente, mi persona, y capacidad. Mi mente, persona y capacidad. Canción: “Una mirada al interior”. (N4)

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

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

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

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

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

Para llevar la tarea de educador se necesita de la capacidad de aprender de los propios errores, aceptar al otro como es, interesarse por las potencialidades como así también por los límites, constituyéndose como los requisitos más importantes. Además, es necesario desprender por parte del educador, esfuerzos sinceros y conscientes de apegarse a un trabajo cotidiano de forma atenta creativa y metódica.

Vale resaltar, que es falso afirmar que la práctica por sí sola le confiere los elementos necesarios para el pleno desempeño de su oficio, ya que, sin una teoría que sustenta sus prácticas y le dé sentido y dirección, la práctica será siempre limitada a los esfuerzos personales (p.33).

Entonces, la tarea implica generar espacios de reflexión colectiva sobre los acontecimientos comunes de lo cotidiano como estrategia para no caer en la rutina, la autocomplacencia y el desinterés de las actividades que se desarrolla y de una teoría que los sustente, lo que impactará indudablemente en el desarrollo de los jóvenes como del cuerpo educador.

Desde esta perspectiva, la primera consigna de la pedagogía de la presencia, es acompañar como educadores a vencer las dificultades personales del joven, lo que culminará en la reconciliación con el mismo y en sus relaciones sociales. Esto, se constituye como una condición necesaria para su inserción en la sociedad, de esta forma podemos identificar cómo a partir de este aspecto trabajamos la dimensión emocional en el joven. El educador se enfrenta constantemente con conductas que emergen, que no hay que limitar, reprimir, segregar o extirpar, no hay que ahogar la experiencia del joven sino todo lo contrario trabajar a partir de ella

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

Además, porque se ha designado socialmente la ternura al ámbito privado, al mundo de lo recóndito, al mundo de aquello que es mejor no mostrar para no aparecer como frágiles o como débiles. ¿Cómo hablar de ternura desde una profesión que frecuenta y reconoce la negligencia, la vulneración y la marginalidad? Fue Luis Carlos Retrepo, psiquiatra colombiano, en 1994 quien escribió por primera vez sobre el derecho a la ternura. En referencia a un derecho que no solo asiste al NNA sino también a las personas adultas.

Son muchas las razones que se asocian a la carencia o desvalorización de la ternura como manera legítima de intervención pública. Una de ellas está relacionada con la vivencia en gran parte de los países latinoamericanos, a las dictaduras militares que tendieron a dar soluciones a los conflictos sociales con la penalización de la pobreza y de

las situaciones de exclusión o de marginalidad. Es así que, se han confluído diferentes factores que acumulativamente configuran escenarios descalificadores de la ternura (Cuassiánovich, 2005. p. 10)

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

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

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

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

Líneas y estrategias de acción llevadas adelante durante la intervención

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

De esta manera, las estrategias que se establecieron estuvieron direccionadas a responder al objetivo de generar lineamientos comunes sobre el rol del educador, desde la experiencia de estos con los jóvenes y también de los educadores. Porque consideramos

que “conocer, comprender, decidir, hacer, son tareas que se realizan con otros” (Hermida, 2014, p.16).

Y en este proceso de construcción con los otros, es que entendemos que las “demandas heterogéneas de sujetos heterogéneos que quieren abrirle camino a su deseo, a sus derechos, a su ser con otros” (Hermida, 2014, p. 16) constituyen el destino hacia donde van dirigidos nuestros esfuerzos de transformar una parte de esta realidad institucional que interpela las trayectorias juveniles.

Uno de los propósitos centrales del proceso de intervención fue la co-construcción, principalmente en el momento del diseño de las estrategias del mismo. En articulación con nuestros objetivos de intervención, las estrategias que desplegamos, estuvieron ligadas a recuperar aportes y experiencias de los educadores y de los jóvenes.

Para esto, utilizamos técnicas metodológicas como: entrevistas semi-abiertas a todo el cuerpo educador y relatos de vida con los jóvenes. El fin de estas estrategias fue favorecer la construcción de un saber mutuo lo que implica confrontar permanentemente nuestros esquemas interpretativos como profesionales con los de los actores involucrados.

Retomando lo expresado en la introducción, los aportes de Giddens en relación a la hermenéutica doble adquiere importancia central para el Trabajo Social en tanto es necesaria esa retroalimentación de saberes e interpretaciones en relación al campo problemático.

Pensar en esta co-construcción nos posiciona con otro que actúa y que hace conjuntamente con nosotros. En este diálogo constante, los objetivos y los acuerdos de trabajo son compartidos, y el resultado alcanzado no es la simple suma de información, sino una construcción entre los actores que forman parte. Las estrategias desarrolladas estuvieron organizadas en líneas de acción para el trabajo con los educadores, y en otras líneas de acción para trabajar con los jóvenes, puesto que ambos grupos fueron nuestros sujetos de intervención.

Siguiendo a Eduardo Sánchez Martínez (2005), un diagnóstico bien hecho nos proporciona sugerencias e incitaciones sobre cómo encarar la definición del objeto, da lugar a un horizonte de posibilidades que da dirección a lo que se hace, indicando el norte

y sentido a la acción. A continuación, especificaremos las diversas líneas de acción que llevamos a cabo con los sujetos durante todo el proceso de intervención.

Trabajo con las juventudes

Uno de los principales ejes que guiaron nuestro trabajo con las juventudes que forman parte del PAE, fueron las preguntas y los diversos acercamientos que permitieron captar su singularidad a través la palabra y el relato.

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

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

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

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

En ambos sentidos, la estructura (y calidad) del empleo del tiempo cobra importancia, como categoría de la experiencia vital constructiva en la cotidianeidad, así como el carácter de las condiciones sociales de existencia y las perspectivas reales de desarrollo personal. El proyecto de vida “define su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada.” (Hernandez, 1999, p.33).

Consideramos que recuperar las voces de los jóvenes es primordial, ya que son los destinatarios de la gestión del programa. Tal como establece Aquín (1996) “la racionalidad hoy pasa por reconstruir los fenómenos sociales en situación, recuperando para ello la pluralidad de las voces en conflicto” (p.4).

Por eso, realizamos entrevistas a 5 jóvenes que permitieron acceder a su palabra sobre el rol del educador y de la autonomía y de esta manera, construir este rol teniendo como horizonte sus intereses. Fue así, que tomamos sus aportes para acompañar la construcción del rol del educador. Porque consideramos que los jóvenes como los principales destinatarios de las intervenciones del cuerpo educador, deben tener un espacio habilitado para la participación, el involucramiento, y no como meros receptores de las intervenciones. Dar importancia a las visiones de quienes son interpelados día a día por esta política pública, fue el horizonte que guio nuestra intervención. Además porque creemos que es la forma para generar una propuesta y un aporte real como sustentable en el tiempo.

Actividad para trabajar en vínculos saludables

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

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

La masculinidad no es una entidad biológica que existe antes de la sociedad; las masculinidades son las formas como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos (Connell, 2005), lo cual es apropiado por las personas y de esta manera se generan prácticas masculinizantes, es decir, que producen desigualdades, dominación y segregación en el espacio social.

Taller presencial: De sueños a metas

Esta línea de acción consistió en trabajar las metas y aspiraciones de cada joven con el fin de acceder a sus formas de operar frente a un objetivo claro y recuperar su palabra para pensar el acompañamiento de cada uno. Si bien, consideramos que lo colectivo es enriquecedor en cuanto grupo, apostar a lo singular contribuye a retroalimentar los saberes de éste.

Así es que, trabajar con relatos de vida, se constituyó como una herramienta central para recuperar sus opiniones, acceder a sus representaciones sobre la Casa Pre Egreso y sus intervenciones a través de los educadores, dar lugar a su palabra y habilitar un espacio de participación en la construcción del rol de los educadores que los acompañan cotidianamente. Por otro lado, como establecimos anteriormente, es importante pensar y hacer consciente desde dónde estamos acompañando y con qué miradas.

En este sentido, fue útil la literatura de la corriente psicológica de la logoterapia que tiene su fundamento en la experiencia vivida por el médico psiquiatra Víctor Franck en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial en Polonia. La logoterapia deviene de Logos que es una palabra griega que equivale a sentido, significado o propósito. Se centra en el sentido de la existencia humana y en la búsqueda de ese sentido por parte de la persona (Franck, 2004. p. 120).

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

Por otro lado, puesto que las conceptualizaciones direccionan nuestras intervenciones, es importante plantear si miramos a las juventudes desde sus carencias, su historia personal, o desde sus potencialidades y capacidades transformadoras. Durante el desarrollo del encuentro un joven expresó “mi sueño es tener un proyecto de vida”.

De acuerdo con la logoterapia, la primera fuerza motivante de las personas es la lucha por encontrar un sentido a la propia vida (Franck 2004, p. 127). A su vez, el comentario desencadenó la desacreditación por parte de un educador que se encontraba presente, a lo cual expresó “tener un proyecto de vida, no es tener un proyecto de vida, tienen que ser cosas más concretas” (N2).

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

Trabajo con los educadores

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

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

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

Taller virtual con el cuerpo educador

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

Dentro de esta línea de acción, todo lo trabajado, culminó en una sistematización del marco conceptual y estrategias oportunas para desarrollar como acompañantes, en un libro que servirá como insumo futuro para revisar, estudiar y consultar por el cuerpo educador presente y venidero a este programa, que se constituye como un universo nuevo. Esta sistematización es una representación escrita de lo trabajado colectivamente en el taller, y puede incidir en el programa a través de los aportes generados.

Tal como establece Castro (s/f), el procedimiento de registrar la voz de los sujetos que demandan intervención en un contexto institucional determinado y en el marco de los atravesamientos históricos-sociales y políticos, puede ser pensado como una herramienta en la promoción de derechos (p.7).

De ahí, nuestra posición como agente externo, es brindar aportes a la construcción de este rol, pero siempre desde la mira de promoción de los derechos de los actores, de participación y de ser involucrados en las propias intervenciones que los atañe. En la medida en que los sujetos coproducen conocimientos con nosotros como profesionales, pueden modificar las representaciones sobre sí mismos y sobre su actuación.

Bibliografía:

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

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

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

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

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

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

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

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

Gomes Da Costa Antonio (2004). Pedagogía de la presencia. Capítulo 1, 2, 3, 5 y 10. Editorial Losada /UNICEF. Buenos Aires. pag 27 a la 44, y 61 a la 65.

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

Fabri, L., (s/f). Masculinidad: dispositivo de poder.

Frank, V., (2005). El hombre en busca de sentido. Herder Editorial., Barcelona.,

García Fanlo (2011). *¿Qué es es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*. Revista de Filosofía A Parte Rei.

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

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

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

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

Hermida, M, E,. (2014). La noción de Pueblo en Laclau: aportes para el problema del sujeto colectivo en Trabajo Social. VIII jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre. Ensenada, Argentina.

Hernandez, O,. (1999) Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivos creativos. Revista Cubana de psicología.Vol 16. n° 1.

Iamamoto, M,. (2003). El servicio social en la contemporaneidad- Trabajo y formación profesional. Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil.

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

Fuentes documentales:

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