



AUTONOMÍA ANTICIPADA

Tramas y trampas
del egreso
de adolescentes
institucionalizados
por protección



AUTONOMÍA ANTICIPADA

Tramas y trampas
del egreso de adolescentes
institucionalizados
por protección

Pablo Domínguez
Diego Silva Balerio



Autonomía anticipada. Tramas y trampas del egreso de adolescentes institucionalizados por protección

La Barca 2014

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF 2014

Autores: Pablo Domínguez y Diego Silva Balerio

Trabajo de campo: Hernán Lahore y Rudyard Pereyra

Equipo del Proyecto de Apoyo al Egreso y Autonomía Anticipada de La Barca: Mariana Alí, Marian Carini, Óscar Castro, Bettina Dallagiovanna, Sebastián Rodríguez, Hernán Lahore, Rudyard Pereyra, Anaclara Planel, Martín Rosich y Sergio Vulcano.

Las expresiones y conceptos manifestados en este documento no son responsabilidad de UNICEF ni comprometen a dicha organización.

Foto de tapa: © UNICEF/2004/La Rosa

Corrección de estilo: María Cristina Dutto

Diseño: Taller de Comunicación

Impresión: Gráfica Mosca

DL: 363455

Montevideo, febrero de 2014

UNICEF Uruguay

Bulevar Artigas 1659, piso 12, Montevideo, Uruguay

Tel (598) 2403 0308 | Fax (598) 2400 6919

montevideo@unicef.org | www.unicef.org/uruguay

  /unicefuruguay

La Barca

Misiones 1257, Montevideo, Uruguay

Telefax: (598) 29163628

labarcaautonomia@gmail.com | www.labarca.org.uy

Nota: La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *niños y adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género.

Contenido

Prólogo	7
---------	---

Parte 1

Estudio exploratorio sobre el egreso de adolescentes institucionalizados: percepciones de actores implicados

1. Introducción	13
2. Invisibilidad y escasez de estudios sobre el egreso	14
3. Polisemia del egreso: concepciones, conceptos, nociones en disputa	19
4. Supuestos respecto al egreso de adolescentes institucionalizados	29
5. Relación educativa para impulsar los proyectos personales de los adolescentes	35
6. Recomendaciones	48
Bibliografía	52

Parte 2

Sistematización de la metodología de trabajo con adolescentes y jóvenes en proceso de egreso y autonomía anticipada: claves de una metodología en movimiento

1. Presentación institucional	55
2. Presentación	57
3. Supuestos teóricos	58
4. Objetivos	69
5. Los adolescentes: ¿homogéneos o diversos?	70
6. Oferta educativa institucional	71
7. Equipo de trabajo	80
8. Metodología	84
9. Modalidades de intervención	91
10. Sistema de información	94
11. Líneas de desarrollo	105
12. Tensiones	107
Bibliografía	109
Anexo	110

Prólogo

La preocupación por la situación de los niños, niñas y adolescentes que viven bajo el cuidado institucional se ha ido intensificando a lo largo de los años. Esta se manifiesta primero en el plano internacional, a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños aprobadas por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2009, y recientemente en el Uruguay mediante la sanción de la ley 18590 (2009). Por otra parte, en Uruguay, el proceso de reforma iniciado por el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU) busca generar alternativas de tipo familiar para reducir significativamente el número de niños, niñas y adolescentes que viven en modalidades de internación 24 horas. Por la dimensión que tiene el fenómeno y por los efectos de la internación durante los primeros años de vida, los mayores esfuerzos en el desarrollo de políticas han estado centrados en reducir la internación de los niños y niñas menores de 7 años.

Los adolescentes de entre 13 y 17 años representan casi el 50 % de la población atendida en modalidades de tiempo completo. Sin embargo, los dispositivos de política desarrollados para su egreso institucional son aún escasos y casi exclusivos al propio INAU. No se ha desarrollado aún una política que aúne los esfuerzos de aquellas instituciones estatales que necesariamente están vinculadas al egreso (educación, vivienda, trabajo y desarrollo social).

El trabajo que aquí se presenta realiza, en primer lugar, un esfuerzo por relevar y sistematizar los nudos institucionales que dificultan una política de egreso y, en segundo lugar, sistematiza el trabajo que la ONG Hogar La Barca viene realizando en el marco del proyecto de autonomía anticipada destinado a adolescentes que carecen de cuidado familiar y deben egresar del sistema institucional.

Esta publicación busca aportar insumos para continuar avanzando en la transformación del sistema de respuestas de tiempo completo, centra su atención en los y las adolescentes que deben egresar, tanto del sistema de protección como del sistema penal.

Confiamos en que este material será un aporte metodológico significativo para el desarrollo de políticas de atención de tiempo completo que tengan al egreso como punto de partida.

UNICEF en Uruguay

Los dos reyes y los dos laberintos

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan complejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: “¡Oh, rey del tiempo y sustancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que te veden el paso.”

Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con Aquél que no muere.

Jorge Luis Borges

La autonomía se fundamenta en la heteronomía y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste.

Joan-Carles Mèlich

El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?

Mañana

*Me levanto a la mañana
Busco el sol bajo mi cama
Sabemos que la vida es dura
Pero la amargura no es la solución
[...]
Mejor abrir la mente
Y mirar siempre al frente
Que ningún camino lleva a igual destino
Depende de lo que hagas en este instante
No de Dios, no de Dios, ni de lo que hiciste antes
[...]*

La Vela Puerca
Letra: Fabricio Castro
Música: Sebastián Teysera y Nicolás Lieutier

Parte 1

**Estudio exploratorio sobre el egreso
de adolescentes institucionalizados:
percepciones de actores implicados**

1. Introducción

Los momentos de cierre de ciclos en diversos ámbitos de la vida social presentan un conjunto de complejidades y contradicciones propias de la finalización de un recorrido. Tienen que ver con *lo que termina*, pero fundamentalmente son el anuncio que concreta un cambio, un nuevo comienzo. La incertidumbre sobre el porvenir produce inquietud y malestar por lo que se aproxima: una novedad, un salto a lo desconocido.

Generalmente los adultos pasamos varias veces en nuestra vida por acontecimientos similares, lo que nos ayuda a estar más preparados, aunque no nos libra de esas sensaciones de intranquilidad o ansiedad.

Eventos como el pasaje de educación inicial a la escuela, o de la escuela al liceo han sido estudiados muchas veces por la pedagogía y han generado procedimientos, actividades o proyectos que procuran ayudar a tramitarlos. Más recientemente nuestro sistema educativo ha incorporado diversos programas que atienden esta temática.

El egreso de que nos vamos a ocupar tiene que ver con la finalización de una actuación institucional del sistema INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay); concretamente, de los dispositivos de protección y de castigo de los adolescentes: el egreso de las instituciones que atienden el problema del abandono y de las que se encargan de ejecutar sanciones privativas de libertad.

Si bien presentamos aspectos que son comunes a ambas modalidades, resulta indispensable reconocer que las trayectorias de los adolescentes que pasan por el sistema de protección o por el sistema penal nos permiten reconocer la impresión de señas particulares, algunas de las cuales vamos a describir en este informe.

Aquí se recogen y organizan un conjunto de percepciones de diversos actores que brindaron sus opiniones en entrevistas realizadas durante el segundo semestre de 2012:

- educadores que trabajan con adolescentes en instituciones del sistema de protección y del sistema penal juvenil;
- responsables institucionales de las políticas de protección y de ejecución de medidas judiciales privativas de libertad;
- académicos del campo de la educación y las ciencias sociales que han investigado sobre infancia, adolescencia y juventud.

2. Invisibilidad y escasez de estudios sobre el egreso

Unos de los puntos señalados por los entrevistados es la ausencia de estudios sobre la temática del egreso, por lo que el conocimiento es intuitivo y las percepciones se basan en la experiencia profesional.

La invisibilidad aparece como una característica identificada por los actores en el trabajo que se realiza respecto del egreso institucional.

No tengo elementos para hacer un diagnóstico de cómo está la situación del egreso en el INAU. (E1)

No conozco trabajos académicos que reflexionen sobre este tema. (E4)

Se produce la paradoja de trabajos académicos desligados de la realidad, de las personas que trabajan con los chiquilines, y por otro lado la práctica de todo el día, sin espacios de reflexión. (E1)

La articulación con lo académico-universitario se ha producido más por iniciativa de las organizaciones que por iniciativa del INAU en forma orgánica. Eso tiene como debilidad que no tenemos un reflejo de las prácticas institucionales, que no tenemos en el sentido más amplio la formación académica en áreas tan sensibles como son el trabajo social y la psicología, que son los ejes sobre los que gira la orientación de los equipos de trabajo. No puedo decir lo mismo del educador social, porque es una carrera que se origina en el Instituto, que toda su estructura orgánica se basa en el trabajo esencialmente, en los proyectos de atención a los chicos a partir de lo que se genera en el Instituto. Entonces está mucho más vinculado con la dinámica del INAU. [...] Por iniciativa de algunas organizaciones y algunos equipos de trabajo se han producido investigaciones o desarrollos de nuevas prácticas, [...] muy vinculado a iniciativas puntuales, relacionadas con personas puntuales, con una formación específica o con interés en desarrollar una línea más académica alrededor de las intervenciones. (E2)

El egreso se está empezando a visualizar como un componente que tiene que ser incluido en los programas y proyectos. Me parece que progresivamente se empieza a visibilizar y, por lo tanto, a generar respuestas. (E6)

Visibilizarlo coloca la pregunta sobre qué logros tienen los procesos y las trayectorias con las que trabajamos. (E6)

Es necesario elaborar bases teóricas o líneas de pensamiento para potenciar este tipo de trabajos. (E3)

La necesidad de dimensionar cuantitativamente el problema es uno de los aportes señalados

Con el conteo no fuimos a buscar si habíamos subido o bajado la cantidad de niños en la calle. ¿La habíamos mantenido?, ¿sí?, ¿no?, ¿cuántos eran? Me parecía importante, como hecho político, saber cuántos eran. Porque de hecho los números, al no haber sido comparables... Ahí me parece como que empezaron a insistir, a no dejar de aparecer, que había un tema que necesitaba ser un hecho político no circunstancial, que iba a colocarse de manera permanente en la agenda, y a partir de ese número se le asignaba una responsabilidad importante. (E10)

Resulta pertinente inscribir este estudio exploratorio recogiendo los aportes de la línea de investigación sobre las transiciones a la adultez desarrollados por Verónica Filardo¹ en la Facultad de Ciencias Sociales (UDELAR). Si bien el interés por la temática emerge de una práctica institucional concreta, en el Programa de Apoyo al Egreso y Autonomía Anticipada de La Barca, proponemos un conjunto de reflexiones para analizar las particulares trayectorias de institucionalización de un conjunto de adolescentes en el marco del INAU.

Las miradas sobre el egreso las ubicamos en un universo más amplio de eventos que son mojones significativos en el camino hacia la vida adulta que recorren los jóvenes uruguayos. Cabe destacar que este estudio parte de un supuesto: el egreso de los adolescentes atendidos por dispositivos de protección que no cuentan con una referencia adulta estable implica lanzar a los adolescentes a una **autonomía anticipada**. Se trata de una noción alejada de la neutralidad, ya que señala una desigualdad que impacta en las oportunidades y proyecciones de ese grupo de adolescentes.

Recordemos que ningún guri de 18 años está en condiciones, sobre todo este tipo de guri, de ser autónomo en términos burgueses. (E4)

El término *autonomía anticipada* me parece bien adecuado en estos casos, porque probablemente esté debajo del promedio, en primer lugar; y, en segundo lugar, también es una transición hacia la autonomía. No sé si es una autonomía tradicional, porque no son los que salen de los hogares de origen, sino que vienen de... O sea, su punto de partida hacia la autonomía es otro. Entonces la situación es bien diferente, [...] tiene propiedades y características bien distintas, que quizás haga falta señalar. (E5)

Por ello también situamos este trabajo en la línea de pensamiento de Luis Eduardo Morás, quien en su emblemática investigación *Los hijos del Estado* ubicaba varias de las problemáticas que nos preocupan.

1 Filardo, Verónica. 2010. *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: UNFPA. Filardo, Verónica (coord.). 2010. *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo: MIDES.

[...] la preocupación por convertir los hijos de nadie en los hijos de todos, a través de las prestaciones sociales de un Estado paternal-autoritario, pierde sentido. La dinámica del proceso histórico lleva a que los anteriores niños abandonados pasaban a ser niños protegidos-vigilados, pero hoy permite aseverar el énfasis exclusivo en la vigilancia, represión, marginalidad y persecución con la ausencia de propuestas eficientes de protección. (Morás, 1992)

Asimismo, los procesos de etiquetamiento de los “menores”, conspiran con todo proceso de integración social, ya que “ser del INAU” impone una carga difícil de tolerar, coloca obstáculos en los procesos de circulación social. Por tanto, a la desigualdad de oportunidades que experimentan los adolescentes institucionalizados, por ausencia de una moratoria que les permita seguir estudiando y postergar el ingreso al mundo del trabajo, se adiciona una idea socialmente instalada de que el pasaje por programas del INAU es un indicador de peligrosidad. Sobre este punto, resulta relevante recordar el trabajo *La construcción punitiva del abandono*, de Héctor Erosa, quien señalaba la operatividad de la perversa categoría de *peligrosidad sin delito*² para describir el tipo de tratamiento que reciben los adolescentes institucionalizados por protección.

[En la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) se] indagó también sobre los procesos de emancipación, autonomía e independencia. En tal sentido se considerarán “emancipados” aquellos jóvenes que conforman su propio núcleo familiar; como “autónomos” aquellos que adquieren un domicilio residencial diferente al de sus padres (dejan el hogar de origen); e “independientes” aquellos que son jefes de hogar (o lo es su pareja con la cual conviven). (Filardo [coord.], 2010: 31)

La ENAJ toma como población a los adolescentes y jóvenes de 12 a 29 años, pero no considera a “los hogares colectivos como residencias estudiantiles, pensionados de jóvenes del interior, y por tanto, los jóvenes que vivan en este tipo de hogares no conforman la población de referencia del estudio”. En definitiva, la Encuesta no incluye a los adolescentes y jóvenes de los que hablamos en este estudio.

Más allá de esta precisión, varios conceptos y resultados de las investigaciones sobre las transiciones a la adultez resultan indispensables para entender las dinámicas del egreso institucional, ya que delimitan un conjunto de procesos sociales de una población heterogénea de adolescentes y jóvenes.

Los jóvenes que tienen niveles educativos más altos, en promedio, tienen una autonomía posterior en su vida, cronológicamente posterior. Es porque tienen posibilidades de autonomizarse después. (E5)

2 Concepto desarrollado por Ferri, criminólogo positivista italiano.

Uno de los peores errores que podemos cometer cuando analizamos estos temas es suponer que forman parte de un micromundo con reglas propias. Por el contrario, el análisis de los procesos de egreso del INAU debe situarse en relación con las trayectorias normalizadas de los adolescentes y jóvenes. Ello nos permitirá comparar y evaluar de forma menos complaciente, ya que en este campo profesional toda acción, por mínima que sea, es valorada como un éxito, lo que rebaja las exigencias profesionales y consiguientemente los resultados de los proyectos.

Tendemos a ser un poco condescendientes y tirar todo para el medio, lo que dificulta tener juicios claros, determinar lo que no funciona e impulsar lo que sí lo hace. Me parece que en este tema hay algo de eso [...] Hay equipos que no trabajan muy bien, pero igualmente se mantienen de esa forma. Tampoco queda tan claro cómo trabajan unos y otros. (E1)

Son heridas de vida tan profundas que son difíciles de revertir. Entonces, cuando medianamente sale un chico que consigue un trabajo poco calificado y puede mantener una vida en una pensión, decimos “¡Aleluya!”. Pero mirado objetivamente es tremendo, porque, como diría Luis Eduardo Morás, “son los hijos del Estado”. ¿Y el Estado qué les da? Una educación de baja calidad, la posibilidad de llegar a un nivel educativo bajísimo y lugares de inserción laboral de baja calificación. (E9)

Otro punto relevante respecto de la invisibilización remite al lugar, la mirada y las perspectivas de los adolescentes institucionalizados en la sociedad.

El drama que tenemos con los adolescentes es que no encajan. No solo los adolescentes más jodidos, sino la etapa adolescente en general, no encaja en los dispositivos establecidos socialmente, ni en los tiempos. Insisto: creo que estamos lejos de acompañar. Y cuando hablo de *adolescencia*, hablo de *adolescencia pobre*, porque la adolescencia rica está llegando a los 30 años [...] en su casa, definiendo si está estudiando, si tiene novia... 25 o 26 años... Hay un alargamiento de la adolescencia en las clases altas y medias. Y en la clase pobre la adolescencia no sé si existe. (E4)

La visibilidad del tema está atrofiada por la falta de visión del crecimiento de los gurises. (E4)

También cuenta la consideración de los adolescentes y jóvenes como causantes de un conjunto de males sociales, lo que remite a un doble proceso: de atribución explicativa del problema en las nuevas generaciones y, consiguientemente, un movimiento desresponsabilizador del mundo adulto. En suma, una construcción social maniquea que maximiza el rol de unos (adolescentes y jóvenes) para aliviar el de otros (adultos).

Una concepción que atraviesa varios ámbitos es la responsabilización de los adolescentes y los jóvenes, casi que de todos los males de la sociedad. Allí hay un renunciamiento de una generación adulta, de hacerse cargo de su propia responsabilidad. Entonces, en todo caso, esto sería una manifestación particular de un fenómeno más amplio, que es esta cierta invisibilización de los factores estructurales y sociales que colocan a los adolescentes en determinadas situaciones y una responsabilización de los mismos, por diversas problemáticas, sobre todo enfatizadas fuertemente desde el discurso de la seguridad ciudadana. Me temo que necesitamos un cambio cultural [...] que en algún sentido también tiene que ver con la construcción de ciertos espacios que permitan circular y generar proyectos de vida que muchas veces no están presentes, porque lo que los adultos estamos esperando es sacarnos de arriba a esos gurises. (E8)

El panorama sobre el egreso de los adolescentes institucionalizados aparece cargado de una gran complejidad, ya que, por una parte, resulta *invisible* para la sociedad en general, pero también para actores académicos. Por otra, las instituciones que trabajan sobre el tema tienen una *baja exigencia* respecto a la calidad de sus ofertas, lo que lleva a que *pequeños cambios sean sobrevalorados*. A ello se suma una *imagen devaluada* socialmente de los adolescentes atendidos por el INAU, ya que estos forman parte del universo de los “menores” a quienes históricamente se ha asociado a la idea de *peligrosidad sin delito*, o, como paradójicamente lo expresa Donzelot (1998), a “ese niño en peligro de convertirse en peligroso”. La asociación de estos elementos configura una trama relacional que ofrece escasas oportunidades para el ejercicio de derechos y para que los adolescentes construyan trayectorias de integración social.

3. Polisemia del egreso: concepciones, conceptos, nociones en disputa

Las nociones, los conceptos y las concepciones desde donde se observa el egreso institucional son bastante diversas. Parecen depender de factores como la posición de los actores consultados sobre el tema, las experiencias y los recorridos profesionales, las concepciones y perspectivas disciplinares. En las miradas que nos propusieron los entrevistados reconocemos que los conceptos de **egreso** que se manejan están anclados en un escenario acotado en términos institucionales y de desarrollo de políticas públicas.

Lo que me imagino debiera ser algo de ese estilo, no un corte radical cuando se termina una institucionalización —y por más que desde dentro se prepare esa salida, esto luego se produce abruptamente—, sino que tendría que haber algún respaldo. No visualizo muchas políticas públicas tendientes a eso. [...] Si por alguna razón el adolescente ha tenido que estar institucionalizado, quiere decir que no hay unos respaldos afuera. Entonces, pretender que hay una edad que mágicamente marca que uno se emancipó y puede hacerse cargo de todo parece medio difícil, ¿no? Pero la impresión que tengo es muy de lejos, muy de afuera; es que no es algo que esté muy tematizado o se tome demasiado en cuenta. Y creo que eso es un problema. (E8)

[...] el egreso, entendido como estado vital socioeconómico, psicológico, simbólico y político en el cual el sujeto puede hacerse cargo de su vida y prescindir de algunos apoyos focalizados. (E6)

El egreso está, por ejemplo, en los programas educativos, en el programa Tránsito, de escolar de sexto a primero [de secundaria], en trabajar el pasaje de una fase a otra. Ahí no estás hablando de políticas focalizadas, pero ahí se hace figura el egreso del sistema educativo primario a la educación media básica. Para mí ahí está presente el egreso: cuándo estás listo para pasar a primero y cómo te asegurás de que en la pasada a la siguiente etapa vos tengas los elementos suficientes para encararla. (E6)

Egreso es igual a inserción social. (E6)

El egreso empieza el día que el tipo nace. En la panza de la madre está en un internado total. El primer *no* lo ayuda a empezar a diferenciar el mundo real del mundo que tenía. El primer *no* es educativo. (E4)

El egreso, se parece a la noción de proyección... Algo del imaginario hacia adelante. (E4)

El egreso tiene que ver también con una trama narrativa: la construcción de un relato vital que otorgue sentido a la vida que el adolescente está viviendo.

El egreso lo tiene que empezar a pensar antes. Esto es como una trama literaria: comienzo, desarrollo y final. Final tiene que ver con el desarrollo que tuviste y con la introducción. Entonces una de las cosas que tiene en cuenta el proyecto es que el egreso se trabaja desde el inicio y entonces se trabaja en ese sentido. Se coloca un alguien que trabaja y acompaña, pensando en términos de egreso, y conectando todo el tiempo, pensando el adentro desde el afuera; haciendo adentro pero pensando afuera. (E6)

Hay un grupo de organizaciones que tomaron los lineamientos de la Convención [sobre los Derechos del Niño], los actúan y en eso construyeron estrategias más dinámicas de cara al egreso. Lo empiezan a trabajar en forma más temprana. Considera el egreso no como el final del proceso, sino la estrategia de trabajo con el niño, el adolescente o la familia para la protección de derechos y la promoción de mayor autonomía. O sea, sale de diagnósticos cerrados para tener una visión más dinámica del proceso. Hay equipos que trabajan así y que fueron profundizando esta estrategia; hay otros a los que les ha costado muchísimo soportar que los niños salgan de su vista. (E2)

El sentido del egreso aparece como un campo de conflicto entre la mirada de las instituciones y los procesos vitales de los adolescentes. Pareciera que en ocasiones el egreso institucional emerge como una preocupación del mundo adulto, que diseña políticas y gestiona instituciones, pero no se encuentra en la agenda personal de los adolescentes que transitan los cambios concretos.

Ustedes repasan algunas tensiones que tienen que ver con los múltiples actores que a nivel institucional pueden tener que ver con el egreso, y vos hablabas de algunas brechas en ese sentido. Entonces, ¿cómo ven las articulaciones que hay (o que no hay) entre estos actores? Eso tiene que ver, por un lado, con las decisiones político-institucionales, los mandatos normativos, la creación del SIRPA, y alguna recomendación (si la hay) a nivel más técnico y académico. ¿Cómo ven que se dan esas articulaciones o dónde hay que ayudar a que se den más esas articulaciones? (E6)

Es un problema para todos los jóvenes: ¿cómo me convierto en actor de mi propia existencia? Sin duda para los jóvenes con menos apoyo va a ser más difícil aún. (E6)

Se ve que hay muchas dificultades del SIRPA alrededor del egreso, como que eso nunca se trabajó mucho. En los últimos años se pasó de una situa-

ción del SIRPA totalmente caótica, donde había un sistema de privación de libertad del que los adolescentes en cualquier momento en que quisieran irse se iban, y el objetivo pasó a ser *seguridad*. Así se priorizó la seguridad por sobre otros proyectos y otras áreas de trabajo. Entonces el egreso quedó bastante débil y recién ahora hay gente pensando en ese tema y formando como un servicio específico para atender el egreso. (E1)

Pensando en situaciones de amparo especialmente, lo primero que me vino a la cabeza es, un *egreso despojado*. No diría un *egreso austero*, como ustedes señalan, sino un *egreso despojado*. Despojado de vínculos: ruptura con el vínculo institucional, despojado muchas veces de los vínculos afectivos con su familia, porque no se cultivaron o no los tiene. Despojados de una cultura general, de niveles educativos que les permitan una inserción más feliz dentro del mercado laboral. Despojado de preparación laboral. Despojado de una identidad, incluso de una identidad de género potente, robusta. Despojado de autonomía, porque mantienen unos vínculos muy normativos con los técnicos. Entonces yo creo que hay un egreso despojado, porque estos chicos han sido despojados de todo. (E9)

Ante la última cita del entrevistado resuena un alerta que Adorno realizó en su clásico *La educación después de Auschwitz*, cuando analiza la candidez de algunas perspectivas sobre la infancia:

Los niños que nada sospechan de la crueldad y la dureza de la vida, en cuanto se alejan del círculo de protección se encuentran todavía más expuestos a la barbarie.

Más adelante aparece la noción de **autonomía progresiva** como una orientación respecto a cómo encauzar los procesos de egreso. Allí se liman aristas del salto que implica pasar de una protección institucional con alta presencia de referencias adultas a una soledad casi absoluta.

Se nos planteaba otra disyuntiva: la autonomía o el tutelaje. Esa es una discusión actual. Adhiero a organizar este trabajo en clave de autonomías, donde el adolescente se va construyendo y ello se produce junto a un *otro*. No tiene un tiempo objetivo; tiene tiempos subjetivos, que no son para todos lo mismo. Entonces, en ese sentido, la intervención institucional la pensamos con un acompañamiento un poco más largo, pero que fuera decreciendo y que fuera dejando salir al adolescente un poco más autónomo. (E3)

Las autonomías tienen que ver con el progreso de las etapas. Uno se va haciendo autónomo a medida que va aprendiendo de las etapas anteriores, que fue dejando atrás. Sigo insistiendo en que hay un tema relacional y cultural, no solo económico. (E4)

Con los adolescentes el tema de la autonomía progresiva es todo un acontecimiento, y los chiquilines como que se autogeneran sus procesos de egreso, más allá de lo que pensemos nosotros. (E2)

El egreso debiera comenzar el día que el niño o adolescente entra al INAU con un diagnóstico, y a partir de ahí empezar a construir un proyecto individualizado y saber claramente qué queremos hacer junto con él, y fundamentalmente pensarlo y planificar hacia afuera. (E3)

No sé a qué le llaman *egreso*. Pienso que los individuos debiéramos poder circular por instituciones sociales distintas. Si el egreso es la entrada a nuevas instituciones, yo no tengo problema en llamarlo como quieran, pero yo afilio a la idea de que el ser humano nace en instituciones y al final llega al cementerio, que también es una institución. (E4)

Es interesante analizar cómo se instala la relación entre los conceptos de autonomía y de heteronomía. La adquisición de autonomía siempre se produce en una interacción con *otro* que nos reconoce. Como lo expresa Mèlich (2000):

[La autonomía] se fundamenta en la heteronomía y solo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste.

Ello implica para el autor que la acción educativa se sustenta en una ética, en una noción de subjetividad humana que no está centrada en el cuidado de sí, sino en el cuidado del *otro*.

La **reedición del abandono** aparece como una situación marcada por la ausencia de una mirada que integre al egreso como una variable transversal al trabajo socioeducativo con los adolescentes.

Tengo varias situaciones que desde el internado hemos acompañado, pero después pasa que los adolescentes con más dificultades no han tenido un proceso anterior para trabajar el egreso. Entonces terminan egresando *por las de ellos*, como pueden. Y ta, *muchas gracias por todo y ta, me manejo solo*. Es así, y nosotros no tenemos cómo ofrecerles otra cosa. (E7)

Otra forma de mirar el egreso tiene que ver con la relación entre los tiempos subjetivos de los adolescentes y los tiempos de las instituciones. Esto podemos concebirlo como una **violencia en los ritmos de transición a la adultez**, ya que implica una aceleración en la concreción de responsabilidades de autosustentarse, criar hijos y/o vivir solos, desde una situación desigual en el punto de partida. El tiempo es una variable estructural en la organización de la vida, como lo expresa el psicoanalista Marcelli (2000):

[...] el ser humano se baña en el tiempo, está inscripto en él, no puede deshacerse de él, siente cada día su doloroso peso. Pero al mismo tiempo, se podría decir, el mismo ser humano vive cada una de sus jornadas como sutilmente análogas a las precedentes, habitada del sentimiento que mañana será como hoy y que, de cierta forma, esta recurrencia le tranquiliza y le pone subrepticamente al abrigo del tiempo que pasa.

En el tema que nos ocupa el tiempo es límite y oportunidad para conjugar un vínculo pedagógico que, afectado por los ritmos institucionales, pueda entablar espacios de intercambio y aprendizaje ante la situación de una breve moratoria juvenil.

Lo que a nosotros nos pasa es que lo bombardeamos al adolescente en ese último proceso con demasiadas cosas, y el gurí a veces se siente como invadido, porque claro, a veces nos pasa que no hay trabajo previo. Nosotros lo agarramos y empezamos: que la documentación, que esto otro... Entonces el gurí sale con la cabeza así. La institución tampoco está jugando un rol, también por las funciones que tiene y las carencias que tiene; no hay que culpar a la institución en ese sentido. El Poder Judicial te deriva troja de gurises y, bueno, la institución, con lo que tiene, hace lo que puede. (E3)

El internado... El INAU todavía habla de proyectos de vida. Es como matar a la gente. Al más jodido le estás exigiendo todo: tiene que ser buen tipo, buena gente, no puede ser envidioso... (E4)

El INAU es una institución que ejecuta medidas privativas de libertad pero muchas veces no piensa al adolescente fuera de la institución. Entonces muchas veces el adolescente terminaba la medida judicial y el INAU lo dejaba en la puertita del hogar, y la consecuencia de eso era obvia: volvía a los mismos círculos que había desarrollado antes. (E3)

[...] que se puedan mantener en el INAU hasta los 18 años y mientras tanto trabajar en sus procesos de inserción. Porque yo supongo que no debe ser para nada fácil tener que decirles: "Bueno, ahora tenés que insertarte en todos lados; tener casa, tener trabajo...". Les estás pidiendo más que a ningún otro chiquilín. (E5)

El ritmo entonces puede caracterizarse por una cadencia, secuencia esperable, organizadora y previsible, unida indisolublemente a disrupciones, saltos, arritmias que aporta la cultura.

Es la esencia del tiempo humano, una temporalidad dolorosamente desprendida de lo biológico para inscribirse en el orden de la cultura. Si el ritmo es un fluir, un transcurrir, no se le puede reducir entonces ni a la repetición ni a la cadencia. Repetición y cadencia, período y medida forman parte del ritmo, pero el ritmo es más que esto. No es una simple sucesión, en lo que se

diferencia de la cadencia. El ritmo es esencialmente algo que liga. Empalma lo que es del registro de la continuidad de un lado y lo que es del registro de la suspensión, ruptura, corte del otro. En el instante del corte el ritmo está en la continuidad de antes y en la continuidad de después, pero en el instante de la continuidad el ritmo está también en el corte de antes y en el de después. Se trata de una temporalidad hecha no solo de repeticiones sino también de sorpresas, de inesperados, de cadencia y de rupturas de cadencias. La esencia del ritmo está hecha de esta tensión indefinible entre la necesidad de regularidad/repeticón y una espera de sorpresa/asombro. (Marcelli, 2000)

Resulta interesante destacar el carácter paradójico del ritmo, ya que involucra una dimensión constante, repetitiva, previsible y otra de ruptura o suspensión. La actualidad está marcada por ritmos acelerados, por la imprescindible necesidad de saltarnos etapas, reducir a la mínima expresión los tiempos de espera. Como sostiene Bauman, en la actualidad *tener que esperar* es un signo de debilidad, lo que configura una época signada por el síndrome de la impaciencia. (Bauman, 2009)

Sobre esta tensión, y sobre la preferencia por un tiempo pautado por el cuerpo social (Marcelli, 2000), es que pensamos el trabajo socioeducativo con adolescentes que deben asumir tempranamente responsabilidades adultas. No se trata de una elección, sino de una circunstancia, una situación dada sobre la cual debemos tomar decisiones. Implica articular una delicada trama entre las seguridades que puede otorgar un ritmo predecible y la incertidumbre desatada por variables generacionales, institucionales y de época. Entabla una relación paradójica que requiere que el educador y el joven tomen opciones en un terreno inestable, cambiante.

Me parece que uno no puede estar en un formato hasta los 18 y cambiar radicalmente de condición a partir de ahí, sin ningún apoyo, sin ninguna preparación, sin ninguna nada. Realmente debiera haber algún mecanismo de tránsito. Si hay un tránsito para pasar de la escuela al liceo, imagínate para salir de un internado a la nada. (E5)

Encontramos adolescentes que no tienen procesos de aprendizaje básicos: tomarse un ómnibus para moverse solos sin una educadora al costado. Alguien que con 15 años no sepa ir a cargar sus boletos gratuitos... es muy limitante. Es un aspecto de socialización que uno nota que no siempre se da. (E2)

En tal sentido, la oferta socioeducativa deberá sostener por un lapso algunas certezas, seguridades mínimas (vivienda, alimentación, transporte y acompañamiento pedagógico) desde donde asumir riesgos de la inestabilidad propia del ritmo cultural actual. A las condiciones de época que describe Bauman en este tema se agregan un ritmo político-

institucional del INAU que en torno a los 17 años instala un proceso de aceleración de la desvinculación institucional.

Asimismo el *síndrome de la impaciencia* emerge con énfasis en los adolescentes, deseosos de resolver de un momento a otro aspectos estructurales de su vida. Es frecuente encontrar como demanda, en las primeras etapas de contacto, tener una casa propia en un año. Ello tiene que ver con la necesidad de eliminar los tiempos de espera, y con la carencia de experiencias y habilidades cognitivas para leer la situación en la que se encuentran.

En este escenario, la acción educativa deberá atender estos dos fenómenos:

- transferir la idea de proceso, lo que implica necesariamente aceptar la postergación de la satisfacción como parte de estas transiciones;
- transmitir habilidades para comprender mejor su situación, las situaciones de la actualidad, y tomar decisiones tendientes a incidir en sus condiciones de producción.

Estas dos funciones se ven alteradas por una concepción del egreso que resulta funcional a la dinámica de atención de la institución, pero desconoce los procesos de los adolescentes.

Pensar en el egreso ya no está en discusión. Sí faltaría aceptar los procesos de pasaje a los programas de egreso. En aquellas situaciones donde no hay un actor técnico que proponga, intencionalmente, vincular a los adolescentes con los programas, no se da institucionalmente. Los adolescentes llegan a los 18 años y quedan ahí... El que estuvo más tiempo, pensando en lo que va a poder cobrar del peculio. El que estuvo menos tiempo no tiene demasiado; aspira a un apoyo económico del DASE,³ que son las herramientas que hay para el egreso. (E7)

Esta situación desencadena un mecanismo, al parecer bastante frecuente, que podemos nominar como **egreso forzoso**, que representa la operación más radical del fenómeno de violentar los ritmos de transición a la vida adulta.

Estos chiquilines no tienen opción; institucionalmente a los 18 tienen que irse, entonces no hay ningún tipo de capacidad de postergación por elección. En ese sentido se me escapan de la regla: ellos tienen obligatoriamente que autonomizarse a los 18. Entonces el problema es en qué condiciones lo hacen y con qué capital cuentan. Y qué posibilidades a futuro generan en ese egreso. (E5)

³ Departamento de Ayuda Socio-Económica, área del INAU que en el marco de un proyecto de atención brinda recursos económicos para la compra de materiales, mobiliario, capacitación, etcétera.

En los hechos, muchas veces, pasa que los centros están esperando que cumplan los 18 años para que los adolescentes se vayan y sacarse un peso de arriba, un problema. Hay chiquilines que se consideran muy pesados, generan tirantez en los vínculos. Se espera cierta edad para decir *hasta acá llegamos*. (E1)

En otro sentido, aparecen experiencias socioeducativas que, sustentadas en una perspectiva de derechos, han venido instalando otras modalidades para aproximarse progresivamente al egreso e ir construyendo tramas que conjuguen cuidado y autonomía.

Hay un grupo de organizaciones que tomaron los lineamientos de la Convención, los actúan y en eso construyeron estrategias más dinámicas de cara al egreso. Y lo empezaron a trabajar en forma más temprana. Consideraron el egreso no como el final del proceso, sino que la estrategia de abordaje es el niño y la familia por protección de derechos. Por tanto, se deja de preocupar como nodo el egreso y pasa a ser fundamental la garantía de derechos para mayor autonomía. O sea, sale de diagnósticos cerrados para tener una visión más dinámica del proceso. Hay equipos que trabajan así y que fueron profundizando esta estrategia; hay otros a los que les ha costado muchísimo soportar que salgan de su vista los niños. Hay equipos que les ha costado muchísimo. (E2)

Retomando la noción de *violencia en el ritmo*, proponemos pensar las situaciones del egreso institucional desde la categoría de *experiencia* (Larrosa, 2003), a fin de delimitar conceptualmente ciertas condiciones para el trabajo educativo que contemplen las circunstancias a las que están expuestos los adolescentes. En un tiempo en el que la única propuesta para cierto grupo de adolescentes parece ser clasificarlos y penalizarlos, creemos que resulta pedagógicamente desafiante pensar desde las situaciones de los sujetos, no la situación ideal, sino la vivida. La experiencia, nos dirá Larrosa, es “*eso que me pasa*”, no *lo que pasa*, sino aquello exterior a mí pero que afecta mi yo.

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. Cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase. (Larrosa, 2003)

Se trata de una relación de afectación entre los acontecimientos y la configuración subjetiva. El sujeto de la experiencia es aquel que se expone a que le pasen cosas. Y en ese pasar el sujeto es transformado.

Larrosa nos propone tres principios para entender la noción de experiencia:

Alteridad, que indica la dimensión externa del acontecimiento:

[Se trata de] algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.

Subjetividad, en la medida en que el acontecimiento no pasa frente a mí, sino en mí,

[...] el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Para que la experiencia me pase es necesario que estén dadas las condiciones de disponibilidad; es necesario estar “abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto”.

Pasión, tiene que ver con la experiencia como territorio de paso,

[...] como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece.

Nos interesa profundizar, con relación al *principio de pasión*, una referencia interesante que propone Rolnik (2003), quien plantea que disponemos de dos formas de conocer el mundo como materia-fuerza: lo que llama a la percepción, al accionar de los órganos de sentido, y lo que convoca a las sensaciones engendradas “en el encuentro entre el cuerpo y las fuerzas del mundo que lo afectan”.

Aquello que en el cuerpo es susceptible de ser afectado por estas fuerzas no depende de su condición de orgánico, de sensible o de erógeno, sino de carne recorrida por ondas nerviosas: un “cuerpo vibrátil”. La percepción del otro trae su existencia formal a la subjetividad, su representación; mientras que la sensación le trae su presencia viva.

Rescatamos la potencia de pensar los procesos socioeducativos desde los conceptos de experiencia, cuerpo vibrátil y violencia en los ritmos de transición a la adultez, ya que posibilita tomar como material de trabajo educativo “lo que le pasó” al sujeto de la educación; esos eventos exteriores que van incidiendo en la configuración subjetiva para conjugar una propuesta singular en un contexto de producción social más

amplio. Ello remite a una tensión entre la singularización de una oferta y el acceso a ciertos universales que permitan situar su itinerario en una trama social e histórica, dotándolo de sentido, transformándose en una plataforma para proyectarse desde un reconocimiento de su historia.

Por tanto, en la actualidad conviven concepciones sobre el egreso institucional muy diversas, que podríamos ordenar en dos grupos:

- El egreso institucional como un proceso que atraviesa todo el trabajo de las instituciones de protección y de control social; que se inicia cuando el niño o adolescente ingresa al INAU e implica un hacer adentro para que los adolescentes se proyecten afuera. Un proceso de circulación social amplia, de participación e integración social en diversos espacios e instituciones.
- El egreso como un momento o un programa en el que se finaliza la atención institucional. Implica una situación de violencia en los ritmos de transición a la vida adulta, sea por reedición del abandono, por egreso forzoso o expulsión.

4. Supuestos respecto al egreso de adolescentes institucionalizados

4.1. Egreso: programa específico o enfoque transversal

Una de las discusiones que plantean varios entrevistados refiere a las formas de instalar el egreso: si este debe ser pensado desde el inicio de los procesos, ubicándose como un área de trabajo sostenida en el tiempo en todos los centros, o si deben existir programas específicos que se ocupen de tramitar la salida institucional un tiempo antes de ese momento.

El egreso no se trabaja el mes antes de que el adolescente se tiene que ir, sino generando condiciones sustentables para cuando no estén en el INAU. (E1)

No debería hacerse un departamento específico de egreso, sino que haya líneas de trabajo que inicien mucho tiempo antes. (E1)

Imaginamos diversas formas de egreso, en otras edades, con familia biológica, ampliada u otras agrupaciones familiares. (E1)

En el INAU vos te preguntás quién se encarga del tema del egreso y no lo vas a encontrar [...] Una cosa es quién es la cabeza, quién tiene el mandato de pensarlo, pero nadie se termina de hacer cargo; no encontrás al referente del egreso. (E6)

Soy pesimista en cuanto a las políticas generales, en un país que no sabe qué hacer con su adolescencia, que quiere que sea adulta rápidamente, que hay doce mil programas de niños y cuatro de adolescentes. Eso demuestra que lo que se niega es el crecimiento. Los programas niegan que los chililines crezcan. (E4)

Voy a decir una tontería, pero cuando se llega a los 13, 14 años, hay que empezar a pensar en el egreso... El egreso no puede empezar a pensarse a partir de los 17. Los chicos tienen esta cuestión del pensamiento crítico: ¿por qué a mí?, ¿por qué nací pobre yo? Y ¿por qué, siendo pobre, mi madre me abandonó? El tema de sanar la relación con los padres, cuando existen; cuando existe una madre, la abuela, la tía [...], no lo podés trabajar el último año [...]. Pensar el egreso un año antes es un error; el egreso tiene que estar siempre en la cabeza. (E9)

En el caso de los adolescentes no debería hacerse un departamento específico de egreso, sino que hay líneas de trabajo que debieran estar desde mucho antes. Después habría diferentes egresos en otras edades, que se supone que van a ir con algunas agrupaciones familiares. En esos casos se

trabaja más con las familias, para que estén dadas las condiciones que no estuvieron en algún momento. (E1)

4.2. Progresividad del egreso

Si tomamos los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la familia es identificada como el ámbito principal para el desarrollo de niños y adolescentes. Por *familia* debemos entender un conjunto diverso de agrupaciones consanguíneas y/o fraternas por donde circula afectividad y vínculos de cuidado. En un sentido similar, las Directrices de las Naciones Unidas sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños⁴ sostienen la centralidad de la familia como ámbito de cuidado y desarrollo de niños y adolescentes:

Al ser la familia el núcleo fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento, el bienestar y la protección de los niños, los esfuerzos deberían ir encaminados ante todo a lograr que el niño permanezca o vuelva a estar bajo la guarda de sus padres o, cuando proceda, de otros familiares cercanos. El Estado debería velar por que las familias tengan acceso a formas de apoyo en su función cuidadora.

Los niños y jóvenes deberían vivir en un entorno en el que se sientan apoyados, protegidos y cuidados y que promueva todo su potencial. Los niños total o parcialmente faltos del cuidado parental se encuentran en una situación especial de riesgo de verse privados de la crianza que da ese entorno.

Tomando estos conceptos como ejes para pensar los procesos de institucionalización, el egreso institucional debería seguir una progresión similar a la que planteamos aquí:

- Familia nuclear o monoparental.
- Familia extensa.
- Familia fraterna, conformada por vínculos afectivos no consanguíneos.
- Modalidades mixtas: familia nuclear, monoparental, extensa o fraterna que comparte espacios de cuidado con una familia de acogida de tiempo parcial.
- Familia de acogida a tiempo completo.
- Institucionalización en hogares en régimen de centro diurno compartiendo cuidados con alguna modalidad familiar.
- Institucionalización en pequeños hogares: una estructura familiar institucional donde conviven niños y/o adolescentes sin vínculos consanguíneos.
- Institucionalización en viviendas de autonomía.
- Institucionalización en hogares tradicionales.

⁴ Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2010.

Para implementar una progresión como la que se presenta aquí, resulta indispensable la ampliación del trabajo con las familias de niños y adolescentes desde el momento en que ingresan.

Desde los centros de tiempo completo, muchas veces quedan atrapados por situaciones o conflictos internos. Ha faltado bastante trabajo con la familia. Familia como grupo de apoyo, solidaridad, intercambio. (E1)

Ello sin desmedro de que el internado es un recurso válido cuando no es posible una convivencia familiar.

El internado es una herramienta más; creo que hay sectores que necesitan del internado. El *menor tiempo posible* también es discutible. (E4)

Sin embargo, una vez entrada la adolescencia la proyección debe estar orientada a disminuir el impacto del internado en la vida cotidiana de los adolescentes.

Los proyectos tienen que ser de acompañamiento, y un cierto empujoncito hacia afuera tienen que dar. Eso es algo que se tiene que trabajar en los equipos: ¿hasta dónde el otro no se quedó atrapado en las instituciones? ¿Hasta dónde uno cobija o asfixia? Y ¿qué papel juega el adolescente en todo eso? (E4)

4.3. Interinstitucionalidad: el egreso como responsabilidad compartida

La articulación interinstitucional es una de las temáticas emergentes respecto a las modalidades de implementar el egreso institucional, tanto en los dispositivos de protección como para los adolescentes que fueron privados de libertad por infracciones a la ley penal.

Las posiciones que sostienen los entrevistados son diversas, con énfasis en aspectos distintos del problema:

Una política que se dedicara a esto no podría limitarse a un tema de empleo o a un tema de hábitat, sino sobre todo a los espacios más de contención y vinculación, más desde lo relacional, lo afectivo. Estamos muy lejos de poder apreciar estas cuestiones. Porque además integran una lógica en la construcción de la noción de juventud y, además, si hablamos de juventud en situaciones de pobreza y dificultades, se tiende más a responsabilizar a los adolescentes por su situación que a comprenderlos como emergentes de una problemática más amplia, estructural. (E8)

Claramente estamos en un mejor momento si hablamos de articulación interinstitucional. Articulación, superando el nivel de la coordinación: cuando se trata de una sola acción con más de un participante. Claramente

estamos en un mejor tiempo y parece que hubiera cierto recorrido. Incluso es bueno que esté llegando a ser una necesidad no encontrarse solo. Tenemos que seguir marcando evidencia de resultados [...] Saber que podemos compartir objetivos. Lo que no tenemos es institucionalidad, sino espacios virtuales. Mejorarían si existiera un marco jurídico que obligue a la articulación. Que no sean solo voluntades individuales. (E11)

Lo que ocurre es que faltan políticas. Solo vemos micropolíticas, personas que por su capacidad, talento, generan líneas de trabajo en el espacio en el que están, pero no son líneas transversales, no es la institución determinando sus ejes de trabajo. (E1)

Todavía no tenemos desarrollo o inteligencia institucional que permita considerar que un pibe preso es un asunto de desarrollo social. Es difícil pensar que un adolescente preso no es un problema de la educación. Es un asunto básicamente educacional. Resulta extraño que [...] el MSP considere que no tiene casi nada que ver con esto. (E11)

Aparece una contradicción interesante a partir de una experiencia de egreso que coloca una tensión entre la normalización y adaptación del joven a las ofertas laborales existentes y la configuración de un compromiso de varios actores que cambien los niveles de exigencia.

Lo innovador de lo que hemos hecho... Acá nosotros lo que planteamos es el compromiso de muchos más actores que el adolescente. Acá nosotros planteamos el compromiso del gurí, de un patrón de una fábrica, el compromiso de los trabajadores, de la organización sindical y planteamos el compromiso de la familia. Entonces hay una serie de actores sociales, institucionales y de diversa índole, que van en la misma sintonía que va la institución, apoyando al gurí. Entonces ahí nosotros estamos haciendo una articulación lo más estricta posible en torno al proyecto para ese adolescente. Es complejo, no todos tienen las mismas visiones, pero venimos trabajando en ese sentido. Por eso, cuando firmamos un acuerdo con una empresa, también lo firmamos con el sindicato. (E3)

Me parece sumamente importante que el PIT-CNT comience a trabajar otros temas que no sean solamente el trabajo. Ojo, conflicto capital-trabajo, que se expresa, en este caso, en varias esferas de lo social. En este caso, los niños pobres, que son hijos del Estado, porque son producto del conflicto capital-trabajo. Entonces yo no puedo militar solamente para ganar cinco pesos más y tener un casco de seguridad, un uniforme y botas de lluvia cada seis meses. Yo tengo que militar por cuestiones más amplias. [...] Que los gurises no son vagos... Sí, capaz que son medio vagos, pero ¿qué historia tuvieron? ¿De qué forma les vas a exigir rutinas de trabajo? ¿Cuándo les ponés límites? Y bueno, eso... Volvemos a lo normativo, y en este caso no es la institución INAU, es la institución PIT-CNT. Lo nor-

mativo, el deseo y la necesidad, traducido en *hacerse cargo*. El PIT-CNT se encarga de esto, el joven de aquello, la ONG de esto otro, y nos ponemos a dialogar. (E9)

Parece razonable que el INAU no debería ser la única institución responsable de los procesos de egreso de los adolescentes atendidos. Considerarlo implicaría reforzar una perspectiva institucional totalizadora, donde todo debe ser resuelto por el INAU.

Históricamente las organizaciones, incluso las confesionales, no tienden a ser instituciones totales, no tienden a asumir el 100 % de la educación, la salud..., sino que por su mero funcionamiento, en un enclave, y el tema de los recursos económicos es algo que propició estas estrategias de desarrollo. Las organizaciones, incluso las que son fuertes económicamente, buscan la atención de salud, salud mental, soportes educativos, afuera. Afuera de la residencia. El deporte, las vinculaciones de salidas, los campamentos, los cumpleaños, las amistades... no son buscados para traerlos todos y abordarlos como una institución total. (E2)

En cuanto al INAU, ha tenido un tránsito histórico, desde el 34, que prácticamente es como un huevo de dinosaurio, muy petrificado. Las instituciones tendían a tener y a generar para los niños INAU, *su* sistema de salud, *su* sistema de educación. Entonces tenías al chico que estaba en un centro de 24 horas, de gestión directa, si se iba a atender en salud, o salud mental, y lo hacía en INAU; lo mismo para educación y escuela, porque después venía el complemento INAU. Y así las capacidades de interrelación comunitaria se veían fragmentadas y actuaba la exclusión. (E2)

Los adolescentes dependientes de una institución tienen mayores dificultades y están más solos. Entonces hay que pensar en el tema de vivienda, el tema de las redes vinculares, cómo van a vivir, qué tipo de sustento puede tener, etcétera. (E1)

La articulación está muy de moda; la pregunta que yo me hago es: ¿quién va a ejecutar? Porque hay un momento de la articulación que pasa por ejecutar, por hacer cosas. Y en la ejecución está la concepción. Es decir, ¿para qué?, ¿con quién?, ¿qué busco? (E4)

Corresponsabilidad social. Las empresas muchas veces firman por ellos, pero nosotros entendemos que este es un problema de la sociedad. Vamos a hablar claro: estos gurises, que hoy tienen 15, 16, 17 años, son los que en el 2002 comían pasto. Entonces no salieron de un repollo. La sociedad tiene que hacerse cargo de esto. Nosotros podemos hacer los nexos y trabajar, pero hay grados de responsabilidad que cada cual tiene que ir asumiendo. (E3)

También ha tenido una fuerte impronta educativa el tema del contacto con los trabajadores. Hay ciertos valores y códigos propios del mundo del trabajo que estos gurises no los tenían incorporados y que los fueron incorporando en la práctica, con otros trabajadores. (E3)

5. Relación educativa para impulsar los proyectos personales de los adolescentes

La aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) —ley 17823, de setiembre del 2004— consagró un conjunto de mandatos para atender a este sector de la infancia y adolescencia. La justicia penal juvenil está regulada entre los artículos 77 y 98, que disponen lo atinente a las medidas socioeducativas dirigidas a adolescentes de 13 a 17 años que han sido declarados culpables de infracciones a la ley penal. Esta sección del CNA viene a dar cumplimiento formal a la adecuación normativa con lo que la doctrina denomina el *principio educativo de las sanciones penales aplicables a menores de 18 años*, expresado por la CDN, en su artículo 40.1:

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que este asuma una función constructiva en la sociedad.

Tal como lo expresan varios expertos en derecho penal juvenil (Tiffer, 2002), este se distingue del derecho penal de los adultos por el principio educativo que debe orientar la ejecución de las sanciones.

Con relación a las políticas sociales de promoción y protección de niños y adolescentes, el CNA establece en los literales B y E del artículo 22 que las líneas de acción en la temática serán las siguientes:

B) La creación de programas de atención integral, para aquellos que lo necesiten, por carencia temporal o permanente: niños y adolescentes con capacidad diferente, situación de desamparo o marginalidad. [...]

E) La aplicación de programas de garantías para la protección jurídico-social de los niños y adolescentes en conflicto con la ley, y de educación para la integración social.

De esta normativa y de otras que no analizamos exhaustivamente para este trabajo, emerge claramente una finalidad educativa de las políticas punitivas que se lleven adelante con este sector de la infancia y la adolescencia. Por tanto, el *principio educativo* en el ámbito penal juvenil, y el desarrollo de una *educación para la integración social* aparecen como mandatos imperativos.

5.1. Singularización de las propuestas de egreso

Un aspecto señalado por varios entrevistados remite a que las propuestas de egreso no deben masificarse, sino generar espacios para que el deseo de los adolescentes pueda tener algunas formas de expresión.

[...] porque si lo definimos como política educativa, lo educativo tiene que estar en el centro y entonces entender que lo que se está buscando es un proceso de desarrollo, de crecimiento, donde juegan un montón de actores, pero que evidentemente tiene que haber una lógica de organización y coordinación [...]. Sí hay una cosa que me parece importante: que el proyecto debe estar en función del sujeto, no que los sujetos tengan que adaptarse permanentemente a programas cada vez más encorsetados, sino que tengamos la suficiente amplitud para decir: “Bueno, frente a tal situación ¿cómo elaboramos una perspectiva?”. ¿Cómo se construye esto? Entiendo que es obviamente más complejo que tener un programa y que todos pasen por allí. (E8)

Toda persona tiene que tener asegurados algunos vínculos que le generen la posibilidad de mantener su entereza psicológica, su seguridad y su bienestar. Entonces debe tener a nivel físico, a nivel de red de intercambio y apoyo, porque no va a tener otro ingreso al INAU. Necesariamente se debe explorar y tener algo resuelto en cuanto a cómo va a vivir. Y en lo posible estudios; cómo puede mejorar sus ingresos a través de estudios. Entonces los estudios también deben estar. Esos ejes necesariamente tienen que estar siempre que hay un egreso. (E1)

Si uno parte de la idea, en una relación educativa, que lo que está ahí es la carencia del otro, entonces la cosa se hace imposible. [...] parece haber en lo educativo un nivel de las prácticas que emerge como urgente y ante el cual cae mucha posibilidad de reflexión, y tienden a consolidarse los elementos que estaban allí previamente establecidos. La impresión que tengo es esta: hay un discurso sobre lo educativo y lo social que ocupa una posición hegemónica, que ha sido construido particularmente, que tiene una larga historia, pero que se cristaliza en los noventa, y que, entre otras cosas, articula la noción de seguridad y la noción de las políticas sociales, construyendo sentidos muy profundos, y que ha determinado el sentido de las prácticas. [...] Lo mismo pasa con el Código del Niño y del Adolescente: todo muy interesante, pero no ha conseguido permear... los sentidos que siguen ahí arraigados y siguen tendiendo a ver al otro como el que está en falta. Y creo que en este sentido lo que está faltando son instancias de sistematización y análisis, que permitan mostrar cómo operan estos discursos en las prácticas. (E8)

Uno de los derechos es la circulación social, que sin esa circulación los egresos son inviábiles. Porque no tengo otra chance. Si yo circulo socialmente por siete ambientes, amplío el bagaje que voy adquiriendo de

conocimientos, destrezas, desde lo más chiquitito, cuánto vale un kilo de azúcar, hasta poder sentarme a discutir en una entrevista de igual a igual, ir al laburo y bancarme al capataz. Pasa por proponer un proyecto que contenga y que obligue a circular. (E4)

Cabe destacar que la singularización de la propuesta requiere un adolescente dispuesto a apropiarse de un espacio de desarrollo. Según lo plantea Gomes Da Costa (1995):

[El proceso de personalización solo ocurre cuando] el educando consigue identificar su papel dentro de su propio problema [...], cuando identifica y asume su propia parte de responsabilidad en la situación que está viviendo. Personalizar es, por tanto, tomar la vida con las propias manos y responder por ella. Es abandonar el papel de víctima y transformarse en autor de su propia historia.

En un sentido similar, Paulo Freire, en su libro *Pedagogía de la autonomía*, refiere al proceso de asumirse, diciendo:

[...] una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. (Freire, 2004)

5.2. Los proyectos personales como centralidad del proceso de egreso

Estamos apostando al desarrollo de propuestas educativas “que vuelvan a inventar un cruce entre la política y el trabajo de culturalización” (Núñez, 2005). Eso requiere profesionales de la educación dispuestos a apostar por el adolescente, asumiendo los riesgos de crear nuevos escenarios, de construir formas de enseñar que refuercen los lazos del adolescente con los más amplios espacios de lo social, educativo y cultural. Significa una acción política del educador a favor de la justicia y la igualdad de acceso al patrimonio cultural.

Es preciso considerar a la educación como un derecho humano que debe desarrollarse a lo largo de la vida para integrar a las personas en la sociedad, en el sistema educativo, “y sobre todo, en la familia y en la comunidad de base. La educación permite un enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también una mejor estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos” (Ortega Esteban, 2005).

El egreso tiene que ir de la mano de un proyecto. No para hoy, eso es importante; el imaginario es para adelante. (E4)

Yo pienso que el individuo, para subsistir, necesita estar con otros de la mejor forma posible. (E4)

Una intervención psico-socio-educativa [...] ¿Cómo generás en el otro procesos de emancipación? Y eso no es solo para el egreso, es para la vida. En eso venimos atrás, al lado de tanto programa y proyecto y tanta inversión en políticas sociales. (E6)

Yo tengo que llegar a un acuerdo: “me hago cargo de esto, que es lo que puedo hacer como técnico, y tú, joven, te hacés cargo de esto, que es de lo que podés hacerte cargo como joven”. Pero tampoco pedirle todo. Y la institución se tiene que hacer cargo de esto y la familia —si existe— de esto otro. [...] Firmar un acuerdo, no de control mutuo, de trabajo. (E9)

Los efectos de la desresponsabilización de los adultos frente a las nuevas generaciones son bastante duros. De ahí la dificultad en la construcción de la autonomía. Si uno mira la clase media, adolescentes y jóvenes, aparece también este tema bastante fuerte, solo que hay otros soportes, no hay situaciones tan dramáticas. Entonces la cosa es construir otros soportes, otros apoyos para estos gurises. No reclamarles de un día para el otro que asuman una autonomía que es en realidad bastante improbable. (E8)

» **Anticipar, planificar el egreso**

La desvinculación del INAU parecería un evento imprevisto:

Han llegado casos de gurises que al mes siguiente van a egresar y les preguntás: “Bueno, ¿cómo te ves trabajando?”, y es la primera vez que se lo imaginan. Quedan paralizados. (E13)

Se trabaja el día a día, poca gente proyecta. Si trabajo el día a día no sé lo que va a ser el día de mañana para el adolescente, sobre todo en el INAU. ¿Cuál es la proyección? “Quiero que estudie”, pero ¿hasta dónde? No conozco ningún equipo que se plantee adquisiciones, que se plantee en qué tiempo... No conozco. Yo quiero que el tipo coma en la mesa, estudie filosofía, lo que quieras, que aprenda a usar el baño o lo que se te ocurra. Pero ¿en cuánto tiempo? Esa pregunta no está. O sea, si no hay tiempo, yo no sé cómo hacerlo, porque el bicho humano necesita el tiempo. Esa pregunta que parece tan boba, ¿en cuánto tiempo uno puede hacer determinadas cosas?, razonablemente, en el tema del egreso, adquiere unas proporciones enormes. ¿En cuánto tiempo? ¿Cuánto sostén? ¿Cuánto apoyo? Y a su vez, ¿qué quiero de estos adolescentes? (E4)

5.3. La ampliación de los vínculos sociales para mejorar las condiciones del egreso

La estrategia de ampliación de las relaciones sociales por parte de los adolescentes que están institucionalizados es mencionada por todos los entrevistados. Conceptos como *circulación social*, *inserción*, *integración* o *participación social y comunitaria* emergen como una constante para pensar los dispositivos de egreso.

Así surge la pregunta de la cita que sigue, que pone en cuestión la accesibilidad a una oferta que dote al adolescente de herramientas para insertarse socialmente en *algún lugar*.

¿Qué herramientas les diste para que, a los 18 años, puedan efectivamente insertarse en algún lugar social? ¿Y qué proceso han hecho para eso? No es una cuestión solamente cronológica, no se trata de llegar a tu cumpleaños y listo. (E5)

Hay organizaciones, y equipos de trabajo en especial, que su propia dinámica es muy creativa para buscar soluciones a los problemas que se encuentran en el trabajo. Esos proyectos generaron estrategias que en su ida y vuelta construyen alternativas para el egreso institucional más novedosas. (E2)

También la diferencia de egresos según los recorridos, las trayectorias o formatos de los proyectos de origen.

Creo que cada proyecto, cada línea programática, tiene que pensar sus egresos. [...] Creo que ahí cada programa tiene que pensar cuáles son los recorridos de egreso que propone y tener incentivos para promoverlos. [...] hay que mirar en el tema de integraciones e inserciones, otras redes de seres humanos con las cuales estos gurises se puedan incluir, que no sean las mismas de siempre. Siempre las que tenemos son las institucionales [...]. ¿Cómo se generan redes próximas? ¿Cómo se consiguen unos *otros* solidarios que abran la cancha? Me parece que eso es algo que hay que trabajar, que no es algo que esté trabajado suficientemente. Y creo que en eso opera esa cosa que tenemos de que nosotros, solo nosotros, podemos hacerlo. Porque todo lo demás es *circo social*, voluntariado... (E6)

Y aquí una tensión, ya que otros actores entienden que el egreso tiene que ver con el acceso al mundo común, con la integración de los adolescentes en dispositivos normalizados: educación media y técnica, mercado de trabajo, espacios deportivos, culturales amplios. Por tanto, tiene más relevancia la disposición de oferta común que la experticia en una temática en particular, como situación de calle, de abandono o infracción a la ley penal.

En este último llamado a educadores para el SIRPA se veían como requisitos más importantes los rasgos de personalidad y características personales. Pero una de las indicaciones que resalta es el manejo de técnicas marciales, en la capacitación que vas a tener de contener [...] El educador carcelero tiene que dar cuenta de un trabajo que apunte a la inserción social. (E11)

Las propuesta de egreso son para todos los adolescentes. No puede existir un egreso para calle, otro para la Colonia Berro y otro para amparo. Es una fragmentación sin sentido. Hay que promover la especialización en procesos de circulación social, no en los problemas de los adolescentes. (E12)

El acceso y la continuidad educativa aparecen como una temática privilegiada.

Los estudios también deben estar; cómo pueden mejorar sus ingresos a través del estudio. (E1)

Capacitaciones, cursos, el liceo o la educación técnico-profesional son aspectos claves para promover procesos de socialización, para mejorar las posibilidades de acceso al empleo y para ampliar los vínculos sociales. (E12)

En cuanto al estudio, creo que hay mucho por hacer. Hay que repensar el tema de las becas de estudio. Si alguno muestra algún interés por estudiar, hay que encontrar los mecanismos para que eso sea viable. Porque no es viable pensar que un chiquilín que ha vivido en una situación de mucha fragilidad pueda trabajar ocho horas, administrarse solo en una casa y estudiar. (E1)

» **Empleo como sustento del egreso**

En el planteo de varios entrevistados aparece el trabajo como dimensión clave en los procesos de egreso; la necesidad de asumir el problema con las contradicciones que trae implícito, ya que el tiempo es una variable que agrega dramatismo a la situación.

Cuando trabajamos con un adolescente que tiene dieciséis años y lleva siete años internado en el INAU, por más que sea crudo, tiene que tener claro que van quedando meses y cada mes que se termina queda un mes menos. Tras lo cual él va a tener que autosustentarse, va a tener que trabajar. (E1)

Lo que estamos tratando de demostrar con esto, más allá del objetivo, es que tenemos un objetivo político. Nosotros entendemos que esto es la respuesta al tema de la baja de la edad de imputabilidad. Un sector de la sociedad propone cierto proceso de *fascitización*: que estén más encerrados, penas más largas... Estamos demostrando que otra cosa es posible.

Que da un laburo enorme, pero que es posible. Nosotros no somos unos románticos. Sabemos que a los quinientos gurises que están presos no los vamos a poder sacar a laburar y a estudiar, hay un grupo ahí que es muy complejo, pero la mayoría de estos gurises funcionarían perfectamente en los diferentes lugares. Y esto lo hemos podido demostrar. (E3)

El trabajo es un factor sinérgico para el egreso: provee ingresos para comprar otros derechos, como la vivienda; da estructura, ya que sumerge en una rutina, crea vínculos y expone a situaciones de conflicto. Es el dinamizador por excelencia. (E12)

El trabajo tiene un efecto educador en sí mismo —a esta altura creo que ya no hay que explicarlo—, por la inmersión del adolescente en un mundo nuevo y, junto con eso, hacerlo pensar en sus prácticas y sus conductas anteriores, y empezar a mostrarles las posibilidades que les ofrece este mundo nuevo y diferente. Creo que por ese lado va el tema con los gurises. De hecho, a nosotros también nos ha sorprendido que ninguno de estos gurises haya vuelto a delinquir. La mayoría siguen trabajando, otros han dejado de trabajar o cambiado de trabajo, pero digamos que su vinculación con el tema de la infracción no ha vuelto a aparecer. Entonces, eso nos permite ver que se empieza a dar un cierto cambio estructural, porque si se comienza a alejar del mundo de la infracción es porque ahí se ha dado un cierto cambio estructural. (E3)

Uno de los entrevistados plantea una tensión conceptual entre la noción de *adquisición de destrezas* y la autonomía —la capacidad de simbolización, de pensar sobre su situación, acerca de la ubicación en una trama de relaciones sociales más amplia—.

“El nene que tiene familia, va a facultad, capaz, entonces la mamá le cocina; pero como vos no tenés familia, te vas a tener que cocinar y vas a necesitar desplegar tus destrezas”. Eso no es autonomía. Yo creo que la autonomía va por un planteamiento más filosófico y por la construcción de una subjetividad robusta. [...] Hay que saber diferenciar qué destrezas necesita desarrollar este chico para desenvolverse en una institución pública, para hacer un trámite, conseguir un trabajo, para sacar el carné de salud, para sacar la boletería... Cocinar lo mínimo: un arroz, unos churrascos, una pascualina... Para mí esas son destrezas, no es autonomía. (E9)

¿Cuáles competencias logramos que estos jóvenes desarrollen? Todos cocinan, todos saben manejar, subirse a un ómnibus, todos saben hacerse un curriculum vitae, todos saben ir a una entrevista de trabajo. Pero este chico ¿sabe pensarse a sí mismo?, ¿sabe pensarse y quererse a sí mismo?, ¿sabe llegar a acuerdos con el otro?, ¿qué opina de la sociedad?, ¿a qué cosas les da valor? (E9)

5.4. La presencia del educador

En general estos procesos de egreso son orientados por educadores, con diversas formaciones o incluso sin una formación terciaria o universitaria, pero cumpliendo una función educativa. En la primera cita aparece una pregunta clave y una de las respuestas posibles.

Y ¿cuál es la tarea del educador? Generar un espacio donde la pelea no sea muy sangrienta. La única tarea educativa es generar contextos donde estas rivalidades se puedan dar. Lo mejor es que sea un aprendizaje. Esa es nuestra tarea: generar un contexto para que las contradicciones y diferentes opiniones generacionales, ideológicas, políticas, culturales, se puedan confrontar, sin matarse. Cuando vos lográs eso hay un avance significativo. Por lo tanto, el equipo de trabajo tiene que ser como los vietnamitas: entre los juncos, por más viento que haya, aguantan. (E4)

Este vínculo también está pautado por la exigencia. Ello ubica al educador como una presencia que sostiene un lugar adulto, respetuoso de los adolescentes, que como sujetos de derecho son capaces de acción, de producirse a sí mismos.

Todos le tenemos que exigir tres cosas: que estudie; si se comprometió con una tarea, que la haga, y que haga algo que le guste. (E4)

En *Pedagogía de la presencia*, Gomes Da Costa destaca la figura del educador como sostén de la relación educativa, como una presencia que acompaña, apuntalando al adolescente en sus proyectos.

Una de las cosas que falla es el acompañamiento de los adolescentes. Necesitan un acompañamiento personalizado. Habrá trabajos que puedan ser más grupales, pero cada adolescente necesita que alguien esté pendiente de distintas cosas que van sucediendo. (E7)

Para que funcione hay que estar, tiene que haber educadores respaldándolos. No se les puede decir: “Ahora tenés esto. ¡Suerte!”. Hay que estar. (E1)

Lo que hemos visto hasta ahora es que un tiempo de seguimiento luego del término de la medida, que les ayude a pensarse, a organizarse, es suficiente para que ellos empiecen a caminar solos. Me inclinaría por hacer un modelo donde, luego que el adolescente cumple la medida judicial, se inicia un proceso donde se lo encamina y acompaña, y después hay un momento en que las instituciones tienen que retirarse. En definitiva, uno trabajó para eso: para hacerlo autónomo, para que pueda resolver sus conflictos sin mediación institucional. Porque si no, me da la impresión de que sería como atar a las instituciones a estos seres humanos y negarles siempre la autonomía. Y, en definitiva, vos está negando tu propio trabajo,

porque si vos decís: “Siempre es necesario que haya alguien”, quiere decir que vos no hiciste lo suficiente o lo hiciste mal. Entonces, si vos confiás en tu trabajo y si estás convencido de que lo hiciste bien, este adolescente tiene que caminar solo. (E3)

El pedagogo brasileño plantea que la relación pedagógica se produce en una tensión dialéctica entre proximidad y distanciamiento:

Por la proximidad, el educador se acerca al máximo al educando mientras busca identificarse con su problemática en forma cordial, empática y significativa [...] mediante el distanciamiento, el educador se aparta en el plano de la crítica para percibir, desde el punto de vista de la totalidad del proceso, cómo sus actos se enlazan en la concatenación de los acontecimientos que configuran el desarrollo de la acción educativa. (Gomes Da Costa, 1995)

Otro de los entrevistados reivindica un tipo de acompañamiento más especializado, un sostén diverso, multidisciplinario.

Es importantísimo que este adolescente tenga el apoyo de diferentes técnicos. No me cabe la menor duda, por esto mismo de que hay cosas que resurgen, de su vinculación con su familia biológica, o que debe entender algunas cosas que ocurrieron, que hicieron que él ingresara a un internado de la modalidad que fuera. Me parece que en eso el área de la psicología es fundamental en el trabajo. Después también hay algunas cuestiones que tienen que ver con las familias de origen; ni que hablar que el área de lo social está ligada directamente. Y después está esta otra área, de cómo puede circular o conocer los distintos programas y servicios de esto que se habla mucho, la *circulación ciudadana*, de distintos ámbitos. Una persona que se va a emancipar, que ya no va a depender de una institución que tenga que ver con su cotidianidad, implica un conocimiento de su situación. Y ahí tiene que ser alguien del área de lo educativo-social, yo lo veo clarísimo. O sea, cuando estos adolescentes tienen como este trío de técnicos acompañándolos, ahí se dan cosas buenas. Ahora, hay algunas profesiones que no deben faltar: para mí, lo educativo-social tiene que estar. Porque, en realidad, en esto lo que se puede hacer es habilitarlo a circular por otros lugares donde sí pueda conseguir el apoyo desde la psicología o lo social, con otros servicios. (E7)

Respecto de los dispositivos de egreso de adolescentes en situación de calle, emerge el tema del vínculo educativo de *proximidad* (Gomes Da Costa, 1995), que resulta crucial para “rescatar” al adolescente en situación de calle, pero que puede operar como un obturador del proceso de circulación más amplio. Pareciera que saber soltar a tiempo ayuda a reducir el riesgo de configuración de una relación endogámica.

El egreso se veía difícil porque se pensaba que el que venía después de vos no iba a trabajar tan maravillosamente como vos, que el gurí no estaba listo para hacer la transferencia de vínculos. Entonces eso era como una muerte anunciada: sabías que lo ibas a derivar y eso iba a fracasar, y no sé cuánto de eso no se transmitía a los gurises. Y las desconfianzas institucionales entre los distintos actores... [...] Y cuando se armó Calle Extrema se pensó que esto iba a ser tan focalizado, tan focalizado, que si ya no le armamos la salida esto se va a convertir en un gueto, encerrado en sí mismo, autocomplaciente, autorreferido, muy experto en esta población, pero aisladamente experto. Entonces creo que la cuestión de colocar un egreso que ni sabíamos bien cómo se iba a armar implicaba presionarnos a nosotros mismos a pensar en esa dificultad. (E6)

En una de las experiencias de egreso de adolescentes que estuvieron privados de libertad, se destaca un tipo de acompañamiento educativo que podemos asociar a la figura del educador-artesano de la Edad Media, que enseña un oficio, una forma de ser respecto del trabajo.

El adolescente descubre, por la vía de la inmersión, un mundo nuevo y diferente al que conocía hasta ahora. El gurí se educa trabajando al lado de otro, que es igual a él, pero diferente. O sea, es igual a él en cuanto a trabajador, pero es diferente en cuanto a su experiencia de vida. Y descubre un mundo nuevo y muchas veces proviniendo de los mismos lugares geográficos. (E3)

En el mismo sentido, se expresan los cambios que produjo la experiencia del trabajo para un conjunto de adolescentes privados de libertad por infracciones a la ley penal.

Nosotros podemos decir con orgullo, un año después, que hoy las preocupaciones de estos gurises que están trabajando son otras, como cualquier otro trabajador: *cómo llego a fin de mes, qué pasa si pierdo mi trabajo, el mes que viene empiezo a construir mi casa...* Es decir, comienzan a proyectarse de otra forma. Todo el vocabulario y la fantasía que tenía que ver con el delito y la resolución de esos problemas a través del delito comienzan paulatinamente a desaparecer, para tomar esas resoluciones desde otro lugar. (E3)

Encontramos una potente crítica a la relación profesional con los adolescentes en el contexto de las instituciones del INAU, que resulta congruente con los insuficientes esfuerzos por instalar una política de egreso que promueva el desarrollo de los adolescentes.

Yo no creo que la institución INAU les pida a sus funcionarios “piensen, sean creativos”. Yo creo que, en general, las prácticas profesionales se debaten —es un dilema, una encrucijada— entre lo normativo, el deseo de la

gente con la que se trabaja (que es inconsciente), y el llegar a un acuerdo, la necesidad. ¿Qué necesidad tienen estos chicos? Que se basa en el deseo, que es inconsciente, pero a su vez yo tengo que respetar los mandatos normativos, el Código, el Consejo del Niño, el nuevo Código de la Infancia y la Adolescencia, la Convención... Todos los marcos normativos que quieras, hasta el horario en que funciona la institución. Pero entonces creo que los operadores sociales tienen que hacer un movimiento de cada vez más despegarse de los aspectos normativos, el deseo —si sos psicoanalista o psicólogo es otra cosa, si se trabaja interdisciplinariamente—, pero pasar a trabajar con la necesidad, traducido esto en un *hacerme cargo o hacerse cargo*. Hacerse cargo el joven, la mamá, el papá, y hacerse cargo el técnico, los operadores sociales y un acuerdo de trabajo en conjunto. Porque la demanda es un término, también, que no tiene contenido: ¿Qué es la demanda?, ¿lo que me piden? “Trabajamos bajo demanda, bajo lo que la gente me pide”. Pero detrás de la demanda de la gente está el deseo; detrás de la demanda a veces hay mentiras, porque la gente miente para acceder a un programa. Criticamos a la familia, al joven, cuando miente, en vez de preguntarnos ¿por qué la institución hace que la familia tenga que mentir para llegar a un servicio al cual tiene derecho? La pregunta tendría que ser al revés: ¿por qué la familia falsea la realidad? La falsearía yo, si fuera pobre, para poder internar a un hijo porque consume pasta base. La mecánica de la institución hace que la gente mienta. (E9)

Entonces, ese discurso que, por ejemplo, en la educación formal se convierte en eso de “Ah, estos jóvenes no quieren nada”, “Yo no les puedo enseñar porque no quieren nada”, encubre en realidad la desresponsabilización de los propios adultos. Evidentemente, quien enuncia esto es un profesional que ha renunciado a su profesión. Y que se ampara en un discurso que le quita responsabilidades y se las transfiere al otro. Claro, bajo esa premisa, reclamarle al otro que se haga cargo de algo es hasta hipócrita. En un amplio sentido, es muy hipócrita. (E8)

Los operadores sociales hemos perdido la capacidad de observar, de mantener la distancia necesaria con el otro. De observarlo, no para controlarlo, sino para reconocerlo y reconocerse yo en él. Yo represento la sociedad para él, según Lacan, *el gran otro*. Para reconocerse en él y para que no me reconozca en él, y que él se reconozca en mí y no se reconozca en mí, psicológicamente hablando, ¿verdad? Perdimos la capacidad de observar, perdimos la capacidad de la distancia necesaria para objetivarnos en el trabajo, y para que el joven se pueda objetivar a sí mismo, en su proceso de vida. Ayudar en el proceso de vida. (E9)

5.5. Tensiones del trabajo socioeducativo

En la implementación de estos proyectos de egreso desde el INAU aparece una tensión entre la responsabilidad adulta de garantizar los

derechos, por un lado, y los procesos de apropiación y autonomía que realizan los propios adolescentes, por otro.

En el caso de los adolescentes, este proceso de desvinculación o egreso puede eventualmente estar sostenido sobre la propia autonomía del muchacho. Entonces eso genera una gama mayor de posibilidades. Con todos sus bemoles, mayor dinamismo e inestabilidad. Pero es un proceso muy crítico el momento del egreso por las condiciones de responsabilidad que sostiene el proyecto sobre la garantía de derechos de los niños o adolescentes, y a su vez la necesaria autonomía que hay que darles a estos procesos de separación. (E2)

Los equipos deben ser fuertes en cuanto a mantener un equilibrio adecuado entre tolerar los riesgos de la autonomía de los adolescentes, que ellos tomen decisiones que no compartimos o que generan riesgos, y el cuidado.

Yo diría que el delicado equilibrio depende del nivel de tolerancia que pueda desarrollar el equipo de trabajo sobre los riesgos que pueda significar no tener al niño bajo el ala. Es una condición que requiere del equipo de trabajo mucha fortaleza, para soportar que los niños y jóvenes estén en otras condiciones, en otros grupos culturales, con otras lógicas de comunicación y de sobrevivencia que no necesariamente implicarían la internación. (E2)

[...] la paciencia, el soporte, la plasticidad y la tolerancia con respecto a otros criterios y lógicas de vida. La posibilidad de volver a su equipo y retomar el análisis de lo que se encontró. Entender que ese grupo familiar y ese chico no son propiedad del proyecto. Son cosas que uno las dice fácilmente, pero estoy segura, por mi experiencia, que he tenido que acompañar a muchas personas en ese dolor, bronca, enojo... y mucha satisfacción. Porque eso también hay que decirlo: se reciben resultados más costosos en su construcción inicial, pero luego de tres, seis meses, las cosas corren distinto. Si se pueden sostener esos tres a seis meses y delinear uno o dos focos de intervención, no más...; elegir y focalizar uno o dos focos de intervención, no más. La posición mesiánica no tiene lugar en esta estrategia. La posición de salvadores de la pobreza, de dignificadores de la humanidad, eso no tiene lugar en esta estrategia. Si es eso lo que uno siente, debe irse a una congregación, no a una intervención de este corte. Porque se busca otra lógica; una lógica de mayor tolerancia y un proceso de construcción ciudadana más dinámico, más tolerante. (E2)

La disparidad entre los tiempos institucionales y los tiempos subjetivos de los adolescentes aparecen como una contradicción estructural del modelo relacional común en las instituciones de protección y control social.

Los tiempos de trabajo con los adolescentes son tiempos subjetivos. Algunos necesitan más tiempo, otros menos. Nos planteamos cada caso. El problema que tiene en esto es que no hay receta y no hay estándares. Uno puede necesitar un año, en algunos casos se da en ocho meses y en otros casos se da en año y medio. Dependerá de la complejidad de la historia de vida y de qué se proponga el gurí para adelante, es decir, una serie de factores que nosotros pensamos acá como equipo. (E3)

6. Recomendaciones

En este último apartado presentamos un conjunto de ideas para repensar los formatos y diseños de las políticas de atención a los adolescentes institucionalizados.

6.1. Oportunidad para ejercer la moratoria juvenil

El adolescente dice: “Quiero ser ingeniero”, y yo le tengo que decir: “Ah, no, m’hijo, yo hasta los 25 años no te aguanto”. (E4)

Algunos adolescentes llegan a los 17 o 18 años y no saben mucho qué hacer. Con proyectos muy arbitrarios, poco sustentables. Entonces es necesario combinar con otros equipos que trabajen otros aspectos, sobre todo con jóvenes que estén muy expuestos, muy solos, o que han estado institucionalizados por muchos años y no tienen herramientas por fuera de lo institucional. (E1)

Estos a los 18 tienen que salir cagando a la intemperie. Experiencia nuestra: el gurí, algunos de los que están acá, hemos trabajado más con ellos que con la familia, y algunos han podido revertir la situación, o han encontrado lugares que antes no tenían. Encuentran un lugar solo cuando tienen un proyecto. (E4)

En estos proyectos aparece la tensión entre la tradición de una institucionalidad y las necesidades y derechos de los adolescentes. El desafío es encauzar ambos aspectos, mediante la instalación de una política y un conjunto de proyectos que generen condiciones para que los adolescentes puedan usufructuar los beneficios de una moratoria institucional. Brindar un tiempo para acompasar su crecimiento con las exigencias sociales de la vida adulta. Fundamentalmente para que avancen en sus estudios y así mejoren sus capacidades, conocimientos y contactos sociales.

Implica un ejercicio de *dar el tiempo* (García Molina, 2003), no un tiempo lineal, que materializa una sucesión de hechos, sino un tiempo interior que toda práctica educativa debería considerar.

[...] el tiempo remite a aplazamiento y elaboración. El tiempo, nuestro tiempo, permite que cada fluctuación que acontece lo actualice posibilitando que nazcan otros universos. Por ello, en el tiempo no se juega solo el paso de una mera sucesión de momentos. Es el acontecer de la elaboración (tiempo subjetivo) de cada conciencia, cada memoria y cada sujeto, que produce efectos que escapan a cualquier pre-visión o pre-dicción. (García Molina, 2003)

6.2. Delimitar lo que el internado debe enseñar a los niños y adolescentes para promover la autonomía

Para los niños y adolescentes que transitan por largos períodos de institucionalización es necesario repensar las formas de gestión de estas instituciones. Gomes Da Costa (1995) sostiene que los educadores que trabajan con adolescentes se enfrentan al desafío de construir caminos de emancipación, pero ese no es un camino llano, sino que implica riesgos de caer en la “amputación a través de abordajes correccionales y represivos” o en la reposición a través de “prácticas asistencialistas, tanto en aspectos materiales y paternalistas como en lo que se refiere a la dimensión emocional”. En cambio, propone un enfoque de adquisición donde se parte de “lo que el adolescente es, de lo que él sabe, de lo que él se muestra capaz, y a partir de esa base, busca crear espacios estructurados en los que el educando pueda ir emprendiendo, por sí mismo, la construcción de un ser en términos personales y sociales” (Gomes Da Costa, 1995).

La circulación social, el roce. Hay una parte más formal, que todo el mundo trabaja, que es ir a las tiendas con ellos y ver los precios. Eso es parte de un aprendizaje. Pero me parece que hay otros mecanismos que tienen que ver con aprovechar las socializaciones dentro del internado, acá mismo, para que el día de mañana puedan relacionarse con los otros. ¿Cómo hacer para que la convivencia sea un aprendizaje y no una tortura? Si yo te estoy diciendo todos los días que te laves las medias, vos me tenés que agarrar a patadas en el culo. Ahora, si yo te dejo hacer todo, tampoco vas a aprender nada. El equilibrio es lo importante. El internado puede jugar un rol importante porque es un lugar donde el lugar del otro existe y cómo existe... y que se banquen las diferencias. Y ahí hay todo un paquete de aprendizajes importantísimo. Entonces, eso no dicho, que es lo que yo llamo la crianza, es la entrada para el egreso. La autonomía no puede ser más que asentarse en algunas cosas para poder saltar. Cuatro, cinco cosas básicas. El trabajo educativo tiene que ver con esto: con el aprendizaje de la circulación social, los roles sociales, las conductas sociales. (E4)

Implica también un proceso de deconstrucción de la dependencia de una institución para configurar una situación de interdependencia pluriinstitucional, donde los derechos estructuran un conjunto de vínculos sociales e institucionales.

6.3. Promover los vínculos entre distintos

La perspectiva clasificatoria en la que estamos instalados en la actualidad enfatiza una tendencia de la mayoría de los proyectos por establecer cada vez con más precisión los criterios de inclusión, una tendencia a contar con poblaciones lo más homogéneas posible. Esto no es algo

novedoso, sino que expresa una larga tradición de hogares de varones y mujeres, atravesados por edades preescolar, escolar y adolescente. O programas clasificados por problemáticas para trabajar con niños y adolescentes en situación de calle, desamparados, indigentes, discapacitados, etcétera. Y los perfiles de ingreso a proyectos de promoción social que deben hacer coincidir cuatro o cinco indicadores de deterioro social.

Plantearía de vuelta proyectos sociales que abarcaran distintas generaciones. Obligaría al INAU a que trabajara, para que los gurises puedan seguir en estas instituciones. (E4)

Debemos mezclar a los gurises, los que estudian con los que no lo hacen, con los que trabajan, con los que vienen del interior a estudiar a Montevideo. Es posible pensar una política de vivienda que ofrezca soluciones a estudiantes universitarios y a adolescentes del INAU, que circulen experiencias diversas. (E12)

6.4. Evaluación de los procesos de los hogares y centros de privación de libertad

La evaluación externa sobre el funcionamiento de los centros parece plausible, tanto en la dimensión programática, de contenidos, metodológica como respecto de los resultados y efectos que produce en las poblaciones que atiende.

Hay que promover un control de calidad de los procesos de los distintos hogares. Debiera estar en la agenda la calificación requerida de las personas que trabajan con los jóvenes, cuáles son las competencias necesarias... (E5)

6.5. Enlazar políticas de adolescencia y políticas de juventud

El egreso de adolescentes del INAU es un área de política pública que requiere una construcción conjunta entre más de una institución: INAU, INJU-MIDES, MVOTMA, ANEP, entre otras. La posibilidad de producir egresos más sustentables está supeditada a que se construyan políticas con hibridación institucional, que centradas en el ejercicio de derechos por los adolescentes y jóvenes modifiquen las formas de gestión institucional.

Habría que impulsar las *casas jóvenes*, pero no en el formato que les ha dado el INAU, sino en el originario, destinadas a adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años. (E4)

Hay que pensar tránsitos entre adolescentes y jóvenes de distintos orígenes, políticas culturales, de promoción social que reúnan adolescentes que egresan del INAU con otros adolescentes y jóvenes. Hay que perder el miedo a la diferencia. (E12)

Haría proyectos MIDES-INAU, MIDES-INJU..., porque es una de las herramientas nuevas que aparecen y en esto del desarrollo social entra mucha cosa. Puede haber otros actores: Ministerio de Vivienda... Yo haría una política más integral. (E4)

Las condiciones juveniles son bien diferentes. Este grupo en particular, de los adolescentes que están en situación de protección hasta los 18 y repentinamente a los 18 años se liberan de la protección —o sea, se liberan para quedar a la intemperie, porque no es que salgan de un lugar para tener otros dispositivos de acción o sentir que efectivamente son autónomos—... Entonces la gran pregunta es: ¿se autonomizan realmente o simplemente se les termina la protección? (E5)

En cuanto al internado, creo que hay que avanzar en lo que están haciendo algunas instituciones, estirando las edades de atención con prórrogas hasta los 20 años. Yo avanzaría hasta los 22 o 23 años sin drama, que puedan estudiar, que los banquen sin tener que salir a un trabajo precario. (E4)

Bibliografía

- ADORNO, Theodor (2002). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- BAUMAN, Zigmunt (2009). *La educación en tiempos de incertidumbre*. Barcelona: Gedisa.
- EROSA, Héctor (2001). *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES.
- DONZELOT, Jacques (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-texto.
- FILARDO, Verónica (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: UNFPA.
- FILARDO, Verónica (coord.) (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo: MIDES.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra.
- GARCÍA MOLINA, José (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en la educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- LARROSA, Jorge (2003). “Experiencia y pasión”. En *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCELLI, Daniel (2000). “Repetición y novedad, la sorpresa en el ritmo”. En *La sorpresa: cosquillas del alma* (trad. de Maren Ulriksen de Viñar).
- MÈLICH, Joan-Carles (2000). “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?”, en *Revista Enrahonar* n.º 31, Barcelona, pp. 81-94.
- MORÁS, Luis Eduardo (1992). *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.
- NÚÑEZ, Violeta (2005). “Participación y educación social”. En *XVI Congreso Mundial de Educación Social*. Montevideo: AIEJI.
- ORTEGA ESTEBAN, José (2005). “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales”. En *Revista de Educación*, n.º 338, Madrid, 2010, pp. 167-175.
- ROLNIK, Suely (2003). “El ocaso de la víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia”, en *Revista Zehar*, Madrid.
- SENNETT, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- TIFFER, C., LLOBET, J. y DÜNKEL, F. (2002). *Derecho Penal Juvenil*. San José (CR): ILANUD.

Parte 2

**Sistematización de la metodología
de trabajo con adolescentes y jóvenes
en proceso de egreso y autonomía
anticipada: claves de una metodología
en movimiento**

1. Presentación institucional

El Hogar La Barca nació por iniciativa de un grupo de personas cristianas, como forma de dar una respuesta a niños que por carecer de adultos que se responsabilicen de su crianza viven situaciones de desamparo.

En 1986 se creó la Asociación Civil Hogar La Barca, que en 1988 celebró un convenio con el Instituto Nacional del Menor, lo que le permitió abrir sus puertas en forma de *hogar de internados* para la atención de niños de entre 4 y 10 años.

Con el correr del tiempo y a partir de la experiencia adquirida, se realizaron algunas modificaciones importantes al proyecto de trabajo, sus objetivos, metodología y funcionamiento.

El equipo de trabajo que intervino en el período 1986-1996 observó que, en la mayoría de los casos, los niños al llegar a la adolescencia dejan de lado las historias negativas anteriores y buscan el reencuentro con su familia biológica o con aquellos adultos que en algún momento fueron referentes significativos para ellos.

Pero el retorno al núcleo de referencia primario se daba sin que hubiese mediado una intervención institucional que acompañara la búsqueda de soluciones a la problemática que había motivado el alejamiento. Por tanto, en la mayoría de los casos era un retorno a una situación de vulneración de derechos.

Con esta constatación como punto de partida, y considerando el mandato que surge de la CDN y el nuevo CNA en el Uruguay, la institución redefinió su marco de intervención.

En 1999 se elaboró un nuevo proyecto, que fue aprobado por el INAU en el año 2000. Tras haber sido reformulado en 2006, es el que rige actualmente la acción institucional.

Desde entonces La Barca trabaja para minimizar la institucionalización y promover los vínculos familiares en condiciones de respeto de los derechos. Se despliegan acciones que consolidan una estrategia combinada de reducción del tiempo de atención en el dispositivo internado, y el consiguiente crecimiento de las acciones sociales y educativas en el ámbito familiar y comunitario.

En este sentido, de la *sistematización de la metodología* realizada en el año 2010 surgen valoraciones importantes a la hora de profundizar las estrategias que permitan una mejor atención a los niños, niñas, adolescentes (NNA) y familias.

En el capítulo de las recomendaciones, así como en los comentarios de los expertos que consultamos (T. S. Sandra Leopold, Dra. Diana González, Ed. Soc. Segundo Moyano), surge el planteo reiterado de valorar como aspecto metodológico central la complementariedad de los dispositivos utilizados hasta ahora, así como la necesidad de sumar

otros que den cobertura a algunas situaciones que por diferentes circunstancias no pueden ser acompañadas desde estos.

Claramente aparece la situación de algunos adolescentes que por distintos factores comienzan a tener una convivencia familiar muy conflictiva y no encuentran respuesta en los dispositivos actuales de La Barca.

Por su parte, el equipo de trabajo especializó su intervención con familias, por lo que surge la necesidad de constituir un equipo técnico con experiencia en el trabajo con adolescentes, que se haga cargo de acompañarlos en el proceso de fortalecimiento de sus capacidades para asumir anticipadamente las responsabilidades de autosustento.

En el período 2000-2004, La Barca realizó el acompañamiento de un grupo de adolescentes que carecían de referentes adultos dispuestos a asumir las responsabilidades inherentes a dicho rol.

Algunos de estos adolescentes tenían un vínculo con La Barca del período anterior de trabajo de la institución (1986-1999). Otros ingresaron para ser acompañados en su proceso de egreso institucional del INAU, a solicitud de la División Convenios.

En ambos casos, la institución asumió el desafío en función de circunstancias particulares que lo hicieron posible:

- El equipo de ese momento estaba integrado por recursos humanos que tenían experiencia en el trabajo con adolescentes.
- La demanda de atención a situaciones de NNA y familias en contexto sociocomunitario era menor, por lo que se podía desde la misma estructura atender ambas estrategias.

La *evaluación de impacto* del período 2002-2009, integrada al proceso de sistematización de 2010, confirmó la importancia de contar con el dispositivo de atención a adolescentes que deben asumir procesos de autonomía prematuros.

Las valoraciones hechas por los adolescentes cinco o seis años después confirman algunas líneas de acción y obligan a reformular y fortalecer otras.

Para la atención de un grupo de 30 adolescentes se conformó un equipo multidisciplinario y se generaron dos dispositivos de atención:

- una *vivienda de autonomía*: una casa que dispone la institución en la que conviven cuatro adolescentes;
- otro en el que se recurrirá a modalidades diversas como solución habitacional: pensiones, la familia, opciones facilitadas por esta, contactos del adolescente.

2. Presentación

Este documento de sistematización se propone presentar de forma organizada la tarea educativa desarrollada con adolescentes y jóvenes en el marco del proyecto de egreso y autonomía anticipada. El título hace énfasis en dos aspectos que resultan significativos al momento de analizar los procesos de egreso institucional de adolescentes y jóvenes atendidos por el INAU.

Por un lado, la noción de proceso expresada en el concepto de **trampas**, que remite a diversas líneas entrecruzadas que configuran un espacio que puede ser de sostén, pero también de abandono o de coerción, ya que implica sostener un conjunto de relaciones paradójicas propias de todo trabajo educativo, sobre las que no es posible una resolución final.

La idea de **trampas** remite a la configuración institucional, a las complejidades, incluso perversiones institucionales con que nos encontramos en el devenir del trabajo educativo con adolescentes. Institucionalidades que operan a contracorriente de sus fines explícitos, instalando lógicas de relación que reproducen la dependencia.

3. Supuestos teóricos

Como expresamos en la presentación institucional, la Asociación Civil La Barca en el año 2009 inició un proceso de sistematización de su metodología y definió líneas de desarrollo institucional enfatizando la necesidad de generar propuestas socioeducativas que mejoren las oportunidades de integración y participación social de adolescentes y jóvenes institucionalizados en diversos dispositivos de protección del sistema INAU. En general estos jóvenes carecen de una estructura familiar que los sostenga y les permita usufructuar la *moratoria juvenil* típica en las clases media y alta.

Resultan evidentes las deficiencias del sistema de protección de niños y adolescentes en cuanto a generar propuestas de egreso para los adolescentes que no tienen apoyos familiares sólidos. Esto produce quiebres en torno al cumplimiento de los 18 años de edad que reeditan el abandono familiar en la expulsión institucional. Existen escasas propuestas que acompañen los procesos de autonomía pasada la mayoría de edad legal: esta constatación deja entrever no solo dificultades de gestión, sino una postura institucional respecto a la necesidad de su existencia.

Por tanto, la asunción de responsabilidades adultas —como la manutención, la vivienda, la administración del dinero, el desarrollo de formas asertivas de resolución de imprevistos y situaciones de la vida cotidiana— emerge como una urgencia cuando los plazos de la protección institucional se agotan.

Resulta relevante la clasificación que realiza Filardo (2010a: 37) en el análisis de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud,⁵ donde distingue como variables dicotómicas los procesos de emancipación, autonomía e independencia, considerando “*emancipados* a los jóvenes que conforman su propio núcleo familiar; *autónomos* a los que adquieren un domicilio residencial diferente al de sus padres (dejan el hogar de origen); e *independientes* a los que son jefes de hogar (o lo es la pareja con quien conviven)”.

Considerando los datos emanados de la tabla, se observa que los adolescentes y jóvenes autónomos, no emancipados ni independientes representan un 3,1 % del total de la población de 13 a 29 años del país. Sumando las cuatro variantes en que se presenta la autonomía, solo el 29 % del total de los jóvenes uruguayos viven en un domicilio distinto al de origen.

5 Realizada en el marco de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística en el año 2008, que representa una fotografía de la situación social de la población de entre 12 y 29 años de todo el país.

» Situación de los adolescentes y los jóvenes según las tres claves: e-e-i

		Constituyen domicilio diferente al de sus padres (autonomía)	Jefatura del hogar (INDEPENDENCIA)	
			Es jefe del hogar, o lo es su pareja (independientes)	No es jefe del hogar ni lo es su pareja (no independientes)
Conformación de núcleo familiar propio (emancipación)	Constituyen núcleo propio (emancipados)	Domicilio diferente al de sus padres (autónomos)	1. EAI (18,5 %)	2. EANI (2,3 %)
		Domicilio de sus padres (no autónomos)	3. ENAI (0,2 %)	4. ENANI (5,1 %)
	No constituyen núcleo propio (no emancipados)	Domicilio diferente al de sus padres (autónomos)	5. NEAI (5,1 %)	6. NEANI (3,1 %)
		Domicilio de sus padres (no autónomos)	7. NENAI (0,2 %)	8. NENANI (65,3 %)

Nota: De la conjunción de las tres variables dicotómicas surgen varias tipologías: EAI (emancipados, autónomos e independientes), EANI (emancipados, autónomos, no independientes), ENAI (emancipados, no autónomos e independientes), ENANI (emancipados, no autónomos ni independientes), NEAI (no emancipados, autónomos e independientes), NEANI (no emancipados, autónomos, no independientes), NENAI (no emancipados, no autónomos e independientes), NENANI (no emancipados, no autónomos ni independientes).

Fuente: Tomada de Filardo (2010a: 69).

Tal como se expresa en el informe respecto del total de la población encuestada:

[...] la distribución según categorías muestra el predominio (un 65,3 %) de los adolescentes y los jóvenes de 12 a 29 años no autónomos, sin emancipar y dependientes (Nenani), que cumplen el rol de hijos en el hogar. (Filardo, 2010a)

Si lo analizamos por tramos de edad considerando concretamente la franja de edades de inicio del trabajo del Área de Autonomía Anticipada, entre los 15 y los 19 años el porcentaje de jóvenes no autónomos, sin emancipar y dependientes, “que se desempeña como hijo” (Filardo, 2010a: 70), se eleva al 86 %.

La dimensión de los roles que ocupan los adolescentes en esta franja etaria da una idea de la entidad del fenómeno a abordar: casi 9 de cada 10 adolescentes de 15 a 19 años se desempeña como hijo. Esta posición en el marco de las relaciones sociales está profundamente afectada para los adolescentes destinatarios de nuestra propuesta de egreso, ya que los procesos de institucionalización a que fueron expuestos reubican su situación social actual.

Uno de los desafíos más potentes tiene que ver con la trasmutación del rol de *adolescente cuidado por el Estado* por el de *joven autónomo y responsable de sí mismo*. Este movimiento es de una radicalidad que debe llamarnos la atención para ser abordado por el equipo y trabajado con los adolescentes y jóvenes que se encuentran viviendo esta situación extrema.

Por ello, la conceptualización inicial de *autonomía anticipada* —un tipo de autonomía que altera los ritmos emancipatorios de estos jóvenes respecto de la media social— refiere a una autonomía cuasiobligatoria, ya que no asumirla, no transitar por este proceso en forma más o menos consciente, implica sumar al abandono familiar la orfandad estatal.

Con esto señalamos para algunos adolescentes y jóvenes un conjunto de fallas extremas en la moratoria juvenil.

Para unos, está habilitada la posibilidad de realizar un tránsito entre la adolescencia y la adultez acompasado con los tiempos sociales, familiares y personales. Esto se traduce en la concreción de diversos procesos subjetivos, educativos y de socialización, que habiliten su integración social.

Para otros, en cambio, se promueve la asunción de responsabilidades de la vida adulta sin los soportes (familiares, educativos, económicos) ni los modelos identificatorios imprescindibles para consolidar una forma de participación que priorice la educación y el trabajo como ámbitos de integración y ascenso social.

3.1. Institución abierta

En la sistematización del trabajo con familias de La Barca referíamos a los principios orientadores de la acción haciendo referencia a las nociones de *integralidad e incompletud*:

Integralidad

Implica que se considera el conjunto de problemas emergentes de la relación de los NNA con sus referentes adultos y en su circulación por distintas instituciones y espacios de participación social, fundamentalmente la educación, el trabajo, la salud y la cultura.

Requiere establecer prioridades para el desarrollo de acciones que tengan efectos sinérgicos, que promuevan aprendizajes de formas de relación social aplicables a otras interacciones con personas e instituciones.

A su vez, la integralidad se evidencia en la reflexión desde distintas vertientes (pedagógica, social, psicológica) acerca de las situaciones atendidas, en una lógica de diálogo y conversación entre diferentes disciplinas que aportan visiones y trabajos distintos, pero que a la vez suponen contemplar dimensiones de la tarea a realizar con los niños y sus familias.

Incompletud

Estrechamente vinculado a la integralidad aparece el principio de incompletud, en la medida que La Barca identifica problemas a ser abordados por otras instituciones o profesionales con quienes se establecen distintos acuerdos y contratos. Por ello, los recorridos establecidos para los NNA y familias implican una diversidad de relaciones no-exclusivas. Requiere de los sujetos el desarrollo de habilidades sociales en la relación con personas e instituciones que funcionan con lógicas y procedimientos distintos. (Silva y Domínguez, 2010)

Reconocer los momentos de cada adolescente; valorar adecuadamente las oportunidades; lograr un equilibrio entre la cercanía del acompañamiento, con su explícito componente de control, y la distancia que promueva responsabilidad y autonomía; identificar con claridad los contenidos a trabajar; trazar objetivos concretos y realizables en el corto plazo; estas parecen ser algunas de las herramientas metodológicas que hay que poner en juego y permiten mayores posibilidades de éxito.

3.2. Cartografías

Realizar un adecuado mapeo de recursos que operen de sostén para los procesos de egreso de dispositivos focalizados es una parte medular de la estrategia a desarrollar.

Ahora bien, el solo conocimiento de los recursos disponibles no alcanza; hay que conocerlos en profundidad, sabiendo qué opciones existen en materia de salud, de educación, de capacitación y empleo, pero hay que ejercitar su uso, conocer las lógicas de funcionamiento de cada uno, las exigencias para poder usarlos.

A la vez, este manejo de recursos comunitarios lleva a la necesidad de una circulación amplia, imprescindible para cerrar el círculo: para poder usar la policlínica debo sacar el carné de asistencia; para que me lo den necesito la cédula de identidad; acceder a propuestas de capacitación o trabajo exige carné de salud al día; tenerlo implica poseer las vacunas al día y la dentadura en condiciones.

En muchos casos este proceso se inicia con el acompañamiento cercano del educador referente, quien luego pasa de un acompañamiento directo a una supervisión, promoviendo la capacidad de manejarse en forma autónoma, generando aprendizajes sostenidos y crecientes.

3.3. El vínculo educativo

El establecimiento del vínculo con los jóvenes derivados es uno de los aspectos más complejos; en general hay resistencias iniciales a la intervención. El ritmo tradicional del trabajo educativo de La Barca está signado por una impronta muy intensa en los primeros momentos,

acelerando los aspectos de trámites de documentación, la definición de los objetivos de trabajo conjunto, etcétera. En todos los casos existe una fuerte demanda de atención por parte de los sujetos.

En cambio, muchos de los jóvenes derivados llegan *desentrenados*, con rutinas diarias que ocupan poco tiempo en actividades pautadas, por lo que es necesario desacelerar los ritmos institucionales habituales.

A pesar de ello, la práctica nos permite confirmar algunos supuestos teóricos, así como nos exige profundizar en su análisis:

El clima de relación que se establece es clave para generar condiciones positivas de acompañamiento y trabajo educativo-social.

En este sentido confirmamos que la disposición de un espacio físico adecuado para el trabajo, la disponibilidad de recursos materiales para desarrollar una propuesta pedagógica, así como la promoción de un vínculo de respeto mutuo con un encuadre claro, son factores que aportan a la construcción de ese *clima de relación*.

El trabajo educativo con adolescentes implica propiciar las condiciones para que transiten el proceso de asumirse “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1996: 56), y también como responsable de sus actos frente a otros ciudadanos.

Uno de los aspectos más importantes a profundizar en nuestra estrategia de intervención tiene que ver con lo que hemos dado en llamar la *batalla ideológica*, entendiendo por esta la trasmisión del valor del trabajo, su poder transformador y su rol clave como factor de integración social.

En el caso de adolescentes vinculados en forma permanente a acciones ilegales y/o colindantes con el delito, es imprescindible la construcción de estrategias metodológicas que permitan una intervención exitosa. Aquí tenemos mucho por avanzar, y creemos que debe ser una construcción colectiva que nos excede ampliamente.

3.4. Intensidad del vínculo

En primer lugar tiene que ver con el número de encuentros semanales. Este depende de los momentos de los jóvenes en el proyecto y las finalidades de la acción socioeducativa en ese período.

Asimismo, la intensidad no refiere solo a lo cuantitativo del vínculo, sino que incluye además el tipo de temas a trabajar y la profundidad con la que se abordan. Aquí podemos establecer un comienzo marcado por la búsqueda, el análisis y la delimitación de temas que dan origen al primer *proyecto de acción individual* (PAI). Claramente, luego de este es cuando se emprende con mayor intensidad el trabajo, en la línea de lo que venimos señalando. Cuando se avizora el cierre del trabajo y el egreso, la intensidad desde este punto de vista también va disminuyendo.

En suma, la intensidad tiene que ver con los tiempos de la acción y la densidad de los temas trabajados, y por ende no puede ser algo lineal y progresivo ya que ambas variables difieren del tiempo cronológico. Lo expresado en este punto marca una dirección; sin embargo, la realidad hace que los recorridos sean más sinuosos, con sus marchas y contra-marchas, que los tiempos de los sujetos sean diferentes y en muchos la estrategia inicialmente concebida deba ser modificada.

3.5. Proyecto educativo individual

En cada una de las intervenciones se establecen prioridades para brindar el acompañamiento, la asistencia y el asesoramiento. En términos generales, las áreas de trabajo principales son las siguientes:

- Tramitación o renovación de documentación, principalmente carné de salud, cédula de identidad, carné de asistencia en salud y credencial cívica.
- Sostenimiento del empleo, problematización y análisis de las condiciones de trabajo, la tarea concreta, la significación en el producto final, el lugar como trabajadores, la estabilidad laboral, el salario, la sindicalización, las licencias por enfermedad o accidentes de trabajo, trámites ante el Banco de Seguros del Estado y el Banco de Previsión Social.
- Administración del dinero, prioridad en los gastos, deseos o imposiciones de consumo, apoyos y solidaridad interpersonal, proyectos a mediano y largo plazo en relación con la previsión de gastos y ahorros.
- Apoyo a la solución habitacional del adolescente: búsqueda de oportunidades en el marco de las políticas existentes y los recursos disponibles en el sistema de protección en particular y en lo social amplio en general.
- Asesoramiento y supervisión de las formas de trato y relación social.
- Participación y circulación social amplia.
- Acceso a ofertas recreativas, deportivas y culturales.
- Atención de la salud sicofísica, promoviendo acciones de prevención y cuidado.

La definición de los énfasis en una u otra área, así como la intensidad en un tiempo determinado, están enmarcadas por el PAI, que conjuga las metas y los objetivos prioritarios surgidos de la valoración que en conjunto realizan el adolescente y el referente.

Establecidas las prioridades de actuación, deviene un conjunto de encuentros pautados en La Barca o en el domicilio del adolescente, en el trabajo, en el ámbito educativo, o la recepción de demandas de alguno de sus referentes significativos (si existen), que permiten evaluar el proceso y la pertinencia de la oferta.

La función de los educadores referentes en esta etapa es acompañar en el desglose de los objetivos, para que estos se convirtieran en actividades concretas y orientadas.

La orientación, el asesoramiento en las formas de relación y la intervención en situaciones de crisis permite ir monitoreando en forma permanente el proceso.

3.6. Hábitus del trabajo socioeducativo en el egreso institucional

Como entendemos que este aspecto es central en el proceso de análisis, nos interesa desarrollar brevemente el concepto de *hábitus* del sociólogo Pierre Bourdieu, quien lo define como:

[...] el principio generador de prácticas objetivamente enclasables⁶ y el sistema de enclasamiento de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que define al hábitus —la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos— donde se construye el mundo social representado, esto es, el espacio de los estilos de vida. (Bourdieu, 2000)

En el contexto educativo,

[...] la acción pedagógica implica un trabajo pedagógico como trabajo de inculcación, con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un hábitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de una arbitrariedad interiorizada. (Bourdieu y Passeron, 2001)

En suma, implica un conjunto de operaciones para inculcar “un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos)” (Bourdieu y Passeron, 2001).

Los ritmos del trabajo socioeducativo y las características de los vínculos en los dispositivos del INAU están marcados, en la mayoría de los casos, por la obligatoriedad y la imposición.

Este modelo relacional es notoriamente perjudicial para el trabajo en un dispositivo de egreso, donde la voluntariedad, la motivación, el deseo del joven es piedra angular del proceso, en la medida en que implica adherir al acompañamiento y comprometerse con los acuerdos establecidos en un contexto abierto y de incertidumbre.

Abierto porque no existen mecanismos de coerción; el joven dispone de la libertad de establecer sus horarios, de organizar sus rutinas en acuerdo con La Barca. Y de incertidumbre en la medida en que no

6 Que colocan a uno en determinada *clase*.

tiene asegurada ni la inserción laboral ni los apoyos institucionales *per se*, sino que se instala una lógica de acuerdo en la que deberán reafirmar su aceptación no solo explicitándola verbalmente o por escrito, sino en lo cotidiano con sus acciones.

Esta perspectiva de trabajo socioeducativo, tan disímil de la lógica institucionalizante, requiere una aceptación implícita de los jóvenes, por lo que el tema de la voluntad se torna un aspecto clave. Y tiene como contracara la capacidad de seducción y de sostener una propuesta educativa por parte de los educadores.

Incorporamos el concepto de *hábitus* porque posibilita explicar las diferencias sin caer en críticas personales ni en competencia y desconfianza. Esta perspectiva nos permite identificar una hipótesis teórica para interpretar las prácticas, ver sus componentes objetivos y subjetivos, acercándonos a la identificación de las estructuras que se pretenden reproducir o cambiar. Si pensamos estas diferencias de estilo y modalidad de trabajo como *hábitus*, podemos rastrear los principios generadores de prácticas.

En las nociones de vínculo-voluntad-exigencia ubicamos una argamasa descriptiva de las formas de hacer-pensar el trabajo socioeducativo con los adolescentes y jóvenes.

3.7. Creación de un entorno civil

La construcción de un entorno hospitalario que facilite los procesos de aprendizaje y de autonomía es uno de los desafíos del área, ya que implica un espacio institucional donde tramitar las tensiones propias del problema político delimitado: que adolescentes largamente tutelados por el Estado asuman una vida autónoma.

Tanto Sennett como Bauman reflexionan respecto a las habilidades necesarias para la vida urbana; se refieren a la civilidad, al conjunto de habilidades que desplegamos con el propósito de “proteger a los demás de la carga de uno mismo” (Sennett, 2003). En tal sentido Bauman expresa:

[...] se espera que el propósito sea recíproco. Proteger a otros de una carga indebida, cuidando de no interferir con sus asuntos, solo tiene sentido si uno puede esperar una generosidad y una restricción similares por parte de los otros [...] la civilidad debe ser una característica del entorno social. El entorno urbano debe ser civil para que sus habitantes puedan aprender las difíciles destrezas de la civilidad. (Bauman, 2006)

Para que un entorno sea civil, y por tanto habilite la práctica individual de la civilidad, es necesario que las personas puedan compartir como personas públicas, “sin que se las inste, presione u obligue a quitarse la máscara y soltarse, expresarse, confesar sus sentimientos íntimos y exhibir sus pensamientos, sueños y preocupaciones más profundos” (Bauman, 2006).

Estas habilidades están puestas en cuestión cuando los adolescentes y jóvenes han vivenciado experiencias de coerción penal, ya que las dinámicas de relación en las instituciones de este ámbito distan de configurar un entorno civil. Implican un impacto en la configuración subjetiva mediante el ejercicio de la violencia simbólica y efectiva del encierro o el temor de sufrirlo.

Resulta plausible pensar que entornos de relación mediados por la violencia o la complicidad operan como obstáculo para la integración social, lo que hace necesario modificar esa inercia por una lógica centrada en acuerdos pedagógicos, donde se delimiten responsabilidades claras entre los jóvenes y los educadores.

3.8. Lazos fraternos

Cuando partimos de que estos adolescentes son huérfanos de un vínculo familiar que opere como sostén afectivo y material, lo que los llevó a la calle, se asume el supuesto de que la calle provocó

[...] una ruptura de la memoria familiar. La calle, ese desierto simbólico para la institución, no es una memoria. La memoria está rota pero, en nombre de la supuesta ruptura de la memoria familiar por el transitar por la calle, la institución cancela la memoria individual de los vínculos establecidos, precisamente, por ese transitar en la calle. (Droeven et al., 2002: 225)

Todo vínculo generado en la calle es catalogado negativamente, ya que

[...] la hermandad será hermandad solo si es reconocida por un padre, un estado, una ley. Los profesionales tienden a desconocer el carácter de hermanos de los que no tienen el mismo apellido. Más aún las amistades, los vínculos y las fraternidades derivadas de la vida en común en la calle. Se destruye así un eje, naturalmente endeble y previsiblemente insolvente, en nombre de la producción de un único eje válido, que es el que proporciona las estipulaciones legales parento-filiales. (Droeven et al., 2002: 231)

En cambio, cuando se produce un lazo fraterno-fraterno, aquel que no está anclado en las lógicas parento-filiales, se genera

[...] una producción de subjetividad creativa totalmente singular. Lo fraterno-fraterno emerge en sus propios devenires horizontales sin oponerse al eje parento-filial, creando su propio espacio de posibilidades ligado al juego más que a la ley. (Droever, 2004)

3.9. Placer y postergación

Formar parte del cuerpo social implica niveles de conocimiento y aceptación de las normas y regulaciones que pautan la convivencia, así como el manejo de los códigos comunicacionales y prácticas de uso.

Podemos identificar como organizadores sociales —aunque con distinto nivel de eficacia y validez— el trabajo, la educación, el acceso al mercado y las posibilidades de consumo tanto de bienes como de servicios.

Esta afirmación no incluye una valoración necesariamente positiva sobre ese funcionamiento, pero reconocemos que acceder a dichos organizadores pauta en gran medida la visión que tengamos de la sociedad y nuestro vínculo con ella.

La lógica de “tengo, luego existo” o, por qué no, “existo por lo que tengo” propone modos de ser y de hacer; el consumo pasa a ser una práctica que se instala en todos los sectores, dejando en evidencia desigualdades al momento de ejercitarlo.

Muchos de los trabajos a los que acceden los adolescentes carecen de valoración y habilitan pocos espacios para el desarrollo personal. A esto se agrega que los ingresos percibidos son bajos y no permiten cubrir los costos básicos de la vida. Los adolescentes que se vinculan a nuestro proyecto están, en su amplia mayoría, en el sector de los *diezmilpesistas*, ese 40 a 50 % (según la forma de medición elegida) de los trabajadores que perciben ingresos por debajo de los \$ 10.000 mensuales (Instituto Cuesta-Duarte, PIT-CNT).

La tarea educativa implica —entre otros aspectos— la promoción de procesos en los que se realice un acercamiento al mundo laboral, entendiéndolo como una alternativa útil, válida y posible. Como todo proceso, estos aprendizajes tienen un tiempo que no siempre es compatible con los tiempos y exigencias del mercado. La disponibilidad de espacios laborales protegidos, que a la posibilidad de un empleo real integren el espacio para ensayar y adquirir habilidades técnicas y sociales, es de gran importancia. Se debería asegurar, como herramienta de una propuesta de egreso, la existencia de este tipo de experiencias.

La dinámica contemporánea, en la que la inmediatez se presenta como la forma correcta de vínculo con el mundo, produce un tipo de sujetos que tienden más a la acción que a la reflexión. Instalar un espacio que permita pensarse y proyectarse, reconocerse como un sujeto histórico y no un individuo fragmentado, forma parte de las acciones socioeducativas.

Vemos a diario adolescentes que utilizan formas de resolución de conflictos basadas en criterios que desconocen las convenciones sociales, sin medir las posibles consecuencias de este accionar por fuera de las reglas establecidas de convivencia.

Múltiples procesos de exclusión producen sujetos que aprenden a resolver su vida en función de las urgencias cotidianas y sin poder contar con adecuadas herramientas.

Estructura reglada de la sociedad —realidad colectiva— y respuestas basadas en la inmediatez y el criterio personal —realidad individual—; he ahí una fisura a ser reparada de forma de habilitar procesos de egreso autónomo sustentable.

4. Objetivos

La definición de un conjunto de objetivos que dan marco a la oferta institucional no significa de ningún modo imponer a todas las situaciones el abordaje del 100 % de las áreas definidas en ellos.

Delimitar la oferta y explicitarla a través de los objetivos es una garantía para el adolescente y el referente, en la medida en que permite situar el acompañamiento dentro de sus posibilidades y límites.

A partir del diagnóstico que se realiza en la primera etapa, e integrando los intereses y posibilidades de cada adolescente, se definirán los objetivos priorizados y las metas para cada uno de ellos.

1. Que los adolescentes reconozcan y adhieran al asesoramiento y el apoyo institucional.
2. Que los adolescentes cumplan las acciones que garanticen el cuidado de su salud psicofísica.
3. Que los adolescentes fortalezcan los vínculos intrafamiliares y su red vincular sociocomunitaria.
4. Que los adolescentes fortalezcan habilidades para la organización de la vida cotidiana y asuman un protagonismo creciente en la construcción del proyecto socioeducativo.
5. Que los adolescentes adquieran habilidades sociales básicas, amplíen sus ámbitos de circulación social y accedan al ejercicio de los derechos ciudadanos.
6. Que los adolescentes se integren, permanezcan y tengan un tránsito exitoso en el sistema educativo formal y/u otras actividades formativas.
7. Que los adolescentes ingresen, se sostengan y progresen en el mercado laboral y/o realicen actividades de capacitación para la inserción laboral.
8. Que los adolescentes concreten soluciones habitacionales que den estabilidad a su proyecto personal.

5. Los adolescentes: ¿homogéneos o diversos?

» Universalidad y focalización, dos caras de la misma moneda

La actualidad está signada por una aspiración desmedida de ejercer el oficio del entomólogo. La clasificación, disección y encasillamiento son funciones valoradas. El éxito de un proyecto social parece, en muchos casos, estar signado por lo efectivo de su proceso de selección, de manera que, parafraseando el concepto bíblico, es más fácil pasar por el ojo de una aguja que por sus sofisticados mecanismos de exclusión.

Las políticas públicas deben pensarse desde su condición de universalidad, por cuanto son la expresión del Estado para lograr las mejores condiciones de desarrollo de sus ciudadanos, aportando a la construcción de una sociedad que garantice el acceso igualitario a las oportunidades y el patrimonio cultural.

Su diseño debe sustentarse en un conocimiento acabado de las condiciones de la sociedad y los grupos que la integran, a la vez que es producto de esas condiciones y de la ideología imperante en un momento histórico.

Como reconocimiento de la diversidad, aparece la focalización. Existen debates acerca de la pertinencia de esta y la segmentación que puede acarrear. Sin dejar de reconocer los riesgos implícitos de las políticas focalizadas, se puede definir la focalización como la estrategia utilizada para implementar políticas que tomen en cuenta que ante lo no-igual se impone una atención no-igual, contemplando de esta manera las necesidades de los distintos colectivos, sobre todo de aquellos que viven situaciones de exclusión.

Por eso, de la mano de la focalización va el concepto de *discriminación positiva*. Esta tiene que ver con dar a un determinado grupo social minoritario, o que históricamente haya sufrido discriminación, un trato preferencial en el acceso o la distribución de ciertos recursos o servicios.

Se puede decir que la focalización aparece con una finalidad garantista, que asegura la instrumentación de acciones que promuevan condiciones igualitarias, pero sin forzar la igualdad de puntos de partida que no son iguales, sino igualando las posibilidades de llegada.

6. Oferta educativa institucional

Con el fin de representar de forma más gráfica la oferta institucional, la dividimos en **áreas de soporte** y **áreas educativas**.

6.1. Áreas de soporte

En función de las necesidades más frecuentes de los adolescentes, priorizamos dos: vivienda y alimentación.

» **Vivienda**

Según la modalidad de atención, las opciones son diversas, pero en casi todos los casos subvencionadas desde el proyecto.

Algunos jóvenes viven en *viviendas asistidas* aportadas por La Barca; en otros casos se definen diversos arreglos: pensiones, alquileres, casa de familiar o amigo.

» **Alimentación**

Es provista por el proyecto los primeros dos meses, hasta tanto el joven genere ingresos. A partir de ese momento, según cada situación, ese rubro se mantiene, desaparece o se reduce sustancialmente.

Las formas de proveerlo son: cuenta corriente en un almacén que tiene un acuerdo con la institución o transferencia semanal con rendición por parte del joven.

6.2. Áreas educativas

» **Educación formal**

La educación formal no solo debe ser vista desde una perspectiva credencialista, por los certificados que otorga para continuar estudiando. La inclusión educativa, además de aportar conocimientos curriculares, permite a los adolescentes adquirir un conjunto de competencias indispensables para su participación social:

- oportunidad de construir vínculos con pares;
- aprender las reglas de convivencia en instituciones;
- desarrollar habilidades de comunicación.

¿Cuáles son las ofertas educativas para que un adolescente siga estudiando? La Barca se propone utilizar toda la oferta disponible para lograr la continuidad o la reinserción educativa de los adolescentes: finalización de la educación primaria, la educación media básica y superior.

Para terminar la escuela luego de cumplidos los quince años, promovemos las dos opciones que el sistema ofrece:

- Cursos de educación para jóvenes y adultos, que funcionan en algunas las escuelas públicas.
- Prueba de acreditación por experiencia, que se realiza en los meses de mayo, agosto y diciembre de cada año.

En función de la realidad educativa de cada joven, para cursar la educación media básica se opta por la participación en liceos o UTU, o por algunos programas de inclusión.

Los proyectos de inclusión educativa cuentan con algunas características relevantes que deben ser contempladas para tomar la decisión:

- flexibilidad en el ingreso, en los contenidos, en los tiempos de curso o en las formas de evaluación;
- propuestas de acompañamiento personalizado por otros profesionales;
- mayor tolerancia frente a las dificultades particulares de adaptación a la propuesta educativa.

Para aquellos casos que comienzan primer año ofreciendo hándicap a causa del pasaje deficitario por el sistema escolar, se coordina con el programa Aulas Comunitarias la realización del curso en un contexto de mayor flexibilidad y acompañamiento más individualizado.

Algunas de las acciones que se desarrollan son:

- espacio de apoyo estudiantil tres veces por semana;
- coordinación con centros educativos, al menos tres veces por año;
- facilitar materiales de estudio;
- orientar a los referentes familiares para que se ocupen del proceso educativo.

Programas de inclusión educativa a los que derivamos adolescentes y coordinamos durante el proceso:

- **Áreas pedagógicas**, INAU-CES. Educación secundaria, cursos semestrales, personalización para rendir exámenes.
- **Dirección Sectorial de Educación de Adultos**, ANEP-CODICEN. Finalización de primaria para estudiantes mayores de quince años.
- **Formación Profesional Básica (FPB)**, ANEP-UTU. Propuesta de educación técnica para finalizar el ciclo básico.
- **Programa Uruguay Estudia**, MEC-ANEP-MTSS-INEFOP. Busca contribuir a la formación de personas jóvenes y adultas para su inclusión y participación social. Finalización de los ciclos educativos: primaria, educación media básica, educación media superior. Becas de apoyo económico
- **Programa Aulas Comunitarias (PAC)**. Curso de primer año de secundaria en un dispositivo en acuerdo con organizaciones

de la sociedad civil; en segundo año el adolescente se integra al liceo del barrio.

- **Programa Nacional de Educación y Trabajo**, CECAP, MEC.
- **Programa Puente**, ANEP-MIDES. Finalización de primaria para adolescentes de trece a diecisiete años.
- **Jóvenes en RED**, MIDES. Programa interinstitucional coordinado por el MIDES que busca promover el ejercicio de derechos de jóvenes de catorce a veinticuatro años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo.

» **Trabajo: integración, autosustento y socialización**

El trabajo, entendido como “un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social” (Castel, 1977), brinda a la persona que lo desempeña reconocimiento público y utilidad social.

Esta noción del trabajo, legada por la época moderna, coexiste con la actual, en la que este no se considera una ruta para el reconocimiento y la plena integración social. Al menos, no para vastos sectores de población, que acceden a trabajos carentes de valoración y tienen niveles salariales que no permiten siquiera cubrir las necesidades básicas.

Se compone un escenario de intervención donde el acceso al mundo laboral carece de una investidura afectiva que lo haga deseable, a lo que se suma la imposibilidad de considerar la categoría sujeto-trabajador como un modelo identificatorio. Se hace difícil conciliar una realidad en la que el trabajo es una exigencia con las experiencias de displacer que provoca.

Partiendo de este marco conceptual, nuestra propuesta aborda las siguientes dimensiones y contenidos:

Dimensiones

1. Cultura del trabajo: transmisión de pautas y valores que permitan reconocer el trabajo como una opción válida de inserción y ascenso social.
2. Intereses y posibilidades de los jóvenes: áreas de formación, que en lo posible coincidan con sus gustos, intereses y posibilidades.
3. Competencias básicas y transversales: que los adolescentes adquieran o fortalezcan las competencias básicas y transversales necesarias para facilitar su inserción laboral y social.

Contenidos

- Integración del proyecto laboral al proyecto personal.
- Representaciones simbólicas sobre el mundo del trabajo.
- Identificación de los diversos intereses en el mundo del trabajo.
- Itinerarios formativos-laborales previos, actuales y futuros.
- Fortalezas y debilidades que facilitan o inhiben la incorporación de actitudes sociolaborales.

- Proyección individual laboral.
- Organización de la vida cotidiana en función de la capacitación y del empleo.
- Tramitación de documentación ciudadana y laboral básica.
- Normativa laboral vigente en el marco de los derechos de los trabajadores.
- Técnicas de postulación laboral y estrategias de búsqueda de empleo.
- Habilidades de relacionamiento y resolución de conflictos interpersonales en el ámbito laboral.
- Manejo de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación).

Programas de inclusión educativa a los que derivamos adolescentes y con los cuales coordinamos durante el proceso:

- **Departamento Laboral del INAU:** orientación laboral y posibilidades de pasantías remuneradas de un año.
- **INEFOP-PROJOVEN:** capacitación e inserción laboral en diferentes rubros.
- **Convenios sociolaborales entre la Intendencia de Montevideo (IM) y una ONG:** Pasantía laboral remunerada por un año. En general asociada a rubros de limpieza y barrido manual de calles.
- **Academias privadas (MA-PA, IADE):** Cursos pagos de capacitación en oficios.

» **Promoción de salud: prevención, promoción y acceso**

Educar para la salud implica cambiar ciertos hábitos de vida, promoviendo la autonomía personal y la responsabilidad individual en esa materia. Más allá de las particularidades, se abordan las siguientes temáticas:

» **Acceso a servicios**

El acceso es una condición fundamental para garantizar el derecho a la salud. Refiere a la capacidad de los adolescentes de buscar y obtener la atención que necesitan y que esta se reciba de manera continua.

Para ello se generan actividades con los adolescentes que les permitan conocer cómo están organizados los servicios de salud, la accesibilidad geográfica, los horarios, si son gratuitos o pagos, la documentación exigida en cada caso, el proceso de prestación de estos servicios.

» **Higiene**

Entre los factores protectores de la salud, la higiene personal y del entorno es fundamental: previene el desarrollo de enfermedades, fortalece la autopercepción positiva y contribuye a una circulación social amplia.

Nos proponemos estimular en forma cotidiana el cuidado de la higiene personal y del entorno. Algunos elementos que atentan contra la generación de hábitos en esta área son las dificultades de acceso a instalaciones sanitarias adecuadas y la escasez de ropa y calzado que tienen los adolescentes. Los aportes institucionales, orientados a áreas de soporte prioritarias, no siempre son suficientes en esta.

» **Conductas de riesgo**

Los adolescentes enfrentan día a día situaciones de conflicto con el mundo adulto, con sus reglas y concepciones, así como asumen nuevas formas de experimentación en relación con la sexualidad y el consumo de sustancias psicoactivas. Atendiendo a esta realidad, promovemos espacios de reflexión y de información para que al momento de decidir lo haga en las mejores condiciones y sabiendo los riesgos a los que se expone.

Algunos de los servicios de salud con los que coordinamos:

- Departamento de Adicciones del INAU.
- Policlínica de Salud Mental del Hospital Maciel.
- Psicoterapia: espacio institucional y profesionales independientes.
- El Faro: ONG que trabaja en situaciones de violencia y abuso.
- ASSE: policlínicas barriales.

» **Ciudadanía, participación e identidad**

La participación no es algo dado de antemano; resulta un espacio abierto e implica un proceso constante de construcción común y aprendizaje. *Por ello para hablar de participación debemos distinguir tres condiciones necesarias para que la misma se produzca: querer participar, saber participar, y poder participar.* En otras palabras, se necesita una motivación para participar, es necesario tener la capacidad para hacerlo y se deben crear las oportunidades para ello. (UNICEF y La Barca, 2013).

Sin desconocer la resistencia de los adolescentes a integrarse en propuestas recreativas, culturales o políticas que no se identifiquen con su grupo de pertenencia, proponemos un proceso de construcción de la participación para generar condiciones y promoverla activamente. Generacionalmente viven el proceso de construcción de su identidad, y para ello ensayan, buscan, exploran. Nuestra propuesta intenta generar una oferta plural, amplia, que muestre opciones y habilite otros modelos identificatorios.

Algunos aspectos relevantes para el trabajo socioeducativo en esta área son:

- Los procesos de identificación y de diferenciación.
- La inclusión de los adolescentes y los debates políticos.
- Conocimiento, respeto y exigencia de los derechos.
- Acceso a servicios y recursos existentes en la ciudad.
- Promoción de la tramitación de toda la documentación que a un adolescente le corresponde.

- Promoción de relaciones sociales y ámbitos comunitarios en los cuales los adolescentes deban poner en juego habilidades sociales distintas a las que utilizan en su entorno.

» **Arte, recreación y deporte**

La propuesta pasa por promover el disfrute de una oferta amplia, poniendo a disposición y estimulando el desarrollo y la participación en actividades artísticas, deportivas y recreativas.

Que los adolescentes puedan desarrollar actividades deportivas y artísticas implica en gran medida que La Barca pueda promover la participación y brindar la oportunidad de realizarlas.

Nuestra propuesta no se piensa generando actividades en lo interno, sino promoviendo la participación en espacios de lo comunitario y social.

La participación de los adolescentes en dichas actividades, sea de carácter individual o grupal, permite poner a trabajar diversos aspectos relevantes para la educación.

Algunas de las instituciones con las que coordinamos:

- Clubes Neptuno y Olimpia: convenio que permite la participación de los jóvenes a bajo costo, tres días por semana, en actividades deportivas (gimnasia, piscina, básquet, etcétera).
- Tarjeta cultural (INJU): permite a los jóvenes acceder en forma gratuita a cine y teatro.
- Secretaría de Juventud de la IM: acceso a espectáculos organizados o auspiciados por dicha secretaría.
- Gestión institucional en cines, teatros y otros espacios (pinball, por ejemplo) para acceder a precios económicos a los espectáculos y eventos.
- Recreación del INAU: acceso a entradas para diversos espectáculos.
- El Picadero: ensayo de habilidades circenses, malabares y telas.

» **Vínculo con referentes significativos**

Más allá de reconocer las dificultades que llevaron a iniciar un proceso de autonomía anticipada, proponemos integrar a la propuesta a los referentes adultos que el adolescente tenga.

Entendemos que las posibilidades de concretar un proyecto autónomo serán mayores si logra restaurar los vínculos dañados previamente, así como fortalecer los que surjan en el proceso y sean identificados como positivos.

Los apoyos institucionales son limitados en el tiempo y en su capacidad de generar un ámbito de contención afectiva, razón por la cual es prioritario acompañar al joven en el fortalecimiento de una red vincular que lo contenga y acompañe en el mediano y largo plazo.

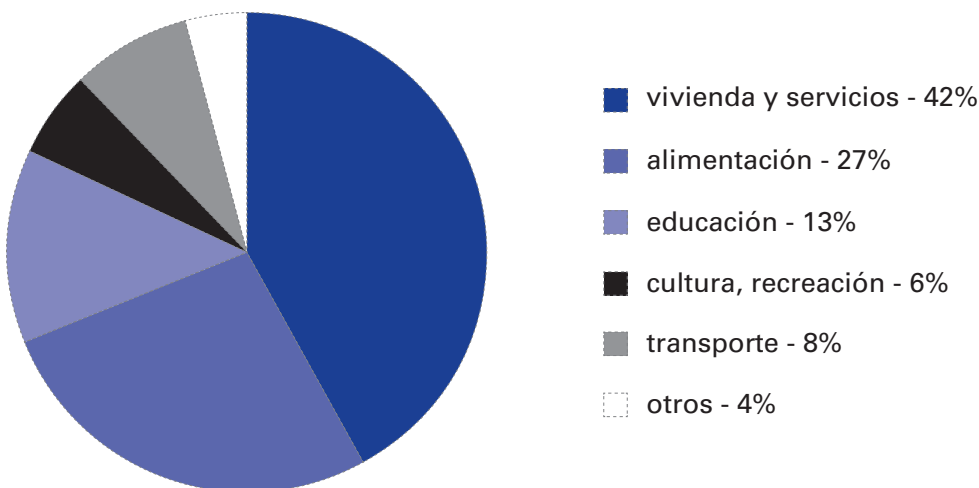
6.3. Apoyos económicos

Al igual que en el dispositivo de Fortalecimiento Familiar, el factor socioeconómico es una de las causas de la actuación institucional. No es la única, pero el estrés de la carencia económica y la falta de respaldos adultos para hacerse cargo de su manutención afectan la capacidad de los jóvenes de planificar su vida a corto y mediano plazo.

Este último año se han generado algunos avances en cuanto a criterios para el manejo de las transferencias económicas:

- Se definió priorizar algunas áreas en relación con los apoyos, más allá de las singularidades de cada caso. El mejoramiento de la vivienda, la búsqueda de opciones más estables que las iniciales y la alimentación fueron los rubros definidos.
- Plazos: se está tratando de ser mucho más concreto en cuanto a los plazos en que la ayuda económica estará disponible. Si bien sabemos que esto crea cierta inestabilidad en los adolescentes, comprobamos que la inexistencia de plazos genera efectos negativos en la motivación personal para encontrar soluciones con autonomía.
- Evitar acciones con un fuerte simbolismo asistencialista, como es retirar canastas de alimentos en la institución. Si bien esto complejiza los controles institucionales en cuanto a qué compra cada uno con el apoyo que recibe, notamos claramente la ventaja de un sistema de compra individual. Se acuerdan artículos excluidos y se fija la forma de rendición de ese gasto al referente.

» Distribución de apoyos por rubro



Al mirar la gráfica, notamos que el 70 % de los recursos se destina a áreas de soporte. Esto es un obstáculo claro al momento de pensar los proyectos de acción individual, ya que 7 de cada 10 pesos que se dispongan serán para cubrir necesidades básicas, sacrificando las áreas socioeducativas.

6.4. Población objetivo

El dispositivo de egreso y autonomía anticipada tiene como población destinataria adolescentes de ambos sexos entre los 16 y los 20 años.

Si bien cada situación posee características que la hacen única, podemos definir tres grupos poblacionales:

- Adolescentes de 17 a 20 años que no tienen referencia adulta que asuma responsabilidades de sostén material, afectivo y promocional.
- Jóvenes con hijos menores de cuatro años, en que un miembro de la pareja tiene una trayectoria institucional en el INAU por protección o infracción.
- Adolescentes y jóvenes de 16 a 20 años que conviven con un referente familiar o no familiar que no puede asumir responsabilidades de sostén y promoción.

Asumir en forma autónoma las responsabilidades de manutención no necesariamente significa estar en soledad, sino que no existen referentes adultos capaces de sustentarlas. Es importante diferenciar entre la soledad y la inexistencia de vínculos afectivos más o menos sólidos, ya sea en el ámbito familiar, relaciones de pareja o de amistad.

A la hora de definir la población objetivo del proyecto, nos parece mejor evitar las características personales y concentrarnos en el cruce de problemáticas que atraviesa cada uno de los adolescentes.

Por tanto, el Programa define su especificidad y se delimita por la intersección entre el proceso de institucionalización en el INAU, la escasa referencia adulta de sostén afectivo y material y la obligación de asumir en forma autónoma la independencia.

Si bien el dispositivo tiene una propuesta inclusiva, que busca con cada adolescente generar una oferta de acompañamiento, reconocemos algunas situaciones que dificultan u obstaculizan el ingreso:

- Que al momento de la derivación tengan un consumo problemático de drogas. El dispositivo no cuenta con los soportes necesarios para acompañar un momento de crisis de consumo.
- Que al momento de la derivación mantengan estrategias de sobrevivencia colindantes con el delito. Estas estrategias están, en general, en oposición a la oferta institucional de vínculo con el trabajo y la capacitación.
- Que el adolescente sea menor de 16 años. La exigencia es de protección en un ámbito institucional adecuado.
- Que sufra enfermedad psiquiátrica que requiera cuidados personalizados. El dispositivo no cuenta con los soportes necesarios para acompañar estas situaciones.

En La Barca coinciden dos dispositivos: el de Fortalecimiento Familiar y el que presentamos en este trabajo.

Para el caso de las parejas con hijos a cargo, hemos tenido que profundizar en la reflexión de qué aspectos se valoran a la hora de decidir si va a intervenir uno u otro dispositivo. ¿Cuándo una pareja tiene que ser derivada a Autonomía y cuándo a Fortalecimiento Familiar?

Hemos definido que en un programa de egreso institucional una dimensión de peso es el recorrido institucional de los referentes adultos, y no los hijos que tengan. Por tanto, la familia será remitida al dispositivo de Autonomía si existe recorrido institucional reciente de algunos de los referentes adultos. En este caso la centralidad de la intervención estará en la generación de fortalezas para consolidar un proyecto de egreso y autonomía.

Si el problema atendido está enfocado en el desvínculo familiar del niño y no media un recorrido institucional de los referentes, se deriva al dispositivo de Fortalecimiento Familiar.

7. Equipo de trabajo

La conformación del equipo de gestión del proyecto es esencial, ya que requiere conjugar los conocimientos académicos, la experiencia personal y laboral, el estilo relacional y la flexibilidad en el manejo de las situaciones. Estas condiciones son fundamentales para el adecuado desempeño, a lo que se suma la horizontalidad en el manejo de la información y una tendencia a la complementariedad que implica una ruptura con los encasillamientos disciplinares.

El funcionamiento del equipo se enmarca en tres postulados institucionales que sustentan su accionar:

- establecer condiciones laborales dignas (salariales, cargas horarias, disponibilidad de recursos materiales);
- autonomía técnica para la gestión socioeducativa del proyecto;
- respaldo político-institucional desde la asociación civil en situaciones que lo requieran.

El análisis, la reflexión y la toma de decisiones en equipo acerca de las situaciones atendidas son claves para sostener una oferta de calidad. Este proceso implicará la concreción de las siguientes actividades:

- reuniones semanales de equipo;
- reuniones semestrales de evaluación.

La conformación tiene un énfasis en la formación en educación social, ya que es una disciplina que aporta una perspectiva educativa práctica para implementar y pensar los procesos socioeducativos de los adolescentes. Ello sin dejar de lado los aportes valiosos desde la psicología y demás ciencias sociales, cuyas miradas enriquecen la propuesta.

Está conformado por siete referentes, un coordinador y un psicólogo.

Las cargas horarias previstas son de 20 horas semanales para cada referente, 30 horas para la coordinación y 10 horas para el psicólogo.

Cada referente tiene a su cargo un promedio de cuatro situaciones, y el coordinador y el psicólogo apoyan en las intervenciones en función de las necesidades de cada una.

El equipo se reúne en forma semanal.

Es un espacio de puesta a punto de las situaciones, así como de definición de las líneas de trabajo y estrategias para cada una de ellas.

Los proyectos de trabajo se acuerdan en la reunión y luego el referente es el portavoz del equipo frente al adolescente. Se realizan en esta instancia los ajustes pertinentes en función de las expectativas y posibilidades del joven.

En general, la estrategia de recursos humanos implementada es la siguiente:

Referencias individuales. No encontramos razones para rever el modelo institucional de referencia individual, si bien, como previmos en su momento, hemos considerado la posibilidad de apoyar transitoriamente algún proceso con un segundo referente o el coordinador. Pero esto en el marco de una intervención acotada o para fortalecer el mensaje institucional.

Asignación de casos. Consideramos que la asignación de casos según la carga horaria es adecuada y respeta el ratio que el INAU propone.

7.1. Roles

» **Coordinador**

Es corresponsable, junto con la Dirección institucional, de la gestión global del proyecto, tanto administrativa como técnica. Es el encargado de planificar las actividades grupales, supervisar la acción individual de los referentes, facilitar la información al INAU, mantener al día la documentación exigida por el Instituto, promover contactos interinstitucionales que permitan concretar oportunidades para los jóvenes (laborales, de vivienda, de formación). Además, es la referencia para los primeros contactos de derivación y articula la interna institucional con la Dirección y la Coordinación de Fortalecimiento Familiar.

» **Referente**

Siguiendo la matriz institucional, el dispositivo mantiene la lógica de asignación de un referente a cada joven. Se trata de una figura cercana a los adolescentes, a las dificultades por las que transitan, a la definición y concreción de los objetivos.

El PAI es la guía y referencia para el acompañamiento, en la medida en que define con precisión cuáles son las metas que se proponen, así como las acciones y los medios que se pondrán en juego para conseguirlos.

El acompañamiento pasa por diferentes etapas y registra distintas intensidades. En general, al principio del proceso el acompañamiento es más cuerpo a cuerpo, y con previsible atención a demandas y urgencias. En la medida en que las metas se van cumpliendo, las urgencias disminuyen y se genera un accionar más planificado y previsible.

La referencia supone sostener la presencia, generando un vínculo de confianza habilitante del acompañamiento individual. Este proceso requiere la aceptación del joven de dicha referencia, reconocerla para recurrir a ella tanto frente a dificultades como para tomar decisiones.

Interviene, en un marco de concepción común, con amplios márgenes de independencia, pero tiene el apoyo del equipo y la coordinación para la toma de decisiones que así lo requieran.

Por tanto, no es un rol que se asume en soledad, de manera de equilibrar el involucramiento y la distancia necesaria para sostener la acción en el marco de los objetivos y acuerdos del PAI.

» **Psicólogo⁷**

Es un lugar en construcción, ya que no es un rol preestablecido en este dispositivo, sino que se ha ido fundando en el tránsito de la atención a los adolescentes.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, estos abordajes se ubican en la línea de lo planteado por Joaquín Rodríguez Nebot (2004) como *clínica móvil*.

Los objetivos y actividades que explicitamos tienen carácter tentativo, en el sentido de no ser definitivos. Incluso pueden dar lugar a otras líneas de abordaje, siempre tomando en cuenta la especificidad disciplinar y su pertinencia.

» **Objetivos**

- Aportar en la reflexión desde la Psicología a las situaciones atendidas por el equipo del Proyecto de Apoyo al Egreso y Autonomía Anticipada de La Barca.
- Realizar un acercamiento diagnóstico de las situaciones atendidas, desde una perspectiva individual y familiar.
- Intervenir en conjunto con los educadores referentes en aquellas situaciones que ameriten aportar una mirada complementaria que enriquezca la intervención o que destrabe procesos obturados.
- Realizar abordajes individuales o familiares cuando la situación así lo justifique.

» **Actividades**

A continuación se enumeran algunas de las actividades que se desempeñan o es posible desempeñar desde el rol de psicólogo en el Proyecto de Apoyo al Egreso y Autonomía Anticipada de La Barca:

- Aportes en reuniones de equipo desde la mirada psicológica a la comprensión de las situaciones atendidas, a fin de elaborar en conjunto las estrategias de abordaje.
- Acercamiento diagnóstico tanto de los adolescentes atendidos como de su dinámica familiar en los casos que el referente entienda pertinentes.
- Implementación de abordajes individuales o familiares.
- Atención de situaciones de crisis que puedan obturar los procesos de autonomía.
- Intervención en las dinámicas de relación de pareja.
- Realización de aportes para clarificar y sostener los roles parentales.

7 Extracto de aporte del Ps. Sebastián Rodríguez Marichal.

- Acompañamiento a los referentes en la transmisión de diversos aspectos vinculados al cuidado de los hijos.
- Abordaje y orientación en situaciones de violencia doméstica en que estén involucrados los adolescentes atendidos.



8. Metodología

8.1. Itinerarios móviles

La perspectiva de la que partimos pone en cuestión la idea de etapas o fases estandarizadas por las cuales pasa un joven para transitar exitosamente por el dispositivo. Tampoco suscribimos que los procesos sean de una singularidad absoluta, sino que transitan por una relación inestable entre lo común y lo singular.

Se trata de un proceso que procura conjugar las complejas tramas del vínculo educativo para la inscripción de los jóvenes en las coordenadas de época, pero que ello se realice enlazando con *algo* del sujeto. Ese *algo* podemos nombrarlo como interés, motivación, preferencia o deseo. Si existe, posibilita que ese joven conecte con la propuesta socioeducativa, instalando un puente por el cual transitar un tiempo en conjunto.

» **¿Ingreso, selección, adhesión? Una decisión condicionada en ambos sentidos**

La forma de ser parte del proyecto no está del todo prescrita. Pivotea entre la selección que realizamos y la adhesión del joven a la oferta educativa que le presentamos. Esta adhesión no es neutra; naturalmente está condicionada por una oferta institucional muy limitada y la escasez de referencias sociofamiliares.

Así como los jóvenes no realizan una elección libre, sino condicionada por las posibilidades de comparar la oferta de La Barca con otras oportunidades posibles, La Barca tensa sus posibilidades de intervención a partir del reconocimiento de las escasas oportunidades de que el joven dispone.

» **Interés, motivación, preferencia o deseo**

La clave para instalar un acuerdo educativo en el proyecto es encontrar al menos un aspecto que se pueda tramitar conjuntamente.

El educador deberá pues poner énfasis en aquellas áreas que son de interés del joven y se enmarcan en la oferta institucional.

» **¿Apuesta o ludopatía? La confianza en las posibilidades de que el otro nos sorprenda. Los riesgos de la no selección**

Muchas veces en el equipo se pone de manifiesto la necesidad de repensar la modalidad de ingreso, integrando algunos mecanismos de selección.

Si bien esta es una tensión permanente, sigue primando la convicción de que sofisticar mecanismos de selección, extender los plazos de

ingreso y priorizar las características personales por sobre las situaciones de vida no es garantía de éxito, en el sentido de obtener resultados más o menos satisfactorios para nuestras expectativas.

Sin duda, esta opción nos coloca en tensión permanente con los resultados obtenidos.

En este sentido decimos que nuestra obligación está en poner a disposición del adolescente la mejor oferta posible, que integre los medios necesarios para el cumplimiento de los objetivos previstos.

» **Egreso del egreso: la dificultad de soltar**

¿Cuándo empezamos a trabajar el egreso en un proyecto que tiene por objetivo el egreso institucional de adolescentes? La respuesta, que parece obvia, a veces no lo es tanto.

Debemos empezar a integrar la perspectiva del egreso durante el ingreso, en el momento en que se establece el acuerdo de participación o aquel que definimos como mojón inicial. Si no lo hacemos, se corre el riesgo de perder la dimensión de proceso y cronificar relaciones personales.

Sin duda, el egreso es un momento de mucha contradicción para el educador, dado que se ponen en juego los cambios que se produjeron y todo lo que quedó pendiente. Implicará ponderar las oportunidades de cambio en las condiciones reales, además de un acto de desprendimiento de las propias expectativas.

» **Etapas de la acción educativa**

Las herramientas que se han construido para el desarrollo de la acción educativa (tablas de fortalezas y debilidades, objetivos, resultados esperados, actividades, temáticas, estrategia metodológica, evaluación etcétera) se presentan con detalle en el capítulo referido al sistema de información.

Derivación - ingreso

La propuesta institucional es fijar un procedimiento ágil, pero que a la vez nos permita disponer de los insumos necesarios para la toma de decisión respecto a la pertinencia del ingreso.

En este sentido, nos proponemos que ninguna situación derivada supere las tres semanas para recibir la comunicación de aceptación o rechazo.

El coordinador es quien asume la primera etapa del proceso: contacto inicial, envío de pauta de derivación y primera entrevista con la institución derivante.

Un proceso típico sería:

Contacto inicial. En general la institución derivante toma contacto en forma telefónica, comunicando la intención de derivar a un/a joven al dispositivo. Descartadas las condiciones excluyentes, proponemos el envío de un formulario de derivación por mail o fax.

Recepción de la pauta de derivación. Este formulario es proporcionado por La Barca y sintetiza la solicitud de información que resulta pertinente para un primer análisis de la situación en relación con nuestra oferta. Los datos que se solicitan son:

1. Motivo de derivación.
2. Tiempo de trabajo con la situación.
3. Recorrido institucional previo.
4. ¿Está judicializada la situación? ¿Por qué motivo?
5. Otras organizaciones que intervienen actualmente.
6. Características del vínculo con el proyecto derivante (cumplimiento de acuerdos, receptividad de las propuestas, etcétera).
7. Documentación vigente (detallar para el adolescente y referentes adultos, si hay).
8. Nivel educativo (detallar para el adolescente y referentes adultos, si hay).
9. Vínculo con el mundo laboral: detallar para los adultos referentes o adolescentes con 17 años cumplidos (antecedentes laborales y actividad actual).
10. Situaciones de consumo problemático del adolescente o en el núcleo familiar.
11. Característica de los vínculos intrafamiliares.
12. Características de la vivienda.
13. Dificultades crónicas en el ámbito de la salud.
14. Principales fortalezas y puntos críticos de la situación.
15. Motivos por los que considera que La Barca podrá dar adecuada respuesta.

La estandarización del tipo de informe que solicitamos resulta de la búsqueda de un mejor aprovechamiento de la información recibida, ya que en general los informes contenían un relato más o menos minucioso del proceso previo, pero omitían datos valiosos para nuestro análisis.

Entrevista con la institución derivante. Si el coordinador valora que la situación es pertinente y es posible desarrollar acciones desde el dispositivo, se concreta una entrevista con el equipo derivante.

Esta puede realizarse indistintamente en nuestra sede o en la de quien derive. Allí se profundiza en la información recibida y se analizan las posibles respuestas a dar desde La Barca. A partir de esta reunión, se define realizar una primera entrevista con el/la joven para presentarle la oferta institucional.

Primera entrevista con el/la joven. Para esta entrevista se integra quien podría ser el referente institucional en caso de que el proceso culmine satisfactoriamente.

Aquí el referente y el coordinador presentan La Barca y escuchan las expectativas y necesidades del/de la joven. Le entregan un material escrito para que disponga de información complementaria acerca de la institución.

Se acuerda una segunda entrevista, a la que se le pide que concurra con una propuesta de cosas que necesita y quisiera hacer, en las que considera que La Barca lo/la puede apoyar y acompañar.

Segunda entrevista. Llegado este paso, la entrevista es solo con el referente, quien se propone esbozar un *acuerdo de trabajo a corto plazo* con el adolescente, definiendo acciones concretas a las que se comprometerán mutuamente. Para esto hemos construido una herramienta que permite situar el acuerdo en un momento inicial de conocimiento, sin excedernos en las exigencias.

A su vez, en función de las áreas que se hayan priorizado en este primer acuerdo, se establecerán los compromisos que asume La Barca en el período: referencia socioeducativa individual, actividades grupales, asesoramiento jurídico, apoyo académico, espacios psicoterapéuticos, residencia transitoria (vivienda de autonomía).

Por otro lado, se explicitarán los recursos económicos que La Barca aportará, definiendo con la mayor claridad posible los montos y las áreas de soporte y promoción: vivienda, alimentación, educación, deporte, recreación, vestimenta, transporte, equipamiento, salud.

El objetivo de este ejercicio es disponer de un acuerdo marco que permita objetivar la evaluación en el proceso de conocimiento que se inicia. Ofrece garantías al joven de que la valoración del proceso estará sujeta a los compromisos asumidos y no a la voluntad del referente. Por ejemplo, si la búsqueda de trabajo no forma parte de este acuerdo, no podrá haber una valoración negativa en caso de que no se encuentre. Del mismo modo, regula las expectativas del joven con relación a los apoyos institucionales.

Firma del acuerdo. En la tercera entrevista se define el ingreso del joven al dispositivo, lo que se legitima con la firma del *acuerdo de trabajo inicial*, que tendrá una duración de 60 días. Se establece la periodicidad de los encuentros y se define la concreción de las primeras acciones.

En la firma de este acuerdo participa, además del joven y el referente, el coordinador del dispositivo.

Diagnóstico y construcción del proyecto de acción individual (PAI)

Una vez concretado el ingreso, la etapa siguiente, de 60 días según consigna el acuerdo inicial, tiene por objetivo concretar las acciones previstas en él, a la vez que profundizar en el diagnóstico de la situación, punto de partida para la construcción del proyecto de acción individual.

En este período el referente debe completar la evaluación inicial del joven, según pauta predefinida. A la vez, en la medida en que conoce más al adolescente y su historia, dispone de elementos para el análisis a partir de una matriz FODA.

En todo este proceso el joven participa en forma activa, aportando elementos concretos de análisis, así como su visión de ellos.

Hemos integrado al proceso de trabajo herramientas de autoevaluación que permitan comparar la visión del referente con la autopercepción en cuanto a las áreas previstas por el proyecto: salud, educación, trabajo, vínculos y relaciones sociales, etcétera.

Al igual que el resto de las herramientas, la matriz FODA está parametrizada a partir de la sistematización de 60 proyectos de acción institucionales del período 2005-2012.

Una vez que el referente y el joven disponen del diagnóstico inicial —que, como hemos visto, integra aspectos de la historia personal y la valoración del cumplimiento de los acuerdos definidos para esta etapa—, el paso siguiente es la definición de objetivos y metas para el PAI.

El PAI se completa con dos capítulos que son resorte del referente: la justificación de la selección de objetivos y metas y el diseño de la estrategia metodológica.

- **Justificación de los objetivos y resultados seleccionados.** El referente tiene la obligación de justificar la estrategia acordada con el adolescente. Es un capítulo que le corresponde en exclusiva, ya que es donde debe dar cuenta de por qué se seleccionan determinados objetivos y resultados y no otros.
- **Estrategia metodológica.** El referente inicia sus acciones tomando los insumos desarrollados institucionalmente y los presenta organizados en una tabla que integra los siguientes aspectos:
 - temáticas a trabajar;
 - acciones a implementar;
 - espacios institucionales y recursos humanos que se comprometen;
 - con qué instituciones de la comunidad se darán acciones de mediación;
 - intensidad del vínculo;
 - soportes materiales;
 - espacialidad de la acción.

El referente define y justifica la estrategia, que debe guardar coherencia con el diagnóstico realizado y los objetivos seleccionados. Este ejercicio resulta clave, ya que es donde podemos detectar inconsistencias en el PAI.

Una vez culminado este proceso, el PAI queda estructurado así:

1. Datos generales del joven.
2. Breve resumen de su proceso previo al vínculo con La Barca.
3. Análisis de fortalezas y debilidades.
4. Objetivos y resultados esperados.
5. Justificación de la selección.
6. Estrategia metodológica.
7. Justificación de la estrategia.

El PAI se refrenda con la firma del *acuerdo de trabajo*, que tiene una duración prevista de 180 días. Este acuerdo será la orientación y guía para el proceso de acompañamiento institucional.

En el proceso de ritualización de algunas acciones que venimos promoviendo, la firma del acuerdo es un primer mojón:

- La firma se realiza mensualmente en forma conjunta: todos aquellos adolescentes que tengan su PAI para refrendar en ese período.
- Se confeccionó un calendario con asignación del día y hora de cada mes fijados a tales fines.
- Se procura contar con la participación de la Supervisión del INAU, del director institucional, la coordinación del dispositivo, el referente, los jóvenes y su familia, si fuera el caso.
- Se firman dos copias, una de las cuales es entregada a los adolescentes.
- Se seleccionó un salón que es utilizado siempre para esa actividad, el cual cuenta con proyector y audio.
- Se propone una pequeña dinámica de presentación, una lectura motivadora con relación al evento y su registro gráfico.
- Termina con un espacio donde compartimos un refresco.

Implementación del PAI

Establecidas las prioridades de actuación y la estrategia, devienen un conjunto de acciones que dan sustancia al acompañamiento: entrevistas en la sede institucional, en el domicilio del joven, seguimiento en el ámbito educativo y/o laboral, recepción de demandas del joven.

En esta etapa el rol del referente será de acompañamiento cercano, operando de sostén para el joven a la vez que esta cercanía le permite evaluar en forma constante la pertinencia de la oferta institucional definida en el PAI.

Esta cercanía no debe ser un obstáculo para que los jóvenes asuman gradualmente el protagonismo en su proyecto personal. Es necesario encontrar la *cercanía óptima* que permita generar oportunidades de aprendizaje en la toma de decisiones y definición de prioridades por parte de los jóvenes.

Evaluación y reajuste de objetivos

Si bien la necesidad de realizar una evaluación profunda que implique un reajuste de objetivos puede darse en cualquier momento en que la situación lo demande, lo previsto es que este proceso se realice a los seis meses.

Si la necesidad de reajuste tiene que ver con notorios incumplimientos del joven, se propone una entrevista de reencuadre en la que participa el coordinador. Allí se pondrán plazos para reencauzar el proyecto que se acuerde o dar por terminado el acompañamiento.

A los 180 días de suscrito el primer PAI se realiza una evaluación del proceso. Al igual que en la etapa inicial, esta es de doble vía: el referente y

el joven evalúan separados y luego cruzan los resultados como forma de confrontar las diferentes visiones o ratificar los acuerdos alcanzados.

A partir de este proceso se redefinen los objetivos y resultados para el siguiente período de seis meses, que quedarán plasmados en un nuevo PAI y el correspondiente acuerdo.

Este nuevo PAI tiene el siguiente formato:

1. Evaluación del período anterior.
2. Definición de objetivos y resultados esperados.
3. Justificación de la selección.
4. Estrategia metodológica.
5. Justificación de la estrategia.

» **Egreso**

El egreso puede darse en función de diversas variables, a saber:

- **Cumplimiento de objetivos.** Es la situación ideal. El joven egresa a partir de la valoración conjunta de que ha podido cumplir con las metas previstas al ingresar y las que se fueron construyendo en el proceso.
- **Límite de edad.** Independientemente de la valoración del proceso, al cumplir los 20 años el INAU define la baja automática.
- **No adhesión al acompañamiento.** En muchos casos no se logra la adhesión del joven a la oferta disponible, por lo que luego de sucesivos reencuadres se define la desvinculación.
- **Voluntad del joven.** Más allá de las valoraciones que realicemos, el joven puede definir su egreso en el momento que considere oportuno. En muchos casos, el cobro del peculio⁸ es un factor que juega en este sentido.

8 Fondo proveniente de Asignaciones Familiares o pensiones que es guardado por el INAU en una cuenta personal de los adolescentes y entregado una vez que egresan.

9. Modalidades de intervención

La propuesta actual prevé dos modalidades de intervención: una *vivienda de autonomía*, en la que la casa la dispone la institución, y otra en la que recurrimos a *estrategias particularizadas* como solución habitacional: pensiones, la familia, opciones facilitadas por esta, contactos del adolescente, alquileres, etcétera.

Si bien hay aspectos comunes en ambas modalidades, las presentamos por separado de manera de subrayar tanto las similitudes como las especificidades de cada una.

9.1. Vivienda de autonomía

Como características generales del perfil de ingreso pueden señalarse:

- **Edad:** Adolescentes masculinos con 18 años cumplidos. Consideramos inviable abordar procesos de autonomía en este contexto en edades más tempranas.
- **Sin referencia familiar** que pueda hacerse cargo del cuidado y sostenimiento de su proyecto personal.
- **Voluntariedad:** Que acuerde sostener un vínculo a mediano plazo con la institución, en el marco de los objetivos del proyecto.
- **Trabajo:** Es imprescindible que el adolescente esté trabajando o muy avanzado en su proceso de búsqueda.
- **Estudios:** Si bien se promueve la formación y la inserción educativa formal, no configura esta un requisito para ingresar al dispositivo.
- **Habilidades básicas para la convivencia:** Es imprescindible que el adolescente pueda sostener normas básicas de convivencia y que manifieste disposición para aportar a la gestión cotidiana de la vivienda.

La instalación en la vivienda se acompaña con un período de adaptación, reconocimiento de espacios y encuadre de normas. Existe un pliego de normas básicas que se gestionan en forma clara en términos de prescripciones (acciones solicitadas) y prohibiciones sujetas a sanciones (lo explícitamente no permitido). Por otra parte, se deja un lugar para hechos y acciones no prescritos o prohibidos y por lo tanto sujetos a la posibilidad de acuerdo. Nos proponemos no convertir el conjunto de normas en un cuerpo cerrado a toda iniciativa.

Los primeros dos meses de ejecución del contrato pedagógico dan lugar al proyecto de acción educativa, donde cobran especial importancia el acompañamiento sociolaboral y la organización personal para el desarrollo de una vida autónoma en convivencia.

El educador referente realiza visitas diarias a la vivienda, donde establece encuentros individuales y grupales con los adolescentes. Allí se incluyen espacios de entrevista, actividades educativas y promoción de la integración para la convivencia. Se acuerdan con los adolescentes actividades a desarrollar para mejorar la adaptación a la vida cotidiana en una vivienda independiente y de convivencia.

Los tiempos y espacios se adaptan a los horarios de trabajo y de estudio de los adolescentes, previendo que se encarguen de las tareas cotidianas de la vivienda. Se establecen guías y trayectos sugeridos para la organización de la vida cotidiana en materia de alimentación, gestión económica, limpieza y mantenimiento.

Luego de la salida de la vivienda de autonomía y antes del egreso total del proyecto, se prevén tres meses de acompañamiento a los adolescentes para el asentamiento y la adaptación a una vida independiente.

9.2. Estrategias particularizadas

Como características generales del perfil podemos señalar:

- **Edad:** Adolescentes con 17 años cumplidos, o 16 años para el caso de que tengan alguna referencia familiar de apoyo.
- **Voluntariedad:** Que acuerden sostener un vínculo a mediano plazo con la institución, en el marco de los objetivos del proyecto.
- **Estudios:** Que estén cursando en educación formal, o con firme voluntad de hacerlo a corto plazo, con el objetivo de finalizar la educación primaria, el ciclo básico o el bachillerato, según la situación particular de cada adolescente.
- **Trabajo y/o capacitación con opción de inserción laboral:** Disposición a integrar el trabajo como sostén fundamental de su proceso de autonomía.

El encuentro individual es una herramienta importante para el acompañamiento del proceso del adolescente. Estos encuentros tendrán una frecuencia no menor de dos veces por semana y podrán darse en distintos ámbitos, ya sea en su residencia, en la sede institucional o en otros espacios de su vida cotidiana.

Al inicio, la relación se centra en la concreción de una opción habitacional que dé una relativa estabilidad al joven y sea un punto de partida en la construcción del proyecto de intervención.

En directa relación con este punto, aparece la necesidad, en la mayoría de los casos, de acordar la compra de implementos mínimos para su vida autónoma: ropa de cama, utensilios de cocina, garrafa con coccinilla. Es lo que llamamos el *set de autonomía*.

En esta etapa inicial las áreas de soporte podrán insumir buena parte del acompañamiento, situación esperable cuando pensamos en adolescentes que llegan a esta etapa sin haber tenido, en general, la más mínima preparación.

Otro factor preponderante en las etapas iniciales es el aprendizaje a vivir en soledad. Este es un aspecto al que muchos adolescentes temen y lo visualizamos como factor de riesgo en cuanto a la continuidad del proceso iniciado.

En paralelo, se deben empezar a concretar las acciones en las áreas socioeducativas que se hayan definido en el acuerdo inicial y luego en el PAI.

El ámbito central para los encuentros es la sede institucional, ya que las pensiones o viviendas familiares en general no disponen de los espacios adecuados para llevar adelante un encuentro de trabajo.

9.3. Relación entre las modalidades

Ambas modalidades se relacionan de manera flexible. Un adolescente puede entrar en cualquiera de ellas y luego pasar a otra, ya sea siguiendo la lógica del proceso planificado o bien por necesidad de reencuadrar el vínculo a partir de dificultades detectadas.

10. Sistema de información⁹

10.1. Descripción de componentes

» **Página web**

Sitio web autoadministrable donde se publican noticias relativas a las actividades que se desarrollan con los NNA atendidos por la organización. Además, cuenta con amplia información relativa a la institución en sus espacios de “Quiénes somos”, “Asociaciones”, “Recursos humanos” y “Documentos” (por ejemplo: “Proyecto institucional”, “Sistematización”, etcétera).



» **Intranet**

Espacio de acceso para personal de la organización, según perfiles asociados a sus funciones. Cada perfil de acceso determina distintas jerarquías para el manejo de datos, en el siguiente orden:

1. **Administrador:** Mayores atribuciones. Puede acceder a todos los datos y todas las herramientas de administración del sitio (editor de noticias, publicaciones, cursos, foros, alta y baja de casos, reapertura de casos y todos los dispositivos de evaluación y registro).

9 Este capítulo fue elaborado por el educador Martín Rosich.

2. **Coordinador:** En el siguiente nivel jerárquico, este perfil coordina el equipo de trabajo que integra un dispositivo de la organización. Tiene acceso a la información de todos los casos, con posibilidades de edición y altas, pero está limitado en acciones que merecen el mayor cuidado (baja de casos, eliminación de herramientas de evaluación, etcétera). Posee la función particular de dar cierre (avaluar) a las evaluaciones, los acuerdos y proyectos educativos confeccionados por los referentes.
3. **Referente:** Este perfil corresponde al educador referente de caso o grupo familiar, el cual tendrá acceso a todos los casos de la base de datos, pero solo podrá editar los que están asociados a su usuario (los casos que le han sido asignados). Puede dar altas de casos y generar las herramientas *on line* de registro y evaluación (acuerdos, evaluaciones, autoevaluaciones y PAI).
4. **Operador:** Corresponde a personal que no tiene referencia directa con un caso o grupo familiar, pero interviene operando a demanda en los casos o grupos en que se requiera. Por ejemplo, se trata del profesional que interviene puntualmente (psicólogo, trabajador social o educador), sea para la realización de gestiones (trámites, gestiones, psicodiagnóstico, talleres, salidas recreativas, entrevistas de aceptación, etcétera). Requiere la asistencia del coordinador para el cierre de evaluaciones, proyectos *on line* y egresos de casos.
5. **Monitor:** Perfil destinado a supervisores externos (agencia financiadora, órgano de contralor del Estado, etcétera). Con este perfil, el usuario puede acceder a toda la información sin posibilidades de edición (no puede modificar, cambiar estado o eliminar dato alguno).

» Ingreso

Al ingresar se distinguen dos espacios de información. En la parte superior se presenta el panel de control, donde se listan los registros de caso que informan alguna alerta (próximo cumpleaños, vencimientos de alguna documentación, etcétera). El referente cuenta así con información para el trabajo educativo con el caso o grupo familiar y recibe alertas sobre datos que faltan, la necesidad de actualizar documentación (documento de identidad, carné de salud, etcétera). El sistema discrimina según la edad del sujeto atendido, en tanto la documentación varía según márgenes etarios (vencimientos de controles médicos, vencimiento de carné de salud para el trabajo, etcétera). La información de estos vencimientos se toma de cada ficha de registro de caso, como veremos.

Perfil. El siguiente botón del menú lleva a los datos del usuario y permite la edición para actualizarlos (datos personales, cambio de contraseña, etcétera).

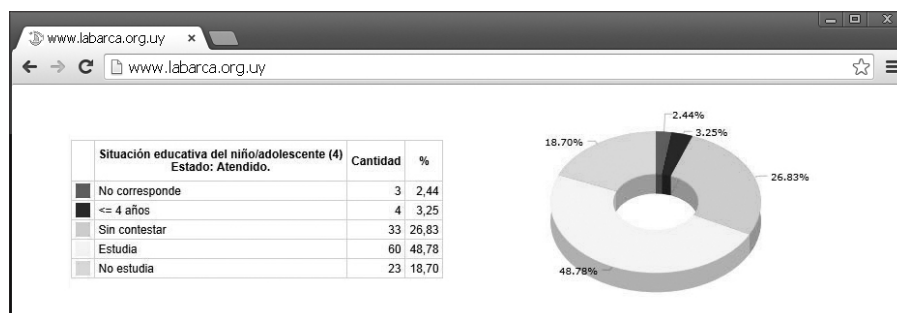
Listados. Este botón del menú conduce al formulario que permite generar (por filtros) una serie de listados con amplia información so-

bre los casos, de gran utilidad tanto para la tarea administrativa como para los coordinadores en su función de seguimiento de grupo de casos (listados por situación educativa, situación laboral de los mayores de 18 años, documentación, etcétera).

» Listados-reportes

	Nombre	Sipi	Dispositivo	Edad	Sexo	Estado	T.Att. (meses)	Fecha ingreso	Fecha Egreso	C.I.	Fecha Nacimiento
1			Sirpa		Hombre	Atendido	0	04/07/2013			
2			Familia	7	Hombre	Atendido	5	18/01/2013			01/01/2006
3			Autonomía	19	Hombre	Egresado	10	15/08/2011	30/06/2012		14/08/1992
4			Autonomía	17	Mujer	Atendido	5	01/02/2013			06/08/1995
5			Familia	6	Mujer	Egresado	4	10/01/2013	31/05/2013		23/10/2006
6			Familia	8	Mujer	Egresado	3	13/01/2013	30/04/2013		22/04/2005
7			Familia	14	Mujer	Atendido	19	01/12/2011			25/04/1999
8			Familia	16	Hombre	Atendido	19	01/12/2011			16/01/1997
9			Autonomía	20	Hombre	Egresado	14	15/08/2011	25/10/2012		24/03/1992
10			Familia	8	Hombre	Atendido	52	01/04/2009			06/05/2005
11			Familia	13	Hombre	Atendido	38	03/05/2010			05/04/2000
12			Familia	10	Mujer	Atendido	19	01/12/2011			20/05/2003
13			Familia	14	Hombre	Atendido	53	05/03/2009			16/12/1998
14			Autonomía	18	Hombre	Atendido	10	01/09/2012			15/11/1994
15			Autonomía	3	Mujer	Atendido	15	20/04/2012			29/01/2010
16			Autonomía	5	Hombre	Atendido	14	27/04/2012			27/04/2008
17			Sirpa		Hombre	Atendido	0	04/07/2013			

Gráficos generales. Como submenú en Listados, figura Gráficos. Se trata de un espacio con herramienta de filtro para generar gráficos que permiten visualizar la evolución de la población atendida comparando la situación inicial (datos al tiempo de ingreso) con la situación presente (ya con un proceso en el marco del acompañamiento institucional). Produce gráficos según las áreas de trabajo de la organización (por ejemplo, educación, salud, trabajo, vivienda), con la posibilidad de seleccionar una variedad de filtros (por ejemplo, entre fechas, por área de trabajo, entre edades, por sexo, atendidos, egresados o todos).



Esta herramienta resulta de gran utilidad para las evaluaciones anuales de la organización en cuanto al impacto en la población atendida y la posibilidad de nuevos desarrollos metodológicos. A continuación se muestra un ejemplo de reporte gráfico generado desde el sistema, relativo a la situación educativa de los NNA al comienzo de la asistencia y al momento de producirlo.

» Gestión de casos

Sipi	Dispositivo	Estado	Grupo familiar	Referente	Acciones
0	Todos	Atendido	Seleccionar	ROSICH MENDEZ, MARTIN	
[195][127]	Edad: 8	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[195][127]	[Icons]
[196][127]	Edad: 6	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[196][127]	[Icons]
[142][31]	Edad: 12	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[142][31]	[Icons]
[143][31]	Edad: 9	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[143][31]	[Icons]
[185][10]	Edad: 9	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[185][10]	[Icons]
[184][10]	Edad: 10	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[184][10]	[Icons]
[183][10]	Edad: 11	Dispositivo: Familia	Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN	[183][10]	[Icons]

La imagen muestra el área de gestión de casos, encabezada por un formulario para filtro de datos. Mediante este formulario, el usuario filtrará por dispositivo (equipo de trabajo), estado (atendidos, egresados o todos), grupo familiar (por ejemplo, grupo de hermanos) y referente de casos. La imagen de ejemplo muestra la lista de casos de un referente, que presenta su número de SIPI (identificación única que define el INAU), nombre completo, edad (cálculo automático), dispositivo y referente que lo atiende.

» Ficha de registro de casos

La siguiente imagen muestra la ficha de registro de caso, a la cual se accede desde el ícono en forma de lápiz. En la parte superior se cargan los datos del caso, con la particularidad de la edad calculada por el sistema y el grupo familiar que integra. Son dos datos importantes, ya que según la edad el sistema luego realizará controles y filtros necesarios para definir puntos de evaluación, gráficos, necesidad de prórrogas por mayoría de edad, etcétera. El grupo familiar, hará replicar información común en todas las fichas que lo integran, además de generar datos comunes para las evaluaciones, acuerdos y PAI.

Solapas: Debajo se encuentra una serie de solapas que organizan la accesibilidad a los datos de cada caso. La primera solapa se destina al registro de información de antecedentes (campo de texto abierto), que será tomada en forma automática por el sistema para su inclusión en el PAI.

www.labarca.org.uy

← → ↻ www.labarca.org.uy ☆ ☰

Sipi	Nombre	Apellidos	F. Nacimiento	Edad	Sexo
			02/07/2005	8	Hombre

Ingreso INAU	Ingreso LA BARCA	Edad ing.	Filiación	Dispositivo
01/08/2008	10/04/2013	7	Hijo natural reconocido	Familia

Petición	Juzgado	Causal
INAU	Seleccionar	Desamparo

Grupo familiar
Bentancourt Mieres

Derivación	Documentos	Salud	Educación	Trabajo	Situación NNA	Localización	Referente 1 grupo	Referente 2 grupo	Datos económicos grupo	Situación grupo	Referente La Barca
------------	------------	-------	-----------	---------	---------------	--------------	-------------------	-------------------	------------------------	-----------------	--------------------

Fecha: 27/06/2013 (1 de 1)

Motivo ingreso a INAU Modificar

Mantenimiento de la convivencia de los niños con su madre. Los ingresos a INAU han sido por motivos económicos.

Motivo derivación Barca

La madre necesita acompañamiento cercano que le permita organizar una estructura y una dinámica operativa para la convivencia con sus hijos. Se procura lograr el mantenimiento de la convivencia de los niños con su madre. Los ingresos a

Recorrido institucional

Dos meses y medio intervino equipo Puertas y 7 meses DED. Según instit. derivante, pese a las dificultades la madre demuestra que el bienestar de los niños son su prioridad. En dos oportunidades en que por motivos económicos y logísticos,

Otras organizaciones intervinientes

Escuela 63 de Cruz de Carrasco.

Vinculo con el proyecto derivante

Deriva proyecto MAITEI, puerta de entrada especializada para niños/as de 0 a 7 años y hermanos - INAU. Contacto T.S. Al... Tel instit. ...

Características de los vinculos intrafamiliares

Se muestra afectiva con los niños, con prácticas de crianza saludables y preocupación por su escolaridad y salud.

Documentos: Desde esta solapa se accede al espacio para registrar información sobre la documentación básica y necesaria para el acceso a servicios y recursos sociales. Usaremos esta área de datos como ejemplo para describir las funciones generales de esta secuencia de solapas, omitiendo describirlas una por una.

www.labarca.org.uy

← → ↻ www.labarca.org.uy ☆ ☰

Derivación	Documentos	Salud	Educación	Trabajo	Situación NNA	Localización	Referente 1 grupo	Referente 2 grupo	Datos económicos grupo	Situación grupo	Referente La Barca
------------	------------	-------	-----------	---------	---------------	--------------	-------------------	-------------------	------------------------	-----------------	--------------------

Fecha: 17/04/2013 (1 de 1)

Documento			Partida de nacimiento		Vacunas	
Número	Vencimiento	Departamento	Num. Acta	Oficina	Vencimiento	
	15/01/2016	Montevideo	<input checked="" type="checkbox"/>	10	02/07/2017	

Ficha Médica / Carnet de salud		Prorroga	
Número	Vencimiento	ASSE	Fonasa
<input checked="" type="checkbox"/>	01/05/2013	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Insertar
Modificar

Alertas: En caso de documentación vencida o por vencer, el sistema genera una alerta en la propia ficha marcando con rojo el documento en tal situación. También mostrará la alerta en el panel de control que se muestra al ingreso (Inicio).

Registro histórico - Insertar/Modificar: Al tiempo de la derivación se cargan los datos de la documentación existente, dando cuenta de su período de vigencia. El usuario salvará la información cargada mediante el botón “Insertar”, generando así un punto histórico respecto a la documentación básica del caso.

Si en el curso de la atención se modifica la información debido a corrección de datos que hayan sido mal ingresados, el usuario salvará la información mediante el botón “Modificar”, el cual no genera un punto histórico. Pero si el usuario está agregando nueva información porque durante el acompañamiento se gestionó documentación (por inexistencia o vencimiento), deberá salvar los datos con el botón “Insertar”, para generar un punto histórico que dé cuenta del cambio en la documentación. Al imprimir la ficha, en ella se representarán estos cambios en cada una de las áreas que la componen.

De igual forma se operará en cada una de las solapas que presenta la ficha de registro (“Situación educativa”, “Situación laboral”, “Referentes”, “Situación socioeconómica”, etcétera). El resto de las solapas completará la información necesaria para el trabajo con el caso o grupo, contemplando datos particulares de los referentes adultos (situación laboral, nivel educativo y tipo de vínculo con el caso).

La mayoría de los datos registrados en esta ficha generarán los listados y gráficos analíticos que hemos descrito. Por ejemplo, la integración del grupo familiar llevará a gráficos que representarán los tipos de grupos familiares de la población objetivo (unipersonales, monoparentales, ampliados, etcétera). El sistema presenta los datos con dos gráficos comparados: uno con la información del primer momento histórico de cada solapa y otro con el último (la última inserción de nuevos datos).

Digitalización de documentos: Más allá de los datos extraídos de los documentos del sujeto atendido, el referente los digitalizará y subirá al sistema desde una utilería específica. Gracias a la definición de tipos de archivos, cada documento tendrá su *link* de acceso desde esta parte de la ficha de registro. Con un solo clic en “Partida de nacimiento”, se abrirá otra ventana del explorador donde veremos el documento que verifica los datos cargados por el referente.

Impresión: La ficha puede ser impresa en cualquier momento, con un solo clic en el ícono correspondiente. Realizará una prolija salida de impresión con los campos que tienen datos únicamente, además de la sucesión de puntos históricos ya descritos.

» **Carga de archivos asociados al caso**

Como se describió, al sistema se le carga copia digital de todos los documentos básicos necesarios. Esto se hace desde una herramienta

específica a la que se accede desde el ícono ya descrito (véase la tabla de íconos en listado). Además de la documentación del caso, desde aquí el referente podrá almacenar copia de todo tipo de documentos que considere necesarios, lo que permitirá tenerlos disponibles vía internet en el momento o lugar en que se encuentre.

www.labarca.org.uy

Edad: 8 Ingreso: 10/04/2013 Dispositivo: Familia Referente: ROSICH MENDEZ, MARTIN

Grupo:

Archivos del caso

Tipo	Archivo
Carnet de salud	2065_
Cédula de identidad	2064_
Partida de nacimiento	2066_
Vacunas	2067_

Seleccionar [dropdown] Archivo [input] Examinar... No se seleccionó un archivo.

Salvar Limpilar Borrar

Archivos del grupo

Tipo	Archivo
Otros	84_Acuerdo.docx
Otros	85_Fila_
Otros	93_Internaciones_nna.doc
Otros	145_Acuerdo2_010713.pdf

Seleccionar [dropdown] Archivo [input] Examinar... No se seleccionó un archivo.

Salvar Limpilar Borrar

» Registro de acciones o temas

www.labarca.org.uy

Actividades

Fecha: 16/07/2013

Actividad: Seleccionar [dropdown]

Ambito: Seleccionar [dropdown]

Detalle: [input]

Temática: [listbox]

Salvar Limpilar Borrar Imprimir

Fecha	Actividad	Ambito	Temática	Detalle
08/07/2013	Encuentro	En sede	- Búsqueda/Concreción de solución habitacional II	Búsqueda de información sobre casas para alquilar en la zona de Cruz de Carrasco (Internet y tel).
01/07/2013	Encuentro familiar	En sede	- Acuerdo de trabajo A	Firma de nuevo acuerdo de trabajo junto a otros adultos responsables ante La Barca. En vacaciones pasan en Ciudad Vieja en casa de Juan.
27/06/2013	Comunicación telefónica	Telefónico	- Derechos reclamados II E	Solicitud de datos de 3 testigos para ratificación de tenencia. No podrá ir a taller de madres porque sale a las 23 hrs del trabajo.
26/06/2013	Gestiones	En sede	- Derechos reclamados E	Encuentro de Yuri con Kareem por inicio de solicitud de ratificación de tenencia (testigos, informe Barca).

Todas las actividades realizadas con el caso o grupo familiar son registradas aquí. Las actividades, el ámbito donde se desarrollan y el tema tratado se seleccionan desde listas tabuladas. También se cuenta con un campo de texto donde describirlas en detalle.

Cada tema tiene una letra en mayúsculas al final. Se trata de un indicador del objetivo institucional al que está asociado. Esto tiene gran importancia porque de aquí surgen gráficos automáticos que dan cuenta del peso de las acciones para cada objetivo institucional, lo que permite evaluar la pertinencia de lo más concreto de la acción con respecto a los logros o fracasos del proyecto educativo diseñado.

El registro de actividades puede imprimirse o descargarse como archivo en cualquier momento.

» Proceso

El área de proceso involucra la construcción de los acuerdos, las evaluaciones y los sucesivos PAI. El sistema, a partir de la fecha de alta del caso, irá enviando alertas respecto al momento en que se deben ir completando estas herramientas. Se comienza con el acuerdo inicial, luego la primera evaluación y finalmente la construcción de la propuesta de atención individual o familiar (que incluye el segundo acuerdo). Todas estas producciones se realizan desde el sistema, combinando preguntas de múltiple opción, listas de selección y cuadros de texto abierto.

www.labarca.org.uy

www.labarca.org.uy

Acuerdo 1

ACUERDO INICIAL

DURACION: 60 días

Vigencia desde: 11/04/2013

El presente acuerdo tiene por objetivo plasmar los compromisos que asumen las partes involucradas en el marco de la instalación de un ámbito de trabajo conjunto de LA BARCA con el o los adultos referentes de:

Sipi: _____ Nombre: _____

Sipi: _____ Nombre: _____

El/los abajo firmante/s se compromete/n a:

Compromisos

Asistencia a los encuentros acordados
Inicio de proceso de postulación laboral
Realización de controles médicos de rutina de NNA a cargo
Sostenimiento dentro del sistema educativo

Detalle compromisos

LA BARCA se compromete a

Brindar asesoramiento jurídico para la tramitación de derechos reclamados

Acuerdo inicial: Se trata de la primera definición de trabajo, donde se determinan compromisos generales de la parte asistida y la organización

social. Dichas definiciones surgen de los datos obtenidos al generar la ficha y las primeras entrevistas realizadas con el caso o referente familiar. Como se muestra en la siguiente captura de pantalla, el acuerdo se construye completamente *on line*, trasladando de un cuadro a otro la lista de contenidos que el referente selecciona.

En la página 101 se muestra un acuerdo ya cerrado y pronto para imprimir, a fin de que sea firmado por las partes. El referente únicamente debe seleccionar compromisos para las partes, mientras que el sistema automáticamente cargará la información particular del caso o grupo de convivencia.

» Primera evaluación

La siguiente etapa del proceso implica completar la primera evaluación del caso. Esto se realiza llenando un formulario de múltiple opción dividido en áreas (estas áreas corresponden a los objetivos institucionales). Cada área contiene cuatro posibles estadios, y el referente debe definir la que más se ajuste al caso. También cuenta con un quinto punto para los casos en que no corresponda. Cada ítem de área tiene una valoración numérica, la cual será el insumo para los gráficos analíticos que darán cuenta de la situación del caso o grupo familiar en cada evaluación y en cada área de trabajo u objetivo institucional.

The screenshot shows a web browser window with the URL www.labarca.org.uy. The page title is "Evaluación 1" and it is marked as "Completa". The period is "11/04/2013 al 23/04/2013". The main section is "B - CUIDADO DE LA SALUD".

B1.- Frecuencia de controles y tratamientos pediátricos.
Hasta los 14 años inclusive. Refiere a acciones de los adultos referentes / adolescente en proceso de autonomía con hijo a cargo para ello.

- No se realizan controles o se realizan en plazos muy inadecuados.
- Discontinuidad en el cumplimiento de las responsabilidades de cuidado o continuidad con apoyo institucional.
- Atención adecuada.
- Anticipación y atención compatible con la idea de prevención de salud en forma autónoma.
- No corresponde.

B2.- Continuidad de tratamientos médicos y/o Psicológicos de adulto referente / adolescente en proceso de autonomía.

- No muestra preocupación por la atención de la salud, (no cumple ni habilita acompañamiento).
- Muestra escasa preocupación por el tema (ej. consulta y no sigue tratamientos).
- Sostiene las consultas, indicaciones y tratamientos prescritos por los profesionales de la salud con acompañamiento institucional.
- Sostiene de forma autónoma las consultas, indicaciones y tratamientos prescritos por los profesionales de la salud. No requiere.
- No corresponde.

B5.- Pautas de higiene y cuidado personal cotidiano.
Para la valoración de este ítem deben considerarse:
FAMILIA: la transmisión y el ejercicio de pautas de higiene y cuidado de la imagen personal por parte de los adultos referentes / adolescentes en proceso de autonomía con hijos a cargo.
AUTONOMIA: Ejercicio de pautas de higiene y cuidado personal del adolescente en proceso de autonomía.

- No hay pautas de higiene y cuidado personal.
- FAMILIA: Hay transmisión pero no ejercicio de hábitos de higiene y cuidado.
- AUTONOMIA: Ejercicio de pautas de higiene y cuidado personal.

» Parametrizaciones

Réplica a grupo: Tratándose de un caso que integra un grupo, el sistema replicará en el resto de las evaluaciones (por ejemplo, de hermanos) las valoraciones que sean comunes (por ejemplo, las relativas a competencias del referente adulto en común). Esto facilita la carga de datos y evita errores de usuario.

Filtro por edades y dispositivos: El sistema filtrará los ítems de evaluación en que no correspondan dada la edad del caso (por ejemplo, descarta consultas sobre situación laboral de menores de 16 años). También según el dispositivo que atiende, dado que existen diferencias de la población atendida por equipo de trabajo y por tanto varían la metodología y los indicadores de proceso y resultado.

Como en todos los casos, el usuario podrá ir grabando a medida que completa la evaluación e imprimir en el momento en que lo necesite.

» PAI

Luego de la evaluación, el PAI es el siguiente instrumento para cuya realización el sistema alertará.

El PAI se realiza completamente *on line*. El referente seguirá el siguiente procedimiento:

1. **Definición de fortalezas y debilidades:** El referente inicia la construcción seleccionando de una lista tabulada las debilidades que identifica en el caso o grupo familiar. Esta lista contiene una completa serie de posibles debilidades que están relacionadas con los objetivos que la institución tiene predefinidos. Luego de este proceso de selección de debilidades, continuará con la selección de fortalezas, pero ya el sistema habrá eliminado aquellas fortalezas que entran en contradicción con las debilidades seleccionadas por el referente (por ejemplo, la situación de calle elimina toda fortaleza relativa a la tenencia de solución habitacional).
2. **Definición de objetivos:** Luego de la selección de fortalezas y debilidades, el usuario hará clic en el botón de “Generación de objetivos”. El sistema automáticamente generará una selección de objetivos en función de la relación preestablecida entre debilidades y fortalezas.
3. **Definición de resultados esperados:** La previa selección de objetivos genera en forma automática una lista de resultados esperados vinculados solo a esos objetivos. El referente, en función del conocimiento del caso, seleccionará los resultados esperados que considere abordables. Los objetivos filtrados en función de las fortalezas y debilidades estarán coloreados con la lógica de un semáforo: verde si fueron traídos por la selección de fortalezas, amarillo por la selección de fortalezas y debilidades, rojo por la selección de debilidades únicamente. Esta señalización pretende colaborar con el referente en la definición de qué objetivos se va

a proponer abordar, sea por la necesidad del caso o por las posibilidades en el marco del proyecto institucional.

4. **Justificación de selección de objetivos:** El referente fundamentará en cuadro de texto los motivos de su definición de objetivos y resultados esperados.
5. **Definición de metodología de trabajo:** En este espacio, deberá definir seleccionado en una serie de listas las acciones generales que desplegará (por ejemplo, talleres, entrevistas, actividades grupales, etcétera), los temas a tratar en el marco de las actividades (el sistema le mostrará solo la lista de temas vinculados a los objetivos seleccionados), los recursos humanos necesarios (tallerista, docente, psicólogo, referente, etcétera), los dispositivos y una estimación de los apoyos económicos mensuales para el sujeto o el grupo familiar.
6. **Justificación de metodología:** En este espacio, que consta de un amplio campo de texto, el referente desarrollará la fundamentación de la definición metodológica planificada.
7. **Acuerdo de trabajo II:** En forma automática, el sistema presenta un la última solapa de este instrumento de construcción de PAI la lista de compromisos de las partes y la contrapartida de obligaciones de la organización. Los compromisos surgen de los resultados esperados que se definieron previamente (mediando un filtro que se ajusta al documento de acuerdo que se generará) y de algunos componentes del cuadro metodológico (por ejemplo, talleres, acompañamiento de referente, apoyo educativo, apoyo económico para vivienda, etcétera). El referente únicamente podrá completar dos cuadros de texto que permiten dar mayor detalle o contexto a la lista de compromisos generada. Este acuerdo II, una vez que el coordinador cerró el PAI, se podrá imprimir ya en el formato definitivo para que sea firmado por las partes y luego digitalizado y almacenado en la sección de carga de archivos.

11. Líneas de desarrollo

11.1. Rituales

Estamos abocados al establecimiento de rituales de la acción socioeducativa que establezcan mojones para señalar y destacar acontecimientos relevantes del proceso del adolescente en el tránsito por el proyecto. Los momentos elegidos tienen que ver con los siguientes eventos:

1. Co-construcción del proyecto personal que expresa la planificación conjunta, el ejercicio de proyección que proponemos a los adolescentes; el rito es la firma del acuerdo del proyecto de acción individualizada.
2. La obtención de logros significativos del proceso de autonomía tales como: finalización de ciclos escolares, sostenimiento del empleo por un tiempo determinado, mudanza de vivienda que mejore las condiciones de vida, entre otros.
3. Los momentos de evaluación y autoevaluación acerca de su proceso en el proyecto. Allí se destaca la adhesión a la propuesta, se valoran los avances, estancamientos y/o retrocesos, se insta al joven a pensar críticamente sobre su situación, sus capacidades, los soportes institucionales, etcétera.

Los rituales nos permiten visibilizar el proceso educativo que realiza cada adolescente; señalan si se está o no avanzando en las metas acordadas. En suma, se trata de seleccionar acontecimientos que oficien de marcadores en una narración sobre las singularidades de su experiencia.

La construcción de procedimientos y herramientas que permitan una instrumentación adecuada de los rituales está prevista para la segunda mitad de 2014.

11.2. Vivienda de autonomía para adolescentes y jóvenes mujeres

La ampliación de la oferta de viviendas de autonomía a fin de incluir espacios de convivencia para adolescentes mujeres es una apuesta por ampliar la oferta de egreso y promoción de la autonomía.

La validación de una metodología de trabajo en espacios residenciales de promoción de la autonomía requiere un conjunto de experiencias que permitan aprender, identificar zonas de conflictos, probar nuevas estrategias y así consolidar una forma de administrar espacios de convivencia colectiva para adolescentes y jóvenes.

11.3. Vivienda asistida

Hace unos meses inauguramos una nueva oferta residencial, una vivienda asistida: espacio de convivencia de seis adolescentes con una referencia

educativa permanente que procura conjugar un ámbito de intersección entre la regulación institucional y la autonomía personal y colectiva.

Se trata de recrear la perspectiva de convivencia de un hogar tradicional, pero mitigando los efectos de masificación, reduciendo a la mínima expresión las exigencias institucionales atribuidas al funcionamiento, incrementando los espacios de autorregulación y colocando en el centro del proceso a los sujetos, lo que implica tener en cuenta sus intereses, motivaciones y preferencias a través de la centralidad de un proyecto individualizado.

12. Tensiones

12.1. Tensión exigencia/incondicionalidad

En general los adolescentes llegan al encuentro con La Barca en situación de extrema vulnerabilidad, con necesidades de todo tipo, tanto afectivas como materiales.

A esto se suman, en muchos casos, recorridos institucionales signados por la desconfianza y el descreimiento, por lo que una primera etapa del trabajo tiene que ver con brindar contención afectiva y apoyos materiales que generen las condiciones para construir e implementar un proyecto conjunto.

Cómo evitar el estancamiento en ese primer momento, cómo lograr superarlo rápidamente es clave para que el vínculo no se *paternalice*. De lo contrario, se consolidan los aspectos asistenciales por sobre los promocionales, con lo que en buena medida se desvirtúan los objetivos institucionales.

12.2. Apoyos económicos

Si bien hemos avanzado en la definición de criterios para el manejo de las transferencias económicas, este es un tema de debate constante:

- montos a transferir,
- rubros a priorizar,
- tiempos previstos para sostener las transferencias,
- discrecionalidad o criterios predefinidos en la asignación de transferencias a cada caso.

12.3. Tiempos del acompañamiento

El proceso de reflexión institucional nos lleva a proponer procesos más cortos, con tiempos acotados y evaluaciones periódicas a partir de las cuales se redefinen plazos y objetivos. Sin embargo, la indefensión en que se encuentran muchos adolescentes al final del proceso previsto hace que haya un replanteo constante con relación a este aspecto.

En situaciones de larguísimos procesos de institucionalización, donde la permanencia en instituciones de cuño asistencial produjo una gran afectación de los procesos de desarrollo, es necesario deconstruir la dependencia.

También en casos exitosos, en los cuales los jóvenes sostienen empleo y formación, la exigencia es mucho mayor que para la media de las personas de su edad. ¿Cuáles son las razones para no mantener los apoyos a fin de que estos jóvenes puedan seguir estudiando y retrasen su ingreso al mercado laboral o no tengan una inserción de jornada completa?

12.4. Acceso a la vivienda para jóvenes

La sustentabilidad del proyecto de autonomía para muchos jóvenes que están solos es amenazada por las debilidades de acceso a la vivienda. En ese sentido, resulta indispensable trabajar conjuntamente con actores como el Ministerio de Vivienda, el Plan Juntos o la Federación de Vivienda, a fin de construir apoyos (subsidios totales o parciales, cupos en planes de vivienda, etcétera) que viabilicen el acceso a la vivienda de estos adolescentes, para que junto con el empleo dé sustentabilidad a los proyectos de egreso. Esto es particularmente importante en el caso de adolescentes y jóvenes que han vivido la institucionalización y además tienen hijos a cargo.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Mexico: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Piere y Jean Claude Passeron (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- CASTEL, Robert (1977). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires: Paidós.
- DROEVEN, Juana (2004). “Pensar la hermandad desde la hermandad misma”, en *Campo Grupal*, año 7, n.º 59, Buenos Aires.
- DROEVEN, Juana, Edgardo GRINSCHPUN e Ignacio LEWKOWICZ (2002). “Elección fraterna en las calles: los ilegibles del discurso institucional”. En Juana DROEVEN (comp.). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ESCÁMEZ, Juan, y Ramón GIL (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona. Paidós.
- FILARDO, Verónica (coord.) (2010a). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, Segundo informe*. Montevideo: MIDES-INFAMILIA-INJU.
- FILARDO, Verónica (2010b). *Transiciones a la adultez y educación*. Montevideo: UNFPA.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ NEBOT, Joaquín (2004). *Clínica móvil: el socioanálisis de la red*. Montevideo: Narciso-UDELAR-Psicolibros.
- SENNETT, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- UNICEF Y LA BARCA (2013). *Itinerarios para educadores. Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes*. Montevideo: UNICEF y La Barca.

Anexo

1. Listado de entrevistados

Se realizaron entrevistas a los siguientes profesionales: Mtro. Robert Alonso, Psic. Jorge Cohen, Dra. Mónica Di Martino, Dra. Verónica Filardo, Lic. Fanny González, Dr. Pablo Martinis, Lic. Julio Melgar, Ed. Luis Parodi, Psic. Lucía Pierre, Prof. Carlos Rivero, Soc. Mabela Ruiz y Ed. Soc. Ana Zabala.

2. Guión de las entrevistas

- Estado de situación, valoraciones generales sobre el tema del egreso institucional de los niños y adolescentes internados por protección.
 - Articulación entre los mandatos normativos, recomendación académico-técnica, las políticas y las prácticas (dimensión institucional-organizacional).
 - Impacto de la visibilidad de las temáticas. Peso del tema en la agenda, asignación de recursos, proyectos de cambio...
 - Propuestas de cambio.
 - Experiencias exitosas.
- » **Buenas prácticas**
- Formación profesional para desempeño en el campo del egreso.
 - Temáticas que deberían trabajarse con la población de adolescentes en procesos de egreso institucional.
 - Delimitación de los sujetos de la acción (niños, adolescentes y familias, ¿comunidad?). Corresponsabilidad Estado-sociedad-familia. Ejemplo: egreso de adolescentes privados de libertad que articula a SIRPA, MIDES, ONG, UNTMRA (PIT-CNT) y empresa.
 - Modelos de sociedad (consumo), cultura de relación: cómo definirla, alcances e impactos en formatos institucionales de egresos “austeros”.

