

2025

Juventudes e intervención social : un estudio en clave descolonial y feminista sobre el programa Autonomía Joven de la ciudad de Mar del Plata

Mondo, María Clara

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1050>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Licenciatura en Trabajo Social

TESIS DE GRADO

“Juventudes e intervención social:
un estudio en clave descolonial y feminista sobre el programa
Autonomía Joven de la ciudad de Mar del Plata”.

Autora: Mondo, Ma. Clara

Directora: Fonseca Pinheiro dos Santos, Manuela

Co-directora: Slovacek, Leila Zoe

Año 2025

Agradecimientos

A la Educación Pública y quienes me inspiraron en el camino.

A mi familia por ser refugio incondicional.

A mis amigos por quererme en cada etapa.

A Lorena por el acompañamiento terapéutico en este y otros procesos.

A viqui y a simona por la tarde en la terraza.

A Pato por ser mi amiga y compañera de carrera.

Al taller de Santa Rosa de Lima, y al barrio por recibirnos.

A Luján por su apertura; por dejarme equivocarme, aprender y acompañarla.

Al equipo de Autonomía Joven, por el lugar, la participación y la escucha.

A les pibes, por recibirme de forma cariñosa.

A mis directoras por la guía para llegar hasta acá.

Al feminismo, por cambiar la perspectiva.

A la lucha colectiva, por la esperanza.

A las mujeres que vinieron antes que yo, por abrir el paso.

A mí, por no bajar los brazos, crecer,

y disfrutarlo.

Índice

Índice de Siglas	6
Introducción	7
1 La sistematización de las intervenciones sociales en Trabajo Social como diseño metodológico	11
1.1 Las prácticas institucionales supervisadas en el Programa Autonomía Joven	13
1.2 El registro en el cuaderno de campo como fuente de datos para la sistematización de las intervenciones sociales en el marco del Programa Autonomía Joven	14
2 Trabajo Social en clave descolonial y feminista: la intervención social entre la emancipación y el disciplinamiento	18
2.1 Trabajo Social en clave descolonial	21
2.2 Trabajo social en clave feminista	24
2.3 Las intervenciones sociales en el Trabajo Social	31
2.4 La tensión entre la reproducción de la herida colonial y la emancipación en las intervenciones sociales del Trabajo Social	34
3 Discusiones conceptuales y cruces entre juventudes, adultocentrismo e intervenciones sociales	38
3.1 Discusiones conceptuales de juventudes en relación a modernidad/colonialidad	40
3.2 Juventudes y adultocentrismo	42
3.3 jóvenes sin cuidados parentales e intervenciones sociales	44
4 Leyes de protección a las juventudes en Argentina y el Programa Autonomía Joven	48
4.1 Ley Nacional - Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales (PAE).	50
4.2 El Programa Autonomía Joven y las directrices de implementación en la Provincia de Buenos Aires	56
4.2.1 El acompañamiento a los jóvenes en la implementación del Programa Autonomía Joven en la Provincia de Buenos Aires	62
4.3 La complementariedad entre el Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales (PAE) y el Programa Autonomía Joven de la Provincia de Buenos Aires	69

5 Intervenciones sociales en el Programa Autonomía Joven en Mar del Plata: la sistematización de las prácticas supervisadas en Trabajo Social	71
5.1 El programa autonomía Joven, el equipo Técnico Territorial y el trabajo interinstitucional en Mar del Plata	71
5.2 Análisis y categorización de las intervenciones sociales realizadas en las prácticas supervisadas en el Programa Autonomía Joven	76
5.3 Manifestaciones de la herida colonial en las intervenciones sociales en el Programa Autonomía Joven	86
5.3.1 La precarización laboral como obstáculo en las intervenciones sociales	87
5.3.2 La deslegitimación de los profesionales que actúan en el programa	89
5.3.3 La intersección del género en los roles de liderazgo	89
5.3.4 La dificultad de transversalizar la perspectiva de género y diversidad en el marco de las intervenciones sociales	91
5.3.5 Prejuicios hacia los jóvenes del programa en la búsqueda de alquiler de vivienda y trabajo	91
5.3.6 La terminología utilizada para definir a las juventudes	92
5.3.7 Los jóvenes con discapacidad como sujetos inesperados e indeseados de la intervención social	93
5.3.8 El adultocentrismo y el capacitismo en la forma de referirse a los jóvenes por los profesionales en las intervenciones sociales y en espacios de formación profesional	96
5.3.9 La desresponsabilización institucional en relación a la violencia de género	99
5.3.10 Las intervenciones coercitivas y la fragmentación institucional	100
5.3.11 La mirada tradicional y punitiva en la escolarización y formación de los jóvenes	103
5.3.12 La homogeneización de los jóvenes y el adultocentrismo en un hogar convivencial	104
5.3.13 La ausencia de escucha de las voces de los jóvenes	105
5.4 Manifestaciones de potencialidades emancipadoras en las intervenciones sociales	106
5.4.1 Los espacios de reflexión intraequipo, interdisciplinas e interinstituciones	

sobre las intervenciones sociales	107
5.4.2 La reflexión sobre el atravesamiento subjetivo y la afectividad en las intervenciones sociales	108
5.4.3 La potencialidad del trabajo interinstitucional e interdisciplinario en la protección de los derechos de los jóvenes	110
5.4.4 La flexibilidad profesional al considerar la singularidad de los jóvenes	111
5.4.5 Intervenciones sociales que consideran la singularidad de jóvenes con discapacidad	113
5.4.6 La articulación entre diferentes programas sociales como promoción del acceso a los derechos por los jóvenes	114
5.4.7 La potencialidad de intervenciones sociales con los jóvenes que promuevan el protagonismo, la grupalidad y la diversidad	116
5.4.8 La construcción recíproca, cooperativa y co-construida entre el equipo y los jóvenes del programa como potencialidad	118
Conclusiones	120
Bibliografía	125

Índice de Siglas

Sigla	Significado
UNMDP	Universidad Nacional de Mar del Plata
TS	trabajadore social
PAE	Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales
SPID	Sistema de Promoción e Inclusión de Derechos
OPNyA	Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia
ETT	Equipo Técnico Territorial
PAJ	Programa Autonomía Joven
DDHH	Derechos Humanos
SENAF	Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
ONG	Organización No Gubernamental
CEMA	Centro de Especialidades Médicas Ambulatorias de Mar del Plata
IOMA	Instituto de Obra Médica Asistencial

Introducción

El presente estudio sobre juventudes e intervención social, se constituye a partir del análisis y sistematización que surge del proceso reflexivo basado en las prácticas de formación profesional efectuadas durante el ciclo lectivo del año 2022 en el marco de la cátedra Supervisión, de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Mar del Plata. Las mismas fueron realizadas en el programa provincial Autonomía Joven, con actividades complementarias realizadas en en el año 2023¹.

En este estudio aspiro² a responder los interrogantes que emergieron en el marco de las prácticas de formación profesional: ¿Cómo se llevan a cabo, y desde qué perspectivas, las intervenciones sociales del programa Autonomía Joven?, ¿cuáles son sus potencialidades emancipadoras?, y ¿cómo repercute la herida colonial en los procesos de intervención social?

A partir de allí, mi objetivo general se constituye en indagar las repercusiones de la herida colonial, como expresión de la colonialidad, y las potencialidades emancipadoras de las intervenciones sociales realizadas en el marco del Programa Autonomía Joven de la ciudad de Mar del Plata. De la misma forma se responde en dicho capítulo a los objetivos particulares que surgen a partir del general:

- Conocer el proceso de implementación del Programa Autonomía Joven en la ciudad de Mar del Plata, a fin de analizarlo en clave descolonial y feminista.
- Relevar las políticas y programas sociales destinadas a jóvenes sin acompañamiento familiar que participan del Programa Autonomía Joven.
- Conocer las intervenciones sociales relacionadas a la construcción de proyectos de vida de jóvenes sin acompañamiento familiar vinculados al Programa Autonomía Joven.
- Indagar sobre las repercusiones de la herida colonial en las intervenciones sociales vinculadas a los jóvenes del programa.

¹ Las actividades a las que asistí en dicho año se enmarcan en una invitación por fuera del encuadre curricular, por parte del programa Autonomía Joven, a participar de aquellas actividades que tuvieran que ver con el equipo de trabajo, sin entrar en contacto con los jóvenes.

² La utilización de la primera persona del singular a lo largo de la tesis corresponde a mi experiencia personal y a las reflexiones en torno al proceso de formación y como estudiante de Trabajo Social, mientras que el uso del pronombre 'nosotres' y la primera persona en plural, hace referencia a mi posicionamiento respecto al colectivo profesional, subrayando la dimensión colectiva y compartida de las prácticas y enfoques dentro del campo.

- Examinar las potencialidades emancipadoras de las intervenciones sociales relacionadas con los jóvenes del programa.

Así, mediante la recuperación de lo registrado en el cuaderno de campo, y la sistematización de las intervenciones sociales realizadas en las prácticas supervisadas, el estudio se orienta hacia la problematización de la tensión constitutiva entre emancipación y disciplinamiento, como rasgo de la herida colonial, que atraviesa a nuestra profesión, debido a su gestación moderna. Este análisis se orienta también como finalidad, a problematizar cómo dicha estructura se inscribe en nosotres³ como profesionales, en nuestra subjetividad y en la de los sujetos con los que vamos a trabajar, así también como en la organización institucional, e inevitablemente, en la intervención social. Para tratar de echar luz sobre las lógicas que fundamentan la práctica profesional, entiendo que es necesario revisar su atravesamiento histórico por los sistemas de dominación, a fin de evitar reproducirlos; a partir de lo cual considero de suma importancia ejercer y existir desde un sentipensar situado que recupere la sensibilidad respecto a cómo impactan dichos sistemas en nosotres mismos y respecto a los demás.

Considerando que el problema de este estudio surge en las prácticas de formación profesional, la metodología empleada consiste en la sistematización de las intervenciones sociales, como “posibilidad de reflexionar sobre una práctica y generar conocimiento” (Parola en Meschini, 2017, p. 11). La misma, empleada desde el pensamiento descolonial, permite la superación de la lógica racionalista y de la razón instrumental, recuperando y validando la y las experiencias. De esta forma, la sistematización se erige no sólo como herramienta metodológica, sino como acto ético-político que nos permite cuestionar las lógicas hegemónicas y construir conocimiento desde las subjetividades locales, con el fin de ejercer un Trabajo Social situado.

Luego de esta introducción sobre el marco metodológico empleado, se explorará en el capítulo 2 “Trabajo Social en clave descolonial y feminista”, las bases teóricas del Trabajo Social, subrayando la tensión entre emancipación y disciplinamiento, inherente a la profesión. Se analizan las raíces de la disciplina, donde incide la colonialidad, y cómo ésta atraviesa las

³ El presente trabajo está redactado en lenguaje inclusivo, amparado en la Ordenanza del Consejo Superior 1245/19, y en concordancia con un posicionamiento de resistencia a las lógicas y discursos que invisibilizan sujetos y existencias, como el lenguaje tradicional, occidental y sexista en relación a las identidades de género.

prácticas profesionales e institucionales, reproduciendo lógicas de poder. El capítulo también resalta la importancia de adoptar un posicionamiento crítico y situado para transformar las intervenciones sociales en herramientas emancipadoras.

En el capítulo 3 “Discusiones conceptuales y cruces entre juventudes, adultocentrismo e intervenciones sociales” se profundiza en las categorías de análisis sobre juventudes, así como sus intersecciones con la modernidad/colonialidad. Se discuten conceptos como adultocentrismo, y las representaciones homogeneizantes que invisibilizan la multiplicidad y diversidad que puede adquirir la experiencia de transitar la juventud. Además, se analiza cómo estas construcciones sociales condicionan las intervenciones profesionales, reforzando jerarquías coloniales y limitando el protagonismo juvenil.

En el capítulo 4 “Leyes de protección a las juventudes en Argentina y el Programa Autonomía Joven” se explora y analiza el marco normativo y contextual del Programa Autonomía Joven, destacando su origen, objetivos y metodología de implementación. Se aborda la tensión entre las intenciones emancipadoras del programa y las lógicas institucionales que pueden reproducir desigualdades estructurales, evidenciando los desafíos para promover derechos en un contexto atravesado por la colonialidad.

En el capítulo 5 “Intervenciones sociales y el Programa Autonomía Joven en Mar del Plata” se sistematizan las experiencias de intervención realizadas durante las prácticas supervisadas, identificando cómo la herida colonial, aquel “sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (Mignolo, 2007, p.17) se manifiesta en diversos aspectos: precarización laboral, adultocentrismo, deslegitimación profesional y prejuicios hacia los jóvenes. Asimismo, se exploran las potencialidades emancipadoras en las prácticas, como la reflexión crítica intra e interinstitucional, la promoción del protagonismo juvenil y el trabajo interdisciplinario. Este análisis permite visibilizar las tensiones y posibilidades de las intervenciones sociales.

El capítulo 6 “Las estrategias de intervención social del Equipo del Autonomía Joven para garantizar el acceso a los derechos de los jóvenes”, analiza las estrategias implementadas por el equipo del Programa Autonomía Joven en Mar del Plata para garantizar el acceso efectivo de los jóvenes a sus derechos. A través de un enfoque interdisciplinario y situado, se abordan prácticas orientadas a promover la autonomía de los participantes, reconociendo sus

diversidades y singularidades. Este apartado detalla las acciones realizadas para articular recursos, construir redes de apoyo y diseñar intervenciones integrales que no sólo respondan a las necesidades inmediatas, sino que también promuevan el protagonismo y la participación activa de los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida. Asimismo, se problematizan las tensiones inherentes a estas intervenciones, destacando tanto las limitaciones estructurales como las potencialidades emancipadoras del programa.

Por último, en el capítulo 7, se desarrollan las conclusiones de esta tesis, intentando responder a la pregunta de investigación, sobre cómo incide la colonialidad en la intervención profesional del Trabajo Social, más precisamente en el trabajo con juventudes, situado en el programa Autonomía Joven de nuestra ciudad.

1 La sistematización de las intervenciones sociales en Trabajo Social como diseño metodológico

La sistematización ha cobrado importancia en el ámbito profesional como una herramienta que permite fundamentar teórica, metodológica y socialmente las prácticas, aprender de estas, compartir el conocimiento generado y aplicarlo nuevamente en la práctica de forma enriquecida (Meschini, 2004). Este enfoque posibilita la creación de un saber técnico-operativo que resulta relevante, funcional y con impacto directo. Actualmente, se debate sobre la ubicación de la sistematización dentro de las metodologías de investigación cualitativa; aunque también se observa el riesgo de que esta clasificación diluya su capacidad política y transformadora, especialmente en relación con el vínculo entre las instituciones académicas y los sectores populares (Meschini, 2004).

Cuestionar la experiencia en sus dimensiones epistemológica, teórica y vivencial es un valor añadido de la sistematización, que posibilita reflexionar sobre las prácticas y generar conocimiento nuevo (Meschini, 2004). Este proceso se relaciona con el saber, el conocer y el sentir: lo epistemológico se refiere al conocimiento teórico y sus fundamentos, mientras que lo vivencial abarca lo emocional y subjetivo. Además, al enlazar esta experiencia con el propósito de descolonizar las estructuras de poder, la sistematización adquiere una relevancia ética, política y metodológica, mostrándose como una herramienta vigente para nuestro tiempo (Meschini, 2004).

La sistematización de intervenciones sociales desde una perspectiva descolonial implica revisar la génesis histórica de esas vivencias, identificando los actores, intereses y procesos que las moldearon. Esto permite resignificar las "verdades" establecidas, adaptándolas a contextos y tiempos actuales según la historicidad de cada experiencia (Meschini, 2004). De esta manera, si bien la sistematización tiene raíces en distintas tradiciones y aporta enfoques variados, todas sus formas comparten un mismo objetivo: la reflexión sobre la labor de, en este caso, los trabajadores sociales, y la contribución a la transformación social a partir de la interrelación entre lo micro y lo macro (Meschini, 2004).

En América Latina, la sistematización surgió como un enfoque de pensamiento y acción en respuesta a contextos específicos, que implicaban prohibiciones y prejuicios (Meschini, 2004). En este caso, y en relación al presente trabajo de investigación, la reflexión que se propone a partir de la sistematización, adquiere la particularidad de emerger de una

práctica supervisada en el marco de una intervención social situada en un contexto institucional.

Concebir la sistematización de intervenciones sociales como metodología de investigación cualitativa implica que le estudiante integre la intervención y documente su experiencia basándose en fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos explícitos (Meschini, 2004). Al analizar su práctica institucional supervisada y elaborar un conocimiento desde la investigación, le estudiante puede mejorar su inserción en la institución, identificar nuevas categorías para entender la realidad social y contribuir al debate dentro de las Ciencias Sociales (Meschini, 2004).

Dentro del Trabajo Social, la sistematización no se define únicamente por actividades como redactar un informe, recopilar cronológicamente datos o evaluar éxitos y errores. En el contexto del Taller de Sistematización de la Práctica Institucional Supervisada, la sistematización se plantea como una metodología propia de las Ciencias Sociales que facilita una comprensión más amplia y dinámica de los procesos sociales, abarcando tanto la singularidad de cada experiencia, como su contexto universal y su sentido particular (Meschini, 2004).

Al adoptar los Derechos Humanos como parte del marco referencial de intervención profesional, en consonancia con la Ley Federal de Trabajo Social n° 27.072, así como con el perfil de formación conforme al plan de estudios de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se asume el compromiso con las luchas históricas por una vida digna, el derecho a la tierra, al trabajo, a la vivienda y por una sociedad democrática y equitativa. Este enfoque en los Derechos Humanos está lejos de ser neutral; implica un posicionamiento ético-político que influye en nuestro proyecto profesional, marcando un compromiso con el tipo de sociedad que deseamos construir, y esto se refleja en los procesos de formación profesional y en el abordaje de la cuestión social (Meschini, 2004). De allí que la sistematización se constituya como una herramienta fundamental para reflexionar sobre nuestras prácticas y analizar cuáles son las lógicas y dimensiones que inciden en las intervenciones, cuáles queremos llevar adelante, y de cuáles queremos distanciarnos.

1.1 Las prácticas institucionales supervisadas en el Programa Autonomía Joven

Dentro de la licenciatura en Trabajo Social, encontramos la cátedra de Supervisión de las Intervenciones Sociales como espacio curricular del área específica, apuntando a la formación teórico-práctica-metodológica integral de los estudiantes en el campo de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Como dispositivo pedagógico, la asignatura está pensada para contribuir a la construcción de una matriz relacional, necesaria para favorecer diferentes y complementarias instancias de diálogo entre teoría social, metodología y práctica. Para ello, se lleva adelante el proceso de prácticas de formación profesional, que se constituye en la relación entre universidad y sociedad a partir del vínculo con diferentes instituciones, organizaciones y dispositivos. Dicho espacio de práctica de formación académica se desarrolla en su mayoría en centros radicados en el Partido de General Pueyrredón⁴.

Dicha experiencia permite crear un diálogo entre los estudiantes, el equipo cátedra y los profesionales que supervisan las intervenciones sociales de las prácticas, en donde se ponen en juego las categorías y teorías que se estudian en el trayecto formativo, así como las que se van adquiriendo en el marco de la asignatura. A su vez, se recupera la experiencia subjetiva en la que “conocer, vivenciar y actuar se reclaman recíprocamente en la construcción de la identidad profesional” (Supervisión de las Intervenciones Sociales, 2024). En definitiva, se desarrolla un proceso de aprendizaje integral, con sucesivos y múltiples momentos de síntesis tanto con los profesionales como con el resto de los estudiantes en el ámbito facultativo. Los mismos permiten la reflexión respecto a los marcos ideológicos, políticos, económicos, teóricos, metodológicos y jurídicos, donde se inscriben las prácticas, así como también, ponen en tensión el proyecto profesional que se quiere construir desde el rol de estudiante.

En mi caso particular, realicé las prácticas en el programa Autonomía Joven de la ciudad de Mar del Plata. A su vez, en lo que refiere al espacio de cursada teórico-práctica, que suele estar dividido por campos de intervención (justicia, salud, educación, desarrollo

⁴ Existen casos particulares donde por razones fundadas en la trayectoria de cada estudiante se abren centros de práctica en otros lugares, a fin de no obstaculizar el avance regular de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del oficio profesional.

social), asistí al denominado *Intercampos*, es decir, que tuve la oportunidad de compartir mi experiencia con la de compañeres que participaban en diversas instituciones, permitiendo un conocimiento, reflexión y análisis heterogéneo respecto a los abordajes institucionales que se llevan adelante en la ciudad.

Respecto a la práctica institucional supervisada, en un primer momento propuse mi participación en un espacio que trabajara con juventudes en conflicto con la ley, más precisamente el Centro de Referencia Territorial, pero por cuestiones de la dinámica institucional que se hallaba en un momento de cambios internos, se me refirió al programa Autonomía Joven, que, en lo que tiene que ver con los aspectos normativos, se suponía intervenía también con dicha población. Sin embargo, en lo fáctico, por cuestiones de capacidad de recursos humanos, el programa se encuentra imposibilitado de incorporar jóvenes del fuero de Responsabilidad Penal Juvenil.

Pese a ello, me encontré con un espacio de prácticas sumamente enriquecedor, con un equipo territorial interdisciplinario, comprometido con su trabajo y nuestro aprendizaje, que nos alojó con apertura y predisposición, haciéndonos parte de toda intervención posible. En ese marco, participamos tanto de encuentros grupales, como de visitas domiciliarias, reuniones e intervenciones interinstitucionales, entrevistas individuales, y reuniones de equipo. Además, la territorialidad del programa, así como la flexibilidad que requiere lo personalizado de los acompañamientos, me permitieron conocer diferentes actores, instituciones, organizaciones, y dispositivos de la ciudad, dándome un amplísimo panorama de las redes que se tejen en relación a la corresponsabilidad y en la consecución de los objetivos del programa.

1.2 El registro en el cuaderno de campo como fuente de datos para la sistematización de las intervenciones sociales en el marco del Programa Autonomía Joven

El registro constituye en el Trabajo Social, y a los fines de esta investigación, una herramienta fundamental debido a su importancia en el proceso metodológico, en su carácter interlocutor entre las prácticas, en mi caso institucionales y supervisadas, y la producción de saber (Hermida, Mendez, Sena, 2020).

Dicha herramienta permite, a partir de la escritura de aquello que observamos, escuchamos, y sentimos, garantizar la permanencia de esos recuerdos, para poder recuperarlos a la luz de la revisión y reflexión, y a los fines de la intervención.

El registro materializa la experiencia, al tiempo que dinamiza la reflexión sobre la práctica, la planeación y la evaluación participativa, a partir de la intencionalidad de articular lo micro (la experiencia local) con lo macro (el campo conceptual, teórico y metodológico en que se inscribe) desde una perspectiva transformadora (Cifuentes Gil, 1999, p.69)

El registro se erige como herramienta metodológica que nos permite interrogarnos sobre lo que estamos observando, interrogación que surge de nuestras propias teorías internalizadas que nos llevan a identificar y destacar qué es lo relevante para nosotros de la realidad (Das Biaggio, 2007).

Cabe mencionar, y tener presente desde el Trabajo Social, que “no hay registro perfectamente neutral” (Bourdieu, 1994, p.63), que lo que captan nuestros sentidos está mediado por las pre-construcciones que tenemos de los estímulos observados. Sin embargo, si nos despojamos de las pretensiones positivistas de objetividad, lo que queda por reconocer es que así como nuestro punto de vista y nuestra propia subjetividad delimita y elige la porción de la realidad que quiere registrar, a su vez aporta una perspectiva que enriquece el fenómeno y de alguna forma “crea el objeto” (Saussure, 1945, p. 32), y son precisamente las relaciones conceptuales que tejemos las que le otorgan identidad a dichos objeto (Das Biaggio, 2007).

Bourdieu (1994) decía, en relación a los sociólogos, pero en este caso lo recupero para el ejercicio del Trabajo Social, que

durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación social, nunca es puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas, que tienden a interponérsele como estructuras de objeto (p.28).

Entonces, mediante el ejercicio del registro, vamos a:

desmontar las totalidades concretas y evidentes que se presentan a la intuición, para sustituirlas por el conjunto de criterios abstractos que las definen sociológicamente –profesión, ingresos, nivel de educación, etc, al proscribir las abducciones

espontáneas que, por efecto de halo, predisponen a extender sobre toda una clase los rasgos sobresalientes de los individuos más típicos en apariencia, en resumen al desgarrar la trama de relaciones que se entreteje continuamente en la experiencia (...) lo cual nos va a permitir la construcción de relaciones nuevas (Bourdieu, 1994, p. 29).

Es allí precisamente, donde esta concepción del registro se separa de la lógica de distancia a la que aspira la ciencia moderna, y se entiende que la construcción del objeto implica inherentemente la perspectiva del observador- investigador- trabajador social, imprimiéndole su huella en su misma constitución.

En todo proceso de escritura, construimos una interpretación de aquello que estamos observando y conociendo, es decir que le imprimimos una intencionalidad a lo que producimos y en este sentido debemos establecer que, el trabajador social es un sujeto que produce discurso, puesto que, a través de sus producciones escritas no sólo informa sino que también genera modos de nombrar, de hablar, de comportarse, de obedecer (Hermida, et.al, 2020).

Los registros, entonces, se construyen en relación a las interpretaciones que los profesionales le asignamos a los hechos, y es a partir de allí la orientación que asumirá la intervención. De esta forma, el registro se erige no sólo como herramienta que da cuenta de la situación de los sujetos y los procesos de intervención implementados, sino que también podemos, y deberíamos, utilizarlo como estrategia para la formación académica y el avance de la reflexión crítica, y propositiva, en el Trabajo Social (Hermida, Mendez, Sena, 2020). De esta forma, “escribir también es intervenir” porque ese proceso de registro, forma parte de la intervención profesional (Hermida, Mendez, Sena, 2020).

Respecto al cuaderno de campo donde registramos, podemos decir que “es un instrumento tradicionalmente utilizado tanto en la formación de trabajadores sociales como en la intervención profesional” sobre el que “poco se ha escrito” pese a ser “uno de los preferenciales instrumentos de escritura en el Trabajo Social” (Vallejos, 2007, p. 59). Sin embargo, podemos definirlo como un instrumento de escritura que permite la “reconstrucción de aquellas situaciones que resultan significativas” (Vallejos, 2007, p. 61) en la experiencia del profesional en la intervención, y de estudiante avanzada de Trabajo Social en mi caso particular.

Ahora bien, lo que esta herramienta e instrumento en conjunto me han permitido a los fines de la realización de este trabajo, fue gestionar el insumo desde el cual realizar una sistematización. La misma es una metodología que el Trabajo Social incorporó, así como otras disciplinas de las Ciencias Sociales en América Latina, entre los años cincuenta y ochenta, a fin de buscar mayores niveles de profesionalización (Jara-Holliday, 2018), y producir un pensamiento propio desde nuestro continente.

2 Trabajo Social en clave descolonial y feminista: la intervención social entre la emancipación y el disciplinamiento

¿Qué es el Trabajo Social? Como plantea Cazzaniga (2014), la definición de Trabajo Social en Argentina ha sido objeto de desacuerdos. Si bien desde una perspectiva positivista de la ciencia estos desencuentros podrían ser interpretados como inconsistencias, los mismos dan cuenta, por un lado, de la politicidad del campo, y por otro, de la voluntad por argumentar diferentes posiciones y proyectos, es decir, de una diversidad y riqueza disciplinar.

En las ciencias sociales existe una antigua idea de que a cada campo de conocimiento le corresponde un objeto. No obstante, para Schuster (1995) en Cazzaniga (2014), las disciplinas son formas de organizar el conocimiento, pero pensar en objetos delimitados y preconfigurados, conlleva al cierre del campo disciplinar y obstaculiza el diálogo entre ellos. A su vez, Morin (1998) en Cazzaniga (2014), entiende que la distinción entre disciplinas no radica en los objetos, sino en las formas de abordarlo; y la hiperespecialización en un objeto como un aspecto cerrado, dificulta la interpretación de las relaciones de éste con otros objetos del universo del que es parte.

Considerando esto, para Cazzaniga (2014) el Trabajo Social se constituye en un campo disciplinar-profesional (superando la lógica dicotómica de la ciencia hegemónica que las mantiene por separado) en la que los profesionales producen conocimiento teórico a partir del ejercicio práctico, en relación a ciertos aspectos de la realidad, sobre los que existe una pretensión de comprensión y transformación. Para la autora, este campo disciplinar profesional aborda lo social entendiendo que es una trama compleja donde se tejen múltiples dimensiones que constituyen una totalidad, imposible de fragmentar, y que esta se inscribe en las experiencias particulares de grupos y personas con las que se va a trabajar. Para Cazzaniga (2014) esto configura la inespecificidad del campo, que desde una óptica moderna y positivista podría constituir un conflicto, pero que para la autora es lo que permite a los trabajadores sociales traspasar las fronteras disciplinares para abordar la realidad con estrategias acordes a la complejidad que lo social requiere.

Cazzaniga (2014) también advierte que la relación inherente con lo estatal y la

inserción en dicho ámbito que caracteriza a nuestra profesión, nos coloca en una posición contradictoria entre coerción y consenso, o emancipación y disciplinamiento; de allí la importancia de identificar y explicitar nuestras posturas teóricas y epistemológicas.

Ahora, si bien Cazzaniga (2014) identifica que en Latinoamérica se viene perfilando una corriente de Trabajo Social crítico, asumir una posición crítica en la intervención social puede interpretarse como cuestiones intrínsecamente relacionadas, o como contradictorias. Por un lado, intervenir en lo social podría constituir en sí mismo una actitud crítica, al abordar un fenómeno que ha sido identificado como problemático y desde allí objeto de cambio; por el otro, la intervención puede provenir desde una perspectiva unilateral que identifica en el curso de vida de sujetos y comunidades aspectos que deben ser cambiados.

A su vez, la idea de pensamiento crítico como señala Altamirano (2011), pone en cuestión el orden establecido, y en América Latina, este cuestionamiento se ha desarrollado en torno a la opresión social, y la dependencia. Sin embargo, como plantea el autor es una tradición que no se contiene dentro de márgenes cerrados, sino que constituye un espacio intelectual diverso que conforma un paisaje político variado. Y más allá de que la corriente crítica se oriente a los valores de verdad y justicia, como también plantea Altamirano (2011), para Cazzaniga (2014) los intentos por dar soluciones integrales y las respuestas a los problemas sociales tienen desde la agencia un abordaje fragmentado.

En este sentido, surge la pregunta y la preocupación por las cuestiones epistemológicas, los conceptos y las categorías que sustentan la intervención profesional. En el marco de esta última, la relación entre teoría y práctica resulta esencial para construir una praxis crítica y situada. Tal como lo señala Paulo Freire (1970) en *Pedagogía del Oprimido*, para que dicha práctica resulte transformadora, se requiere un diálogo constante entre acción y reflexión. El autor advierte que la práctica sin reflexión puede decantar en un “activismo mecanicista” (1970, p. 161), mientras que la reflexión sin acción resulta en verbalismos estériles. En este sentido, la praxis profesional exige un posicionamiento ético-político explícito que reconozca la interdependencia entre ambas dimensiones, orientando el accionar hacia la emancipación, a partir de una reflexión sobre nuestras prácticas y las lógicas que las subyacen, que nos permita cuestionar las estructuras que perpetúan la opresión y así generar cambios sociales significativos.

En este sentido, también podemos recuperar los aportes de José Paulo Netto (1992), que desde la teoría social crítica marxista, plantea que el Trabajo Social debe construir

categorías analíticas que no sólo describan la realidad, sino que también la transformen. Ambos autores coinciden en que una práctica desvinculada de una reflexión crítica tiende a reproducir la lógica hegemónica, mientras que una teoría sin conexión con la práctica resulta inoperante. Netto (1992) enfatiza en que la disciplina se constituye en la intersección entre conocimiento teórico y práctica concreta, y plantea la importancia de que las categorías que sustentan la intervención no deben ser asumidas como verdades universales, sino como construcciones históricas que deben revisarse críticamente para evitar perpetuar las estructuras de dominación y, al mismo tiempo, generar prácticas transformadoras.

No obstante, la importancia del posicionamiento teórico en Trabajo Social no es exclusivo de una perspectiva, sino como plantea Travi (2011), fue un tema central en las preocupaciones desde el origen del trabajo social y de nuestras antecesoras. Mary Richmond, por ejemplo, pionera y figura clave en la profesionalización del Trabajo Social, no sólo reivindicaba la diferencia y la diversidad, que la modernidad tanto trata de borrar y homogeneizar, sino que también hizo hincapié sobre la importancia de posicionarse filosóficamente (Richmond, M. 1993).

Por lo tanto, identificar y explicitar la posición teórica, epistemológica y filosófica, que adquieren nuestros pensamientos, es fundamental si entendemos el ejercicio de nuestra profesión desde una perspectiva que vincula teoría-práctica. Esto quiere decir que conocer los significados de nuestras acciones y los procesos implicados, nos permite no sólo construir intervenciones sociales conscientes de los marcos epistemológicos, sino también tener en cuenta los procesos históricos y sociales que constituyen la realidad en la cual se interviene.

En consonancia, se entiende el Trabajo Social como un campo disciplinar profesional teórico-práctico, donde ambos aspectos se dan de forma necesariamente interrelacionados e interdependientes. No hay teoría sin práctica, ni práctica profesional sin teoría, de allí la importancia de comprender qué lógicas constituyen los principios y lineamientos que atraviesan nuestra profesión.

En este sentido, adscribo a una perspectiva teórica a partir de la cual entiendo el mundo de manera relacional, y en la que considero que la comprensión de los fenómenos sociales, debe abordarse de manera contextual e histórica. En consecuencia, me posiciono

epistémicamente desde la matriz teórico-política⁵ de pensamiento descolonial y feminista, porque concuerdo con que la historia que nos antecede, se interrelaciona con la que vamos escribiendo, de forma que la herida colonial atraviesa necesariamente nuestra profesión y su ejercicio. Cabe mencionar, que en este sentido la “s” de descolonial, “tiene estatuto epistémico y político” (Hermida, 2020) ya que aluda a no clausurar el debate, y permite en su carácter de opción, pensar lo des-colonial como una “práctica académica que se anude a los activismos, militancias, iniciativas instituidas e instituyentes de descolonización de nuestras realidades”. Ante esto, reivindico la necesidad de reconocer(se), asumir y explicitar el posicionamiento ético-político que enuncia el lugar desde donde uno existe y actúa, y en el caso del Trabajo Social, ejerce.

2.1 Trabajo Social en clave descolonial

El Trabajo Social ha naturalizado, como toda disciplina y producto de la Modernidad, las racionalidades europeas y norteamericanas de nuestros precursores de los siglos XIX y XX. Ante esto, es necesario llevar adelante una resignificación de la profesión que sitúe la práctica en nuestro contexto latinoamericano. Para ello debemos, no sólo cuestionarnos las lógicas que las subyacen, y las leyes, estructura política, currículas, asociaciones, instituciones, etc. que de allí derivan, sino también recuperar las experiencias de aprendizaje y las existencias humanas otras, que han quedado por fuera de los circuitos formales de producción y difusión del conocimiento, y que pueden ser retomadas por la disciplina para descolonizar el pensamiento y el ejercicio profesional de la dominación eurocéntrica.

[...] el Trabajo Social se presenta como una disciplina con capacidad, entre otras cuestiones, de dialogar con la “sociología de las ausencias” desde la cercanía con ese Otro que padece los efectos de la desigualdad desde una singularidad que se hace más dolorosa en tanto se suma a una visión de

⁵ La idea de matriz teórico-política de pensamiento es trabajada por Argumedo (2009) como la “articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos, que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento”, que opera a su vez como dispositivo analítico de la realidad, observando las formas de reelaboración conceptual de los modos políticos e históricos de percibir el mundo.

inferioridad que es impuesta por los discursos dominantes y se inscribe subjetivamente. (Carballeda, 2020, p. 3)

Las ideas que se impusieron en América a partir de la conquista, condicionan no sólo los campos disciplinares, sino la construcción de subjetividad, de sociedad, y con ello, la experiencia singularizada de la cuestión social, si la entendemos como una construcción y resultado del proceso de desintegración social que se desencadena desde el colonialismo (Carballeda, 2020).

En este sentido, y para dar respuestas asertivas y planificar intervenciones sociales, el Trabajo Social para Muñoz Arce (2018), debería contribuir recíprocamente a construir una matriz de pensamiento centrada en la perspectiva descolonial, que reconozca la herida colonial, el epistemicidio vivido en los pueblos originarios y la subalternización de sus saberes, con la finalidad de entender los problemas sociales desde la singularidad latinoamericana. La cercanía con el territorio y los sujetos que lo habitan, propia de nuestro ejercicio profesional, debería permitirnos reconocer las formas y complejidades particulares que adquiere la cuestión social en cada uno de ellos. De esta manera, Carballeda (2020) sugiere que

la proximidad de nuestra disciplina con esas expresiones situadas se visualiza especialmente en el terreno de la intervención en lo social, desde allí es posible visibilizar formas de construcción de subjetividad relacionadas con la lógica “dominador dominado” que muestran los estudios descoloniales. (p. 2).

Articular el pensamiento descolonial con el Trabajo Social, debería permitirnos establecer ese diálogo con la historia que nos constituye como sociedad, sujetos y profesionales, y que atraviesa tanto las demandas con las que trabajamos como las intervenciones que se llevan adelante. De esta manera, se puede desarrollar una mirada desde y hacia nuestro continente (Carballeda, 2020), para pensar y construir desde allí categorías de análisis más apropiadas a nuestras realidades, que guíen el accionar profesional.

Por lo tanto, el enfoque descolonial, como herramienta que se gesta desde el ejercicio de un pensamiento crítico, permite acceder a la realidad desde otra perspectiva, para poder identificar y dar cuenta de las estructuras de poder y contradicciones históricas que en ella subsisten.

En este sentido, a partir de los aportes de diferentes autores, retomo el giro descolonial como corriente crítica y marco desde el cual situarnos para ejercer el Trabajo Social, ya que entiendo que si apuntamos a que sea una práctica emancipadora, debemos reconocer cómo se inscriben en la profesión los sistemas opresivos, a fin de no reproducir las violencias consecuentes. El pensamiento descolonial viene a dar, precisamente, un giro a la manera en la que pensamos, y a romper con los patrones instalados como “normales” desde parámetros eurocentrados, con la finalidad de desandar nuestras ideas, para mirar la realidad desde otro lugar, desprendiéndose de la lógica instalada atravesada por la colonialidad.

Para Hermida (2020), este debate sobre la necesidad de explicitar el lugar desde donde se posiciona y fundamenta el quehacer del Trabajo Social, tiene una larga trayectoria en América Latina, que alcanzó su máxima expresión con el movimiento de reconceptualización, periodo que cuestionó el carácter colonial fundacional de nuestra profesión y las relaciones dependientes que podemos reproducir, para iniciar una búsqueda formal de perspectivas y teorías latinoamericanas.

Si bien no podemos incorporar cada debate que se configura dentro del campo respecto a la opción descolonial, es justamente en su carácter de opción, y no de teoría restringida, lo que permite no “obturar lo vivo de una categoría” (Hermida, 2020, p.102) y promover la permanente construcción al reconocer el desarrollo de diferentes corrientes (Gómez Hernández, 2014).

De esta forma, el pensamiento descolonial se erige para el Trabajo Social como una perspectiva que habilita un diálogo resistente, que construye desde la contradicción, en contraposición a la lógica colonialista moderna y su pretendida universalidad del modelo de pensamiento eurocéntrico instalado, perpetuado y actualizado por diferentes mecanismos de dominación. Es allí, donde más allá de la apertura a los distintos sentidos, encontramos en esta corriente de pensamiento, “un núcleo de compromisos éticos y políticos que contiene la cuestión de lo colonial, relativos al señalamiento irrenunciable a todas las violencias que abren, profundizan e infectan la herida colonial y patriarcal en nuestro continente” (Hermida, 2020, p. 102).

En este sentido, la opción descolonial propone y abre en ese giro epistémico, el espacio para recuperar y valorizar otros saberes, y para el Trabajo Social, se constituye como el lugar desde donde buscar respuestas otras a las recetas aprendidas desde lógicas eurocentradas. En cuanto a esto, Hermida (2010) afirma que

no es un sistema filosófico a la europea, ordenado, sin fisuras, total, a aplicar sobre porciones de realidad codificadas como objetos de estudio. Es un gesto, un lugar otro, una opción, una inflexión, donde hay lugar para el ensayo, donde hay tiempo para la escucha, donde el camino importa (p. 102).

Ejercer la práctica desde una perspectiva descolonial, nos permite reconocer diversas aproximaciones teóricas y saberes que conviven, sin pretender construir un sistema homogéneo, respetando la vitalidad y la potencia de las diferencias, limitando el “gesto moderno de aniquilarlas” (Hermida, 2020, p. 103). De esta forma, si entendemos que la herida colonial incide en la cuestión social latinoamericana, la opción descolonial es una herramienta de la cual puede servirse el Trabajo Social para abordar la realidad con la cual interviene, intentando no reproducir lógicas modernas y opresivas.

2.2 Trabajo social en clave feminista

En los inicios del siglo XXI, un corpus de preguntas y cuestionamientos atravesó el debate disciplinar, en lo que Hermida (2020) va a llamar *tercera i(nte)rrupción en el Trabajo Social*. Con ello se refiere a un “conjunto heterogéneo de perspectivas, saberes y prácticas, que podemos sintetizar como crítica pos/des colonial” (p.96), cuando las producciones se centran en la herida colonial, y a los feminismos del Sur, que además recuperan la herida patriarcal. Estos locus de enunciación tienen la particularidad, no sólo de interrogarse por los constructos de raza, género y orientación sexual como dispositivos de control de los cuerpos, subjetividades y poblaciones, sino de además, hacerlo recuperando saberes de los propios pueblos atravesados por esa colonialidad patriarcal, es decir por el Sur global, promoviendo el diálogo con otros saberes críticos del mundo.

El feminismo es un conjunto heterogéneo de movimientos políticos y sociales que tienen como objetivo la liberación de las mujeres y la reivindicación de sus derechos (Hermida, 2020). En este sentido, la noción que se tiene de mujer, en la que se implican miles de estereotipos y mandatos, se erige como uno de los dispositivos más feroces y eficaces del patriarcado, provocando efectos en la construcción de subjetividades y por ende implicado en la vida de los sujetos con quienes trabajamos.

En primer lugar, debemos hablar de feminismos en plural, ya que dicho movimiento, así como su producción de conocimientos, es amplísima y heterogénea. Sin embargo, en el

campo de lucha epistémica-política-ideológica, hay tres cuestiones de acuerdo: le sujeto conocedor es un sujeto situado, y como tal, produce conocimientos situados; el género, en interacción con otras categorías, es un organizador de la vida social; y que no alcanza con entender cómo, sino que dicho entendimiento debe venir acompañado de una acción transformadora de ese orden.

Dicho esto, el Feminismo blanco, occidental, hegemónico y académico, fue el primero que pudo posicionarse de manera crítica ante la ciencia moderna, cuestionando su supuesta objetividad, la pretensión de neutralidad y la fantasía de imparcialidad, criticando la separación emocional de le investigador con el objeto, la aspiración al control sobre este como algo cuya existencia es externa y ajena, y la dicotomía con le sujeto, características propias del paradigma positivista y sus valoraciones desde la lógica moderna.

Esta corriente rompe con la concepción de “sujeto mítico cognoscente universal, único y eterno” (Martinez y Agüero, 2017, p. 4), que además en la ciencia moderna, es hombre, blanco, heterosexual y de clase media, para validar y valorar la implicancia del sujeto en el proceso de producción de conocimiento; de esta forma recupera su perspectiva y sus valores, no como algo que debe ser ajeno a la ciencia, sino por el contrario, como aspectos que dotan la investigación de motivación política, emocional e ideológica. Para el feminismo, el conocimiento siempre refleja perspectivas parciales y situadas; y los posicionamientos éticos, políticos, morales, los valores e intereses, condicionan la actividad científica.

En este sentido, desde el posmodernismo feminista se rechaza la modernidad y sus construcciones científicas, sus categorías y sus relatos. Se aleja de la idea de separación óptima, y reivindica la cercanía óptima en la ciencia, y en este sentido, Donna Haraway (1988) acuña la categoría de sujeto conocedor situado, y conocimiento situado. Se cuestiona cualquier intento de universalidad y totalidad en el conocimiento; niega la existencia de la verdad y de la realidad absoluta. Se considera que cualquier conceptualización del yo y el mundo es siempre local, parcial, ambigua e inestable. Dicha corriente se basa en tres postulados: la muerte del Hombre como concepto esencialista y trascendental del ser humano, la muerte de la Historia rechazando la ficción de un orden lógico con el hombre como epicentro, y la muerte de la Metafísica, poniendo fin a la búsqueda de lo real a través de la construcción de un sistema filosófico. Es una epistemología mayormente deconstructivista, y allí podemos encontrar a autores como la mencionada Donna Haraway (1985), y Paul

Preciado (2000), entre otros. Les mismos critican la categoría género, construida y sostenida por el feminismo blanco académico y rechazan sosteniendo que es una categoría social y discursiva. También cuestionan la categoría hegemónica de “Mujer”, ya que van a decir que no hay una sola forma de serlo, y deviene de un concepto esencialista. De la misma manera, rechazan el género como capacidad reguladora.

Ahora bien, ante las corrientes más tradicionales, y excluyentes, van a surgir también los feminismos descoloniales, como respuesta crítica al feminismo hegemónico, académico, burgués y occidental, que no reconocía e invisibilizaba en sus producciones las experiencias de mujeres negras, mestizas, marrones, indígenas, y muchas otras diversidades. Desde las prácticas políticas de estas mujeres que se sintieron excluidas, se le critica al feminismo blanco, su forma universal de interpretar sus padecimientos y subordinación.

A su vez, desde las propuestas feministas para la emancipación, la crítica apuntaba también al pensamiento decolonial. Había una deuda y un silencio para con las mujeres en la visión de la conquista como violación de sus cuerpos, y sometimiento además sexual de las esclavizadas (Carosio, 2017). Durante los años 70’ y 80’, cuando se consolidaba el pensamiento crítico, se desarrollaba en paralelo el pensamiento feminista latinoamericano, que a menudo se constituía en obras colectivas que circulaban por fuera de los circuitos académicos. Ya hacia los 90’, y favorecido por convenios internacionales que impulsaban la investigación en relación a cuestiones de género, así como por los estudios feministas al interior de las universidades, promovidos por académicas militantes, y por los movimientos sociales de mujeres resistentes al neoliberalismo que estaban surgiendo, el pensamiento crítico tuvo que ampliar su mirada (Carosio, 2017).

En esta línea, para María Lugones (2010), filósofa, activista, e investigadora argentina, la dicotomía jerárquica y racial diferenciada que se convirtió en herramienta normativa de la modernidad para someter a les colonizadas, estaba también, atravesada por el género como concepto instrumental de opresión. Para incorporar esta dimensión al análisis descolonial, la autora desarrolla la idea de “sistema moderno-colonial de género”, como una herramienta de análisis, como el lente a través del cual observar la lógica opresiva de la modernidad colonial. Apoyada en el concepto de *interseccionalidad* (Crenshaw, 1991), construido por los feminismos de mujeres de color, y en el concepto de *colonialidad del poder* de Anibal Quijano (1992), propone comprender la imposición opresiva como una interacción compleja de sistemas, entendiendo a cada persona como un ser histórico

plenamente descrito. Desde estos marcos, se puede analizar la opresión de género racializada, que la filósofa argentina llama *colonialidad del género*, y desde allí se puede también, construir la praxis para hacerle frente, desde el feminismo descolonial y las subjetividades resistentes. De esta relectura que propone Lugones (2008), se puede pensar la “cartografía del poder global” dentro de este “Sistema Moderno/Colonial de Género”.

De esta forma, la categoría de mujer, opera no sólo como un instrumento de carácter androcéntrico del colonialismo, que en su expresión hegemónica se refiere a mujeres blancas, subalternizando identidades otras, indígenas y de color, y con ello invisibilizando existencias y opresiones (Lugones, 2011), sino también del capitalismo, porque la reproducción es central para que se sostenga el sistema basado en acumulación de capital, y porque no opera de la misma manera en todas las clases sociales ni en todos los sujetos (Federici, 2010). Es por ello, que si pretendemos llevar adelante intervenciones desde un paradigma integral que interprete y aborde la cuestión social en toda su complejidad, tenemos la obligación ética, política y teórica desde el Trabajo Social de deconstruir la idea hegemónica establecida en relación al género, sobre la que se sostienen los mencionados sistemas de dominación.

Dichas estructuras de poder, para justificarse y consolidarse, legitiman ciertos saberes en detrimento de otros, reforzando sus lógicas mediante el ocultamiento, saqueo y desvalorización de las demás, reproduciendo la desigualdad estructural mediante distintas formas y mecanismos de producción y difusión de conocimiento (Rodríguez y Da Costa, 2019). De esta manera, diversas tradiciones de pensamiento, cosmovisiones, prácticas y saberes, no son contemplados como legítimos y válidos. El feminismo viene a criticar, entre muchas cosas, el modelo androcéntrico universal que se focaliza en la perspectiva del varón/blanco/occidental/europeo/burgués, que excluye las experiencias y producciones de mujeres/racializadas/indígenas/trabajadoras/campesinas, considerando sus narraciones inferiores e intrascendentes (Rodríguez y Da Costa, 2019).

Los conocimientos y saberes de las mujeres, así como de poblaciones afrodescendientes y comunidades indígenas han sufrido y sufren diversas manifestaciones de violencias epistémicas (Spivak y Gayatri, 1998) mediante la colonialidad, propia del pensamiento occidental/moderno. De esta forma, a la vez que se diluyen sus cosmovisiones, van perdiendo potencial político (Rodríguez y Da Costa, 2019).

El extractivismo intelectual, cognitivo o epistémico trata de una mentalidad que no

busca el diálogo que conlleva la conversación horizontal de igual a igual entre los pueblos, ni el entender los conocimientos indígenas en sus propios términos, sino que busca extraer ideas para colonizarlas por medio de subsumirlas al interior de los parámetros de la cultura y episteme occidental. (...) El objetivo del extraccionismo epistémico es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico (Grosfoguel, 2015, en Rodríguez y Da Costa, 2019, p. 24).

Fueron las feministas de color, negras, mexicanas, lesbianas, poscoloniales, descoloniales, latinoamericanas, indígenas, comunitarias, autónomas, las que evidenciaron y denunciaron la “multidimensionalidad de la opresión y las estructuras simultáneas de dominación colonial/patriarcal/capitalista” (Rodríguez y Da Costa, 2019, p. 20). Desde esta perspectiva, se reivindica una subjetividad atravesada y constituida por múltiples vivencias, emociones, sensaciones y resistencias.

El potencial epistemológico del feminismo radica en cuestionar la perspectiva androcéntrica del conocimiento occidental, con el sujeto hombre moderno y colonizador como generador del pensamiento universal. De ahí la importancia de desarrollar una epistemología feminista que permita entender cómo las concepciones y prácticas tradicionales en la producción de conocimiento, perjudican a las mujeres y otros grupos subordinados perpetuando la desigualdad (Carosio, 2017).

Desde una perspectiva epistemológica contrapositivista, y en este caso feminista, el posicionamiento de le investigadore, no le quita objetividad a sus producciones, sino que le aporta valor; “es la mirada situada, el conocimiento encarnado” el que produce un “conocimiento racional” (Haraway, 1991, en Rodríguez y Da Costa, 2019, p.15). Los Feminismos del Sur⁶ proponen la investigación en relación a la acción política, desde un giro epistémico descolonial que produzca conocimiento situado.

⁶ Al hablar de Sur, me refiero al sur como metáfora “del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (De Sousa Santos, 2009); es un sur que existe también en el Norte, donde se reproducen dichas prácticas y lógicas de sometimiento. Es una categoría muy fuerte porque no sólo alude a un enfoque epistemológico, sino que visibiliza la experiencia de colonialidad a la vez que denuncia los sistemas de opresión.

Dentro de los feminismos descoloniales, hallamos una pluralidad de voces y trayectorias heterogéneas, pero todas coinciden, desde un posicionamiento crítico a la corriente hegemónica, en la necesidad e importancia de una reinterpretación y relectura de la historia desde el pensar situado, para recuperar y reivindicar la experiencia, los padeceres, y la lucha política de mujeres afrodescendientes e indígenas. Se trata de llevar adelante una revolución epistémica que nombre todo aquello que quedó en la exterioridad (Villaruel, 2019), una apuesta política que apunta a desobedecer los marcos teóricos e interpretativos establecidos e impuestos, para construir otros que reconceptualicen las categorías y rescaten los saberes originarios.

Dentro del feminismo indígena, que cuestiona el etnocentrismo que invisibiliza las cosmovisiones de los pueblos originarios, Francesca Gargallo (2015) identifica diferentes grupos. Entre ellos, vale destacar algunas distinciones que propone el feminismo comunitario, que se encuentra dentro del grupo de mujeres que se reconocen como feministas, explicitan su lugar de enunciación y producen conocimientos desde un pensamiento autónomo (Martínez y Agüero, 2020).

El feminismo comunitario, tiene un recorrido que proviene en su mayoría de Guatemala y Bolivia, y si bien sostienen la importancia de la descolonización, no es una corriente que se identifique con los feminismos descoloniales: se distancian principalmente en el momento histórico en el que consideran que inicia su construcción teórico analítica. Mientras que para las feministas descoloniales comienza con la invasión de Abya Yala en 1942, para las feministas comunitarias la opresión se remonta a la larga memoria ancestral de los pueblos originarios, que se profundizó con la conquista. En relación a esta diferencia, proponen una ruptura epistémica, pero que excede la matriz modernidad-colonialidad. Sostienen que no puede haber una descolonización del pensamiento sin despatriarcalización. Las feministas Aymaras van a hacer una reconceptualización del patriarcado diciendo que es el sistema de opresión de todas las violencias, de todas las opresiones que sufre la humanidad y la naturaleza, y su existencia es previa a la invasión, el genocidio y el epistemicidio. Desarrollan la idea de un patriarcado originario y ancestral que se condensa y se refuerza con un patriarcado colonial.

Para las mujeres Aymara, el feminismo comunitario no se enseña; se vive, se hace, lo hacen en comunidad con sus compañeros, y desde este trabajo en comunidad, pretenden construir democratización, justicia y autonomía para todas las Aymaras que sufren múltiples

opresiones. No van a realizar una distinción entre hombres y mujeres, sino que se van a basar en cuerpos que viven, sufren, existen y sienten, en relación estrecha con la naturaleza. En este sentido, es el pensamiento más rico en términos de originalidad.

Las mujeres Mayas Incas como Lorena Cabnal (2010) , van a decir que “el feminismo es una propuesta que nace de los cuerpos indignados de la vida de las mujeres originarias” (Martinez y Agüero, 2020, p. 3). Así surge el feminismo y así lo define. Como categoría central este pensamiento va a hablar de cuerpo-territorio-vida cotidiana. La construcción de este feminismo no nace en la academia, nace del pensar, sentir y actuar cotidiano. En el cuerpo-territorio habita la historia de la expropiación colonial, afirmando que los derechos no son individuales sino colectivos.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que los Feminismos del Sur, problematizan el patriarcado también como sistema de opresión sobre el que se asientan el colonialismo y el capitalismo, y desde allí desarrollan la práctica que lucha contra el sometimiento histórico, práctica emancipadora que tiene todo que ver con los compromisos del Trabajo Social, disciplina con una estrecha e histórica relación con los movimientos sociales y lo colectivo. Entonces, a los fines de ejercer un Trabajo Social crítico y emancipador, que no reproduzca lógicas represivas y excluyentes, podemos servirnos de los cuestionamientos que se plantean y los conocimientos que proponen los Feminismos del Sur.

Como profesión que trabaja con lo otro, el Trabajo Social debe mantener una mirada abierta y receptiva a las diferentes formas de comprender y vivir el mundo, y para eso, pueden nutrirse mutuamente con los Feminismos del Sur, que recuperan las experiencias y saberes históricamente invisibilizados, y a partir de allí, abrir el camino a nuevas posibilidades y cursos de acción que enriquezcan las prácticas de ambos lados. Esta corriente del Feminismo aporta nuevas perspectivas que no siempre son evidentes, desnaturalizando lo establecido, y visibilizando la complejidad que subyace a las situaciones de la vida cotidiana que abordamos desde lo profesional.

La premisa sería que el patriarcado colonial y capitalista construye una idea de varón y de mujer hegemónica, y que intentar deconstruir las aristas materiales y simbólicas de estos dos “artefactos que son la noción de varón y de mujer” (Hermida, 2020, p.105), es central para construir un mundo otro y empezar a pensarnos desde categorías no binarias. Lo problemático de esto reside en que el discurso social imperante configura los límites de lo

pensable (Angenot, 2010 en Hermida, 2020), desde donde opera la potencia opresiva o emancipadora de las corrientes de pensamiento. De allí la importancia de que el Trabajo Social se posicione desde perspectivas como los feminismos situados y el giro decolonial que proponen la idea de re(ex)istir y de re-existencia (Maldonado Torres, 2017; Walsh, 2017; en Hermida, 2020), recuperando y reivindicando la relación entre resistencia y existencia, en un doble movimiento que permita permear esos límites impuestos por el discurso moderno.

2.3 Las intervenciones sociales en el Trabajo Social

En primer lugar, la intervención en lo social, y la complejidad que implica dicho campo, por las múltiples dimensiones que en el intersectan, sitúan al Trabajo Social en un lugar de “renuncia a la pretensión de completud (...) de la disciplina para dar respuesta al conflicto” (Gonzalez-Saibene, 2011, p.1), y con ello al reconocimiento de que nuestras intervenciones requieren de una humildad suficiente y una perspectiva amplia que convoque saberes interdisciplinarios. Para ello, es necesario mantener una actitud de reflexión epistemológica donde revisemos, como acto político, crítico y ético, las lógicas profesionales e institucionales, así como las representaciones instaladas colectiva y subjetivamente, que subyacen a la intervención.

Jose Alberdi (2013) recupera los aportes de Vicente de Paula Faleiros (1987), en relación a su estudio sobre las dinámicas de las instituciones, desde una posición crítica al movimiento de reconceptualización, que las dejó un poco de lado, considerandolas elementos inmutables y separándolas de las prácticas en la comunidad, mientras que en realidad constituyen un ámbito importante de ejercicio profesional y producción de conocimiento. Ante eso, los autores proponen recuperar el aspecto dinámico de las instituciones y la necesidad de reconceptualizarlas, reconociéndolas como espacios de lucha de poder, y enfrentamiento de las fuerzas generales de la sociedad y de la coyuntura particular. Esta posición reivindica el rol activo de los trabajadores sociales en las instituciones, en este doble juego profesional, donde podemos desde nuestros conocimientos y autonomía, problematizar y enfrentar las lógicas establecidas del campo en el que estamos insertos, reconocer sus grietas, y transformarlas.

En esta misma línea, y en relación a la práctica profesional, Faleiros (1987) critica la cuestión metodológica y la preocupación tecnocrática. En contraposición al paradigma de la regulación que se adapta a las normativas y herramientas institucionales, propone como

estrategia el enfoque de la articulación, que si bien se sirve de éstas últimas, no se conforma, y las articula con saberes profesionales propios, dando así lugar a la contradicción y totalidad compleja en la práctica del Trabajo Social (Alberdi, 2013). Transforma de esta manera la comprensión de una cuestión desde una lógica específica y muchas veces importada, en un proceso de producción de conocimiento constante, que permite articular las categorías generales y teóricas con las particulares de la población: un análisis concreto para situaciones particulares que permita articulaciones acordes. De todas formas, y más allá de estas críticas y otras que pueden hacerse al movimiento de reconceptualización, le ha permitido al Trabajo Social pensar en un proyecto disciplinar emancipador.

Desarrollar un pensamiento que incluya alternativas y formas de comprender diferentes, constituye una difícil tarea ya que implica una reflexión epistemológica profunda, pero igualmente necesaria si estamos de acuerdo con que la comprensión del mundo es mucho más que la occidental y que necesitamos incluir otras para intervenir, si reconocemos que en nuestras sociedades existen subjetividades invisibilizadas por el sistema dominante que quedan por fuera de sus cánones de lo aceptable.

De esta manera, deberíamos llevar adelante este doble juego, por un lado de reconocimiento subjetivo e histórico propio, necesario para ejercer un Trabajo Social con conciencia de nuestras limitaciones y potencialidades, y por otro el reconocimiento del otro, en sus infinitas posibilidades y diversidad, recuperando y validando otras lógicas de pensamiento, muchas veces oprimidas. Estos procesos deben reconocer y analizar necesariamente la dimensión histórica e identitaria, para conocer el lugar desde el que se produce conocimiento, y para ver también lo incompleto del propio y del saber profesional. En este sentido, las propuestas de intervención, no deben ser asumidas como verdades universales, ni rechazadas por tener influencias externas, sino que se requiere que las abordemos como opciones desde lógicas abiertas, que hagan lugar a lo múltiple y lo diverso, e intentar que de esa manera se manejen las instituciones y los profesionales.

Los trabajadores sociales deben agudizar a partir de una formación crítica, la capacidad de percepción para ver lo invisible y escuchar lo inaudible, para recuperar las existencias invisibilizadas y acalladas por los sistemas opresivos de la modernidad, reconociendo la intervención y el quehacer profesional como espacio de producción de conocimiento, recuperando contra todas las lógicas impuestas las subjetividades, experiencias, padeceres, saberes y sentires subalternizados con los que pretendemos trabajar.

En este sentido, podemos observar este desafío de nuevo como una doble dimensión del ejercicio profesional. Por un lado, necesitamos recuperar la sensibilidad y apertura cultural como valor transversal en la formación académica, para cuestionar y contextualizar mejor las teorías y métodos que adoptamos y elegimos, entendiendo la formación universitaria como un espacio de construcción colectiva y proceso social en el que como estudiantes tenemos incidencia y responsabilidad. Por el otro, debemos recuperar el diálogo como necesario para construir todo proceso de intervención social (Muñoz Arce, 2011): para visibilizar y trabajar con conocimientos situados en pos de una descolonización del saber y del ser, el reconocimiento de las subjetividades de los sujetos debe considerarse fundamental para orientar y definir dichos procesos, buscando el mayor nivel de participación en su diseño, ejecución y control.

Conocer la cultura y re-editar el poder de todos los participantes de la intervención, para que estos puedan tomar decisiones sobre los propósitos, métodos y actividades desarrolladas, se vuelve crucial para descolonizar el saber, y el ejercicio. Por lo tanto, se requiere intencionar espacios para el intercambio y construcción de conocimiento con todos los participantes, donde sean comprendidos como asesores metodológicos del proceso y no como receptores pasivos. Como plantean Castro Gómez y Grosfoguel (2007) “la complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados” (p.19). Sin incorporar este conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento asociados a la intervención del trabajador social, siguiendo a estos autores, “no puede haber descolonización alguna ni utopía social más allá del occidentalismo” (Muñoz Arce, 2015, p. 11).

Desde el Trabajo Social nos hallamos en un lugar privilegiado al trabajar con otros, para incorporar otras racionalidades, muchas veces de sectores subalternizados, que no han tenido relevancia en la historia por la invisibilización que sufrieron y la banalización de sus ideas a partir de la expansión de la racionalidad eurocéntrica mediante el capitalismo.

Ahora bien, las características de las crisis neoliberales en relación con el aumento de la fractura en los lazos sociales, implican la aparición de malestares cada vez más profundos que nos interpelan e interrogan respecto a las certezas que necesitamos de apoyo para construir proyectos a futuro. Esta es justamente la tarea a la que se enfrenta el equipo técnico del programa Autonomía Joven, que trabaja junto a jóvenes sin cuidado parental,

acompañándoles en sus objetivos, como se abordará en el último capítulo. Cuando la sociedad es tan impredecible y sus problemas tan complejos, pone en jaque los planes de intervención, es por eso que considero que debe abordarse desde una forma de comprensión de la realidad, de conocimiento de la subjetividad del otro, y que sean sus saberes y sentires los que nos orienten (Carballeda, 2004).

2.4 La tensión entre la reproducción de la herida colonial y la emancipación en las intervenciones sociales del Trabajo Social

M. Eugenia Hermida (2020) propone, como condición para llevar adelante un Trabajo Social crítico y transformador, el ejercicio de una intervención social situada, y para ello, “situarnos desde el locus de enunciación de la crítica pos/des colonial y feminista del sur, nos ofrece algunas chances más para concebir, gestar y parir esas alternativas urgentes e in-surgentes (Walsh, 2017, en Hermida 2020, p. 102)”.

Desde este posicionamiento, no podemos ignorar que el Trabajo Social está atravesado por una tensión constitutiva entre la reproducción de la herida colonial y la emancipación, debido a que su ejercicio muchas veces responde al pensamiento eurocentrado y hegemónico de la estructura colonial-capitalista-patriarcal moderna en la que se gestó (Martínez y Agüero, 2014), y que como tal, se constituye entonces, como una profesión atravesada por la herida colonial. Para intentar correr los ríos de prácticas profesionales que repliquen lógicas opresivas, Silvana Martínez y Juan Agüero (2014) proponen la concepción de un Trabajo Social Emancipador y lo relacionan con dos términos que lo definen, como condiciones básicas y necesarias: la capacidad y posibilidad real de decidir y actuar sobre el propio proyecto de vida. En las palabras de los autores:

La capacidad se refiere a los sujetos sociales, mientras que la posibilidad se refiere a las condiciones históricas en las cuales estos sujetos se constituyen y realizan. No hay capacidad sin sujetos y tampoco posibilidad de ser de estos sin condiciones históricas. El Trabajo Social Emancipador requiere profesionales situados, enraizados, significados y significantes, subjetivados y subjetivantes. Situados en las improntas de un tiempo y un lugar determinados, enraizados en un origen o proyecto asociado a un grupo humano con el cual puedan identificarse en la búsqueda de sentido de la

existencia o de la acción; significados por el entramado de significaciones sociales y a su vez significantes en términos de capacidad para construir significaciones sociales, subjetivados por el entramado de relaciones intersubjetivas y a su vez subjetivantes en términos de capacidad para cimentar subjetividad en los “otros” con quienes interactúan. (Martínez y Agüero, 2014, p. 14).

En América Latina, el Trabajo Social se formaliza en el año 1925, y como construcción que se gesta en la Modernidad, su constitución en la academia, sus fundamentos científicos y su proceso de profesionalización, no escapa a las formas dominantes que la caracterizan. Recuperando la historicidad que nos atraviesa, debemos reconocer que la profesión no es ajena a influencias no sólo coloniales sino del resto de los fenómenos sociales como influencias religiosas, crisis económicas, revoluciones políticas, dictaduras, cambios comunicacionales, estallidos sociales, etc. Si bien la búsqueda de transformación social ha sido un principio transversal, la perspectiva y el propósito de dicho cambio responde a diferentes parámetros que pueden contribuir tanto a normalizar, adaptar, o disciplinar, como a empoderar, liberar o emancipar (Muñoz Arce, 2015). De ahí que develar las corrientes de pensamiento fundantes del Trabajo Social es un momento, tanto necesario como fructífero, para entender a qué fines contribuyen las prácticas contemporáneas.

A todo esto se refiere Alfredo Carballada (2013) cuando habla de la paradoja fundacional de la intervención en lo social; a la tensión entre lo disciplinar y la emancipación que atraviesa al Trabajo Social. ¿Hasta qué punto las intervenciones sirven a un proyecto de empoderamiento y liberación de los pueblos, y hasta qué punto responden y reproducen lógicas opresivas? El disciplinamiento se expresa desde todo tipo de mecanismos que responden a cierta noción, en general hegemónica, del mundo, desde la cual se van construyendo significados y horizontes simbólicos. El disciplinamiento moderno constituye una racionalidad que sostiene un sistema que para existir, produce y reproduce, necesariamente, desigualdades: el capitalismo. Es allí, donde el Trabajo Social, como profesión, se encuentra en una posición contradictoria, en primer lugar por su origen como disciplina moderna, y en segundo porque su intervención social puede, o bien ser funcional a los dispositivos de control que mantienen el *status quo*, niegan las subjetividades subalternas y reproducen la herida colonial, o trabajar en pos de un reconocimiento de las existencias, en este caso latinoamericanas, con la emancipación como objetivo.

Las ciencias, la sociedad, nuestra subjetividad y las lógicas en que nos apoyamos, están profundamente atravesadas desde sus bases por la colonialidad y el eurocentrismo. Los procesos de colonización intelectual a partir de la expansión occidental y el lugar de privilegio epistemológico (Mignolo, 2012) que ocupan los países colonizadores, dan como resultado la colonialidad del saber (Lander, 2000), y como profesión moderna, el Trabajo Social y sus comprensiones no escapan a esto. Su origen situado dentro del capitalismo configura sus versiones de lo social, pero desde hace ya varias décadas diferentes autores, como Aníbal Quijano (2000), Catherine Walsh (2009) y Ramón Grosfoguel (2006), vienen trabajando en lo que hoy conocemos como opción descolonial, rescatando las expresiones y formas de vivir invisibilizadas por años, por no encajar en los valores que pregona la Modernidad. Esta crítica descolonial desde Latinoamérica y el Caribe, responde a una corriente que data desde la misma colonización, como respuesta al proceso de esclavitud racial que se instauró mediante la dominación, y que podemos rastrear hoy en la colonialidad que persiste hoy en todos los órdenes de nuestras vidas.

Todas las prácticas sociales, incluso aquellas que parecen las más automáticas y espontáneas, responden a lógicas situadas que deben ser entendidas desde el punto de vista de los actores sociales que las ejecutan. Rita Segato (2003) sostiene que sólo mediante la identificación de ese núcleo de sentido, siempre en algún punto colectivo y anclado en un horizonte común de ideas socialmente compartidas es que podremos actuar junto a otros y sus prácticas. Nuestras acciones no serán transformadoras, ni desde el Trabajo Social ni desde ninguna disciplina, si no comprendemos los procesos históricos que nos atraviesan y determinan nuestras rutinas, costumbres, moral y normalidad, así como las de las personas con las que trabajamos.

Como en todo proceso de colonización del pensamiento, las invenciones occidentales se expanden al mundo a través de diferentes mecanismos de dominación y producción de sentido como son los medios de comunicación, los textos, las artes, la academia, y las currículas que responden a los métodos y teorías inglesas y estadounidenses, donde justamente se gestó la profesionalización del Trabajo Social (Campos-Vidal y Cardona-Cardona, 2018). A esto se suma el accionar de organizaciones internacionales que juegan un papel fundamental en el proceso de instalación de creencias y prácticas, en todos los ámbitos de la vida social (como el Fondo Monetario Internacional en la economía latinoamericana), pero también en la vida profesional, ocupando un rol fundamental en este

proceso a través del cual se ha instaurado la creencia de que las ideas y prácticas angloamericanas y europeas son las correctas y las que debemos aplicar.

Debemos reconocer que muchos de los proyectos de intervención social y las políticas que se implementan en América Latina en la actualidad, así como en otros países del Sur Global (Boaventura, 2009), son financiados por entidades supra-nacionales como el Banco Mundial que financia los programas para la superación de la pobreza en nuestro continente; lo cual implica, y sería ingenuo pensar que no, que las perspectivas y modelos de intervención social utilizados, son diseñados y tienen que ver con las lógicas de estos organismos centrales que reproducen un orden de dominación (Muñoz Arce, 2015).

Muñoz Arce (2015) recupera el concepto de “imperialismo profesional” acuñado por Midgley (1981) para referirse justamente a este proceso a través del cual teorías producidas en sociedades occidentales y capitalistas, son adoptadas por las escuelas de Trabajo Social en países cuyos contextos sociales y profesionales tienen características e historias completamente diferentes. Así, el imperialismo profesional, mediante los mencionados mecanismos, aparece como una manifestación más de la situación de dependencia colonial de los países en desarrollo, y como otra forma de disciplinamiento que se reproduce desde el Trabajo Social cuando aplicamos teorías sin revisarlas a la luz de las necesidades y padecimientos locales. Si apuntamos a desarmar estas lógicas colonizadoras debemos necesariamente cuestionar nuestra formación y práctica profesional, y asumir el carácter sesgado e incompleto de nuestras visiones.

3 Discusiones conceptuales y cruces entre juventudes, adultocentrismo e intervenciones sociales

La multiplicidad de factores y dimensiones que conforman el concepto de “juventud” requiere un análisis complejo de las representaciones y prácticas sociales que se tejen históricamente a partir de, y en, las relaciones sociales.

La juventud como tal, si lo pensamos desde una lógica categorial, resulta un concepto homogeneizante, cuando en realidad está atravesado por una “multiplicidad de variables bio-psico-sociales” (Urcola, 2003, p. 41). Si bien podemos afirmar que responde a una “etapa biopsicológica del ciclo vital” (Urcola, 2003, p.41), también se constituye como una idea socialmente construida y por ello, condicionada.

Una aproximación cotidiana del concepto refiere a la edad de la persona, pero dentro de esa delimitación, hay diferentes formas de transitarla, y las mismas están atravesadas por distintos condicionantes económicos, políticos, sociales y culturales. Reducir el término simplemente a un período de la vida, puede invisibilizar lo heterogéneo y diverso de las relaciones que lo componen.

De esta forma, el campo de niñeces y juventudes, donde he realizado las prácticas institucionales supervisadas que se analizan en la presente Tesis, no está exceptuado del pensamiento eurocentrado y androcéntrico, propio de la valoración moderna y colonial que caracterizó y caracteriza tantos aspectos de nuestra realidad, incluida la forma en la que se interpreta, se nombra, y por ende se interviene.

En relación a esto, Hermida (2020) cuestiona el pensamiento eurocentrado y androcéntrico, y problematiza a la vez que advierte, sobre la forma en que puede repercutir en las intervenciones de diferentes profesiones y disciplinas.

(...) al tomar como código de comprensión de nuestras situaciones de intervención las teorías del Norte, sin revisar su propio carácter situado, podemos caer en distorsionar nuestra realidad al pasarla por su lente. Podemos aplastar, agrandar o invisibilizar procesos, problemas y alternativas (Hermida, 2020, p.101).

Las formas en que entendemos a las juventudes, vienen acompañadas de marcos normativos que legitiman estas concepciones, y desde donde se determinan las intervenciones que se llevan adelante. En Argentina, desde 1919 regía la Ley Luis Agote, o del patronato del Estado, que respondía al Paradigma Tutelar (Rodríguez Aguirre y Durand, 2019) desde donde se concebía a los jóvenes y niñas a partir de las diferencias con los adultos, pero como “menores” a ellos, es decir, desde la falta, la incompletud, la inmadurez, definiéndoles como un objeto que necesita control y protección. En este sentido, dichos términos y normativas respondían, y en algunos aspectos aún responden, a un paradigma adultocéntrico de la juventud, que a su vez, por establecer una división jerárquica y dicotómica en relación a la edad, se adecuaba a la lógica categorial propia de la modernidad (Lugones, 2010) y la colonialidad que la sostiene.

En los años 1990, el Sistema de Protección de la Infancia y Adolescencia en Argentina comenzó a cambiar dichos lineamientos a partir de la incorporación de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN), sancionada en 1989, en la legislación y el diseño de las políticas públicas (Rodríguez Aguirre y Durand, 2019), que en 1994 adquiere rango constitucional. En 2005 se sanciona la Ley Nacional 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que junto a la derogación de la anterior Ley de Patronato ese mismo año, fueron hitos que sentaron las bases del nuevo paradigma en nuestro país, que concibe a los niños como sujetos de derecho, dando inicio formal y normativo a este nuevo enfoque.

Si abogamos por una intervención profesional que interprete las situaciones desde un enfoque integral, y además, trabajar con las juventudes desde un paradigma de derechos, debemos revisar aquellos conceptos que utilizamos para definir y abordar la cuestión social y las experiencias en las que se inscribe de forma relacional, geográfica e históricamente situada, en nuestros territorios.

El punto de partida es la visión de la y el Joven como seres en relación. El /la Joven como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual, espacial e históricamente situado; relacional; conflictos y consensos; y heterogénea: diversidad y desigualdad. (Chávez, 2009, en Monclá y Fonseca, 2021, p.27).

En este sentido, si entendemos que los conceptos que utilizamos no son inocuos ni inofensivos, sino que pueden ser utilizados como instrumentos normativos que reproducen la división jerárquica moderna (Lugones, 2010), debemos dar al interior de la profesión estas discusiones conceptuales que revisen a qué lógicas responden los términos desde los cuales interpretamos la realidad y planificamos las intervenciones.

3.1 Discusiones conceptuales de juventudes en relación a modernidad/colonialidad

Los aportes de la perspectiva descolonial y de los feminismos del sur, nos invitan a cuestionar el pensamiento eurocentrado, que ha consolidado diversas categorías de análisis de la realidad, establecidas como hegemónicas apoyadas en los mecanismos de reproducción del poder y del saber, invisibilizando las experiencias de diversos sujetos colectivos que no responden a los parámetros valorados desde la lógica moderna.

El eurocentrismo como perspectiva inaugurada a partir del proceso de invasión y colonización de Abya Yala ha ocultado durante siglos la colonialidad del poder, del ser y del saber, que instauro la clasificación social jerárquica y dicotómica (Lugones, 2010) de la población bajo la idea de la raza, el control del trabajo, de las subjetividades no-europeas (Quijano, 2000) y de la sexualidad (Lugones, 2010).

En este sentido, las mencionadas corrientes de pensamiento nos invitan a repensar nuestra historia, y cuestionar la tradicionalmente aceptada como universal, así como también nuestras categorías y conceptos, que han obturado la forma de comprensión de la realidad y con ello las intervenciones profesionales (Carballeda, 2013). Entre los aportes de estas perspectivas, y para construir intervenciones sociales que intenten no reproducir lógicas subalternizantes, está planteada la necesidad de pensar de forma situada, reconociendo la pluralidad de sujetos y experiencias, rompiendo con dicha interpretación homogeneizante (Carballeda, 2013).

La producción teórica de las ciencias sociales, y en ello del Trabajo Social, ha construido sus categorías desde una idea de sujeto universal (adrede en masculino), que parte de los procesos del Norte Global (Carballeda, 2013). A partir del pensamiento crítico descolonial y feminista, y particularmente en nuestra profesión desde el movimiento de reconceptualización, dichas teorías pasan a ser cuestionadas por su carácter colonial, racista y

patriarcal, y con ello el sujeto por excelencia de esta matriz de pensamiento: el hombre, adulto, blanco y burgués.

De esta forma, mediante los aportes de las teorías críticas del Sur Global, los conceptos se van ampliando a partir del cuestionamiento de los procesos de explotación y opresión, y del análisis de experiencias de sujetos que no contribuyen al mundo productivo desde parámetros capitalistas, como son por ejemplo las personas con discapacidad, les adultes mayores, y en este caso, las niñeces y juventudes.

Con el avance de la industrialización y el capitalismo les sujetos pasan a ser divididos entre productivos e improductivos, según si pueden o no vender su fuerza de trabajo; y con ello, la vida pasa a estar dividida en franjas etarias en relación a la aptitud para la producción. En este contexto, las ideas de “infancia” y “adolescencia” pasan a ser teorizadas, incluso ya desde su etimología, que subalterniza estos momentos de la vida donde la primera significa “sin voz” “que no sabe hablar” y la segunda el relación al verbo "adolecer" que significa carecer, que le falta algo, y deriva de dolesco, dolerse, caer enfermo (Carballeda, 2013). Estas ideas guiarán la concepción de estos sujetos, no como sujetos de derecho, sino como sujetos que deben ser tutelados por les adultes capaces, racionales y productivos, siempre desde una única óptica moderna.

A partir de estas reflexiones que se dan desde el pensamiento descolonial, debemos reconocer que se tiene poco conocimiento sobre la historia de las infancias y juventudes marcadas por los violentos procesos de colonización, servidumbre y explotación.

Al respecto de las experiencias de las niñeces y juventudes desde el Sur Global, Sol Monclá y Manuela Fonseca (2021) reconocen que, pese a los pocos estudios que hay,

La infancia de estxs sujetxs estuvo marcada por procesos particulares de violencia, explotación y opresión, procesos por los cuales lxs niñxs y jóvenes del Norte Global no han transitado. Experiencias que en razón de la colonialidad del poder, del ser, del saber y del género aún siguen impresas en los cuerpos de las niñeces y juventudes de Nuestra América. Es en este sentido que cobra importancia cuestionar y romper con las categorías de infancia y adolescencia construidas desde el Norte Global y empezar a construir de manera situada nuevas concepciones desde el Sur Global, que den cuenta de

esta diversidad de vivencias que son marcadas por procesos históricos particulares (Monclá y Fonseca, 2021, pp. 25-26).

En este sentido, para las autoras, la categoría de juventudes como concepto, aboga por la superación del carácter subalternizante que remite a los términos de menor o adolescencia. Con respecto a esto, Quepper (2012) entiende que la definición conceptual que se utiliza para nombrar las diferentes clases de edad, responde a una construcción social sobre las mismas, las cuales pueden ser analizadas en un sentido relacional, desde claves históricas, económicas, culturales, políticas y sociales, que le otorgan un sentido particular.

Así, siguiendo las ideas de Monclá y Fonseca (2021), entiendo que la categoría juventudes, reconoce, reivindica y respeta la multiplicidad y heterogeneidad de experiencias, recuperando la diversidad y subjetividad de cada una, distanciándose del término homogeneizante de “adolescencia” que define una etapa de la vida desde una perspectiva tutelar.

Incluso, según Quepper (2012), en la diversidad de culturas que habitaban los territorios de América Latina y el Caribe antes de la invasión española y portuguesa, las construcciones sociales sobre los jóvenes respondían a concepciones muy diferentes a la occidental. Mientras que algunos grupos originarios les llamaban “piedras preciosas” porque aseguraban la continuidad de la comunidad, y los formaban en diferentes procesos, tareas y ritos; en nuestra sociedad, post proceso de invasión, conquista y colonización, el sentido particular que ha adquirido la concepción de juventud, responde a un sistema de dominación adultocéntrico, en estrecha relación con los sistemas de dominación y exclusión por género, clase, o raza. Desde allí, para Quepper (2012) se le asigna a esta clase de edad ciertas expectativas, que se instalan en el imaginario social, produciendo y reproduciendo material y simbólicamente no solo la idea de lo que es “ser Joven”, sino que a su vez, incide en las mismas prácticas y la propia experiencia de los sujetos.

3.2 Juventudes y adultocentrismo

La perspectiva adultocéntrica de las juventudes, legitima una relación jerárquica y asimétrica entre las edades, que implica una subordinación de aquellos definidos tradicionalmente como “menores”. De esta manera, se limita el reconocimiento de su capacidad para actuar, ubicándoles en una posición de dependencia, y dejando el poder en

mano de los adultos. Esta relación social mediada por una dinámica de dominación, establece un modo de ser Joven asociado a la sumisión, que va a ser reforzado por diversos medios e instituciones como la escuela o la familia (Quepper, 2012).

Como variable de análisis dentro de las distintas formas de opresión y desigualdad reproducidas desde el saber y las normatividades, se pueden identificar prácticas de exclusión a partir del establecimiento de diferencias generacionales; a tal entramado complejo de saberes, normas, conceptos y prácticas en relación a la edad, se le denomina adultocentrismo (Vázquez, 2013).

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (Foucault, 1999, p.5)

En este sentido, Bourdieu (2000) decía, en *La Juventud no es más que una palabra*:

La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. La edad es un dato manipulado y manipulable, muestra que el hecho de hablar de jóvenes como unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.” (Bourdieu, 2000, pp.164-165)

De esta forma, el discurso y los términos a partir de donde nombramos a las personas, se entiende como un conjunto de reglas anónimas que responden a una determinada configuración histórica (en este caso moderna) y a la combinación de sus relaciones de poder, en la cual se disputa la regulación o la emancipación de los sujetos (Vázquez, 2013).

En el momento de referirnos a los saberes, se puede identificar como discursos claramente fundamentales para el adultocentrismo aquellos que recaen en visiones biologicistas y evolucionistas. Estos discursos justifican científicamente “una verdad” acerca de la juventud como si en esta definición no se ocultara una serie de disputas por el poder. De este modo, el adultocentrismo podría ser identificado como la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles, a estos últimos, una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez

(déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral). (Vázquez, 2013, p. 6).

Entonces, en lo cotidiano la forma más común de interpretar las juventudes tiene que ver con considerarla una etapa de la vida, y desde allí se configuran representaciones sobre qué constituye dicha “parte del ciclo vital del desarrollo humano, y como tal, distinguible de otras”, así como la concepción de que es “una etapa de preparación para la inserción de las personas jóvenes en el mundo adulto” (Vázquez, 2013, p. 5). Ahora bien, desde estas perspectivas se asume que la juventud es una etapa de tránsito, que adquiere valor en relación al mundo adulto, y sus parámetros a los que debe llegar, lo cual denota una idea moderna de progreso y desarrollo lineal y único.

Este análisis no apunta a una desvalorización del mundo adulto, sino a cuestionar que nuestra lógica categorial y dicotómica, propia de la modernidad (Lugones, 2010), también incide en la forma en que interpretamos y nos relacionamos con los jóvenes, y cómo desde dichas representaciones sociales y los parámetros asociados a la adultez, les valoramos a ellos y a su saber. Esta interpretación y esta relación que se establece con las juventudes, se reproduce mediante diferentes prácticas e instituciones, desde esta perspectiva a la que llamamos “adultocentrismo”, y que exploraremos en capítulos siguientes cómo condicionan las estrategias de intervención en relación al Programa Autonomía Joven.

3.3 jóvenes sin cuidados parentales e intervenciones sociales

Como vimos en los apartados anteriores, no existe una única forma de ser Joven, como categoría universal, acabada y descontextualizada, sino que cada trayectoria está atravesada tanto por las condiciones socio-históricas de la época como por la situación particular de cada sujeto; que el término juventud se elabora sobre diversas representaciones sociales, que se determinan en relación al paso del tiempo. No tener en cuenta este aspecto de construcción de las categorías, así como la diversidad y multiplicidad de formas de transitar la juventud, como profesionales, puede hacernos caer en una homogeneización que invisibilice experiencias, obstaculizando el ejercicio de una intervención situada que contemple la singularidad de las historias de vida. De allí se desprende la decisión semántica y política de utilizar los términos de infancias y juventudes, teniendo en cuenta su pluralidad.

Ahora bien, respecto a los jóvenes sin cuidados parentales, nos referimos a aquellos cuyas trayectorias han sido atravesadas por intervenciones estatales, y que se encuentran

separados de su medio familiar (familia de origen, nuclear y/o extensa o de sus referentes afectivos y/o comunitarios) por haber sido alcanzados por una medida de protección excepcional adoptada por el organismo administrativo o judicial ante situaciones de vulneración de derechos, en conformidad con los artículos 33 y siguientes de la ley 26.061 o de la normativa que aplique en el ámbito local (Acuña, 2021), y que por ello residen “transitoriamente” en dispositivos de cuidado formal familiar o residencial/institucional. La condición de “transitoriamente”, en muchas ocasiones se configura, tras haber agotado las instancias de egreso con su medio familiar o mediante la forma jurídica de adopción, en largos periodos de permanencia en instituciones de cuidado, incluso llegando a residir en dichos dispositivos hasta la mayoría de edad (Acuña, 2021).

Con respecto a las intervenciones sociales realizadas con jóvenes sin cuidados parentales en Argentina, Agustina Favero (2021) realiza un análisis de la noción de distancia como problema político, en relación a las políticas de inclusión social de jóvenes sin cuidados parentales, a través de programas desarrollados por la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. Para la autora, dichas políticas se enmarcan en el proceso de transformaciones institucionales orientada a “ganar proximidad” a partir de la creación del Sistema de Promoción y Protección de Derechos en el año 2005; momento político en el que hubo en el continente latinoamericano un gran avance de legislación de derechos humanos.

En esta línea, la autora entiende que la ley nacional propone un abordaje con perspectiva integral, que en oposición a las políticas focalizadas y tecnocráticas, apunte a la descentralización de acciones y recursos, buscando facilitar el acceso de jóvenes y niñas a sus derechos. En este sentido Favero (2021) también identifica que se introduce la noción de corresponsabilidad, promoviendo una red de actividades de atención y cuidado, e involucrando a una multiplicidad de actores en los asuntos vinculados a la protección de la mencionada población. Para la autora, este principio, cobra suma importancia cuando se trata de la intervención con jóvenes sin referencia familiar, debido a que son los actores institucionales los que deben velar y actuar en pos de garantizar sus derechos en el desarrollo de su infancia y juventud.

Con respecto a los jóvenes que transitan por procesos de egreso de dispositivos de cuidado, Favero (2021) plantea, recuperando a Lorey (2016), que sus condiciones de existencia están signadas por las condiciones de precariedad, debido a que los mismos viven

en entornos donde la única alternativa para efectivizar su cuidado ha sido la institucionalización, mediada por una medida de protección.

Dichas medidas, así como las diferentes intervenciones estatales de cuidado alternativo, suponen consecuencias subjetivas, emocionales y vinculares que inciden en el desarrollo psicosocial. Goffman (1992) se refiere incluso a la “la anulación del rol social” que atraviesa un Joven institucionalizado, en tanto que cuando se aleja de su familia, se le separa de su grupo de pertenencia e identificación, sumado a que en la institución se inscriben en un espacio con diferentes niveles de autoridad (operadores convivenciales, profesionales, Director, Juez/a, etc.) que impondrán normas, establecerán un encuadre, buscando instaurar hábitos y rutinas distintas a las históricamente arraigadas. Ello implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción subjetivo, a los fines de adaptación al propio medio institucional; en palabras de Goffman “el niño se convierte en otro, asume una personalidad de niño institucionalizado diferente a la suya, todo lo cual anula su rol social” (Goffman; 1992, p. 18).

Sin embargo cabe recordar, que la autonomía es un principio consagrado en la Convención de los Derechos del Niño (arts. 3º, 5º, 12, 14, 27) y en la Ley Nacional nº 26061 (arts. 1, 2, 3), y que ambos instrumentos afirman que los niños y los jóvenes son titulares de derechos y deben tener un rol protagónico en la decisión de cómo ejercer y protegerlos en función de su autonomía progresiva. Este principio está estrechamente vinculado con el derecho a formarse un juicio propio, expresar su opinión y ser escuchado, y son estas regulaciones las que velan en los mencionados procesos por proteger la propia subjetividad de los jóvenes e instan a que su palabra debe ser tomada en cuenta en las decisiones que se toman en relación a ellos.

Al respecto, Estivariz y Sciarrotta (2023) mencionan también que las trayectorias institucionales de los jóvenes resultan afectadas por la forma que se gestionan los programas dedicados a su situación, en razón de las condiciones laborales de los trabajadores de los mismos y de los dispositivos de cuidado. Plantean que, las condiciones de trabajo y los recursos institucionales del Sistema de Promoción y Protección condicionan las posibilidades y límites de las estrategias de intervención con los jóvenes sin cuidados parentales. Para los autores, de esto resulta que a pesar de la institucionalización con el objetivo de restituir derechos, se mantiene la situación de vulnerabilidad, pero en este caso en relación a las políticas de Estado.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, el avance de los últimos años en materia de derechos humanos y en relación a dicha población, Favero Avico (2021) plantea que se crearon las condiciones para que se desarrolle la categoría de jóvenes “sin cuidados parentales” como una “construcción estatal” (p. 6) que reconoce un problema y con ello la demanda de intervención, complejizadas en diferentes escenarios, y en consonancia abordados desde diferentes programas de niveles nacionales y provinciales: “La sanción en 2017 de la Ley nacional 27.364 que creó el “Programa de Acompañamiento para el Egreso” –reglamentada en 2018-, implicó un salto cualitativo en relación a la atención del problema referido.” (Favero Avico, 2021, p.6), y en la promoción del derecho a construir sus propios proyectos de vida en igualdad de oportunidades.

Para la autora, si bien esta ley fue sancionada en un momento de desmantelamiento de otras políticas de protección social, implica un fuerte sentido de corresponsabilidad en la intervención al incorporar organizaciones de la sociedad civil, empresas y bancos en la implementación de este programa.

4 Leyes de protección a las juventudes en Argentina y el Programa Autonomía Joven

Como hemos podido ver a lo largo de esta tesis y específicamente en el capítulo 3, en la década de los 90', el Sistema de Protección de la Infancia y Adolescencia en Argentina comenzó a incorporar los lineamientos y principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en la legislación y el diseño de políticas públicas (Rodríguez Aguirre y Durand, 2019) a partir de lo cual se sanciona en 2005 la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que junto a la derogación de la anterior Ley de Patronato ese mismo año, fueron hitos que sentaron las bases del nuevo paradigma en nuestro país, que concibe a los niños como sujetos de derecho, dando inicio formal y normativo a este nuevo enfoque.

Este nuevo paradigma de protección integral de los derechos, se sustenta en el principio del interés superior del niño, lo cual habilita a toda ciudadana a interponer las acciones administrativas y judiciales necesarias a fin de denunciar su vulneración y restaurar su goce. A tales fines, se implementaron desde entonces múltiples leyes en materia de niñez y juventud, como la Ley 26.150 Educación Sexual Integral (ESI), sancionada en el 2006, de alcance nacional. A partir de esta ley, todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, entendiendo que la misma articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En este mismo sentido, se encuentra la Ley Provincial 13.298 de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 2004, que tiene por objeto la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás leyes que en su consecuencia se dicten.

En consonancia, se sanciona en 2017, para la situación específica de jóvenes sin acompañamiento familiar, la Ley Nacional 27.364, que establece la creación del "Programa de Acompañamiento para el Egreso de Adolescentes y jóvenes sin Cuidados Parentales" (en adelante PAE) con el fin de garantizar su plena inclusión social y su máximo desarrollo personal y social. Dicho programa, en la ciudad de Mar del Plata, se ejecuta a través del programa Autonomía Joven, de competencia Provincial, que acompaña a jóvenes, próximos a

egresar de Hogares Convivenciales, con la finalidad de aportar en la construcción de un proyecto de vida autónomo.

Respecto a la autonomía progresiva, la CIDN establece en el art. 5 que los Estados Parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de les xadres⁷ o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que le niño ejerza sus derechos, reconocidos en la Convención.

En el caso de los jóvenes que participan en el Programa Autonomía Joven, no cuentan con un medio familiar, por lo que el Estado se ha hecho cargo de su acompañamiento a través de dispositivos de cuidado formal y sus equipos, llevando adelante estrategias de restitución de derechos en forma conjunta con otros actores sociales del Sistema de Protección y Promoción de los Derechos del Niño. Al respecto, para el especialista en niñez Miguel Cillero Bruñol (2011),

el principio de protección y promoción de la autonomía tiene una importante manifestación en el deber de orientación y dirección de sus padres, y se fundamenta en que el niño tiene “derecho” a desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos, superando el argumento tradicional de sentido inverso, esto es, que los padres tienen poderes sobre la niñez, debido a que las niñas y los niños carecen de autonomía (p. 6).

Esto significa que los deberes jurídicamente reconocidos de les xadres no son poderes ilimitados, sino funciones jurídicamente delimitadas hacia un fin: el ejercicio autónomo progresivo de los derechos del niño que, en casos calificados de incumplimiento, deben ser asumidos por el Estado (Artículos 9 y 20, CIDN, 1989).

De la consideración de les niñas como sujetos de derechos, y del principio de la autonomía progresiva, se desprende que los jóvenes portan una creciente responsabilidad e implicancia en sus actos y las decisiones de su vida. En el caso de los jóvenes sin cuidados parentales, corresponderá al Estado, a partir de la ley PAE y mediante programas como

⁷ Se utiliza el término xadres como alternativa de lenguaje inclusiva haciendo referencia tanto a quien ejerce la maternidad como la paternidad.

Autonomía Joven, apoyar y acompañar a los jóvenes en el desarrollo y fortalecimiento de dicha autonomía, el pleno ejercicio de sus derechos, y la consecución de su proyecto de vida.

4.1 Ley Nacional - Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales (PAE).

La ley nacional n° 27364 que crea el “Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales”, establece su acceso como un derecho en todo el territorio nacional. A partir del Art. 33 y los siguientes de la ley 26.061, el objetivo de dicho programa responde a garantizar la plena inclusión social, y el máximo desarrollo personal y social de jóvenes que se hallen separados de su familia de origen (nuclear y/o extensa) o sus referentes afectivos y/o comunitarios, y estén residiendo en un dispositivo de cuidado formal en virtud de una medida de protección.

El PAE se rige, en consonancia con la Constitución Nacional y las convenciones ratificadas, por los siguientes principios:

- a. Interés superior de la niñez;
- b. Autonomía progresiva del Joven⁸ conforme sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo. A mayor autonomía, disminuye el acompañamiento previsto en la presente ley;
- c. Derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta según su edad y grado de madurez;
- d. Igualdad y no discriminación;
- e. Acompañamiento integral personalizado.

Según lo establecido en la ley, la participación en el programa es de carácter voluntaria; le Joven debe otorgar su consentimiento informado para participar pero puede finalizar su vínculo con el programa en el momento que quiera y lo manifieste de modo fehaciente. A su vez, puede volver a solicitarlo en el momento cuando lo desee, en tanto se encuentre dentro del rango de edad previsto.

⁸ Cabe mencionar que en las leyes, documentos y normativas que se analizan en este apartado, se utiliza el término “adolescente” para hacer referencia a los jóvenes, pero en esta tesis se modifica por los motivos ético-políticos desarrollados en el capítulo 3.

El Art. 7 (ley nacional n° 27364) establece que la franja etaria que compete al programa va desde los trece (13) años hasta los veintiún (21) años de edad. Les menores de dieciocho (18) incluidos en el programa adquieren su mayoría de edad de forma anticipada a los dieciséis (16); y les menores de dieciséis deben tener un representante legal designado. A su vez, si les jóvenes estudian o se capacitan en un oficio, el programa puede extenderse hasta los veinticinco (25) años, siendo compatible con otros beneficios a los cuales tengan derecho.

El Programa también define un acompañamiento personal, a partir del cual se asigna un referente que acompañe al Joven en el fortalecimiento de su autonomía; y una asignación económica mensual, equivalente al ochenta por ciento (80%) de un salario mínimo vital y móvil, que se percibe a partir del egreso del dispositivo de cuidado formal. Según lo establecido en la ley, para su implementación, el presupuesto general de la Nación preverá las partidas necesarias.

Con respecto al acompañamiento personal, el mismo se divide en dos etapas que se diferencian según la edad de los jóvenes:

- Primera etapa: se extiende desde los trece (13) años de edad, o desde el ingreso de le Joven al dispositivo de cuidado formal si fuese posterior, hasta el egreso del mismo, por lo que debe realizarse en coordinación con el personal de los dispositivos.
- Segunda etapa: se extiende desde el egreso del dispositivo, hasta los veintiún (21) años de edad, o hasta los veinticinco (25) si siguiese estudiando o aprendiendo un oficio en una institución formal.

Respecto a los referentes que acompañan dichas etapas, la ley determina en el artículo 8 (ley nacional n° 27364) que los mismos deben ser designados por los organismos de protección de la juventud de cada jurisdicción a partir de una nómina actualizada, donde los incluidos deben acreditar experiencia en trabajo con niños y jóvenes, así como también, cumplir con las capacitaciones que disponga. En este sentido, tienen prioridad para integrar dicha nómina aquellos adultos que hayan participado del programa como acompañados. A su vez, los jóvenes tienen derecho a solicitar que su referente sea alguien de su elección aunque no integre la nómina, y si el organismo de protección lo designa como tal, este debe cumplir los requisitos de capacitación. El referente tiene derecho a percibir una remuneración, determinada por los organismos de protección o juventud competentes, que a su vez pueden sancionarle o removerle de sus funciones.

Con respecto al equipo de trabajo, el Poder Ejecutivo Nacional (PEN), designa a la autoridad de aplicación de la ley, quien deberá garantizar la interdisciplinariedad mediante la inclusión de especialistas en trabajo social, sociología, derecho, salud mental y profesiones afines, que trabajen en forma coordinada con los organismos de protección de la juventud competentes en cada jurisdicción. Las funciones de la autoridad de aplicación incluyen:

a) monitorear la implementación del Programa, detectar posibles incumplimientos o falencias en su aplicación y realizar eventuales mejoras;

b) realizar estudios, diagnósticos, relevamientos, investigaciones y recabar información de organismos tanto públicos como privados sobre niñez, adolescencia y juventud sin cuidados parentales;

c) confeccionar pautas de capacitación de los referentes, garantizando que los mismos conozcan los derechos específicos de los jóvenes;

d) crear instancias para que los jóvenes puedan participar de la confección, mejoramiento y actualización del programa.

Una vez establecido el equipo y designados quienes serán referentes, el artículo 11, establece que el acompañamiento se desarrolle en relación a diferentes dimensiones que se vinculan a los derechos de los jóvenes:

Tabla 1 - Dimensiones del Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales, y derechos de los jóvenes.

Dimensiones	Derechos
Salud, salud sexual, procreación responsable y planificación familiar	<ul style="list-style-type: none"> ● Derecho al cuidado del propio cuerpo; ● Tomar conciencia de la importancia de la atención a su salud física, sexual y mental; ● Conocer los medios para prevenir, tratar y combatir enfermedades y adicciones; ● Prevenir y detectar precozmente enfermedades de transmisión sexual,

	<p>VIH/sida, patologías genitales y mamarias;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tomar decisiones relativas a su sexualidad de manera responsable y libres de toda coacción o violencia; ● Conocer diferentes métodos anticonceptivos y su derecho a exigirlos; ● Prevenir embarazos no deseados; ● Desarrollar parámetros para ejercer maternidades y paternidades responsables.
Educación, formación y empleo	<ul style="list-style-type: none"> ● Completar la educación obligatoria; ● Acceder a servicios de orientación vocacional y ocupacional; ● Conozcan políticas de formación profesional e inserción laboral disponibles; ● Acceder a servicios universitarios y/o cursos de formación profesional; ● Identificar servicio de empleo; ● Desarrollar conocimientos, destrezas, habilidades y competencias necesarias para incrementar las posibilidades de empleabilidad o autogestión profesional
Vivienda	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer las facilidades disponibles para alquilar o adquirir una vivienda propia; ● Gestionar su alojamiento, evaluando su calidad y alternativas.
Derechos humanos y formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer sus derechos y los medios para exigir su respeto;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar el sentido de la responsabilidad en el ejercicio de sus obligaciones cívicas.
Familia y redes sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Abordar el vínculo con su familia de origen, extensa y/o ampliada de la manera más saludable según las circunstancias de cada caso; ● Establecer vínculos saludables y libres de violencia con compañeros, amigos, parejas, adultos significativos y referentes afectivos y comunitarios.
Recreación y tiempo libre	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar oportunidades culturales que permitan acceder a los beneficios de la cultura y desarrollar al máximo el potencial creativo; ● Participar en actividades recreativas y lúdicas que permitan interactuar con pares y desarrollar sus habilidades sociales.
Habilidades para la vida independiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar pautas y rutinas de vida autónoma; ● Adquirir habilidades que fortalezcan la independencia, como las relativas a la economía del hogar, organización de horarios, movilidad, y otras.
Identidad,	<ul style="list-style-type: none"> ● Obtener y actualizar documentos de identidad; ● Conocer su origen, acceder al expediente o judicial o administrativo, o a cualquier

	<p>información que conste en dichos registros;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preservar la identidad cultural; ● A la autonomía y elección de su identidad de género.
Planificación financiera y manejo del dinero	<ul style="list-style-type: none"> ● Administrar el dinero con responsabilidad; ● Conocer las diferentes modalidades de gestiones bancarias, ayuda financiera y obtención de ingresos.

Fuente: elaboración propia a partir de la Ley 27.364.

Las dimensiones expresan por lo tanto, los derechos que les corresponden a los jóvenes, y por ende articulan los ejes alrededor de los cuales los referentes deben desarrollar el acompañamiento, y los aspectos que deberían ser abordados, trabajados y fortalecidos en el proceso. Sin embargo, no competen únicamente a los referentes, sino que además, y en relación al principio de co-responsabilidad, ciertas organizaciones del Estado deben garantizar las condiciones para facilitar el acceso a los derechos que las mismas estipulan.

En relación, por ejemplo, a la segunda dimensión, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación⁹ deben implementar políticas destinadas a incrementar las posibilidades de inclusión laboral y educativa de los jóvenes sin cuidados parentales. A tal fin, pueden establecer convenios con instituciones públicas, privadas, nacionales o locales.

Respecto a la última dimensión, el entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación¹⁰, debe implementar políticas para facilitar la cuestión habitacional que incluyan sistemas habitacionales con condiciones edilicias, instalaciones y equipamientos adecuados para que los jóvenes puedan adquirir habilidades de autocuidado y prácticas interpersonales que les permitan construir su autonomía, así como sistemas de créditos para compra y alquiler de viviendas. A su vez, el Consejo Nacional de Vivienda, debe establecer un cupo del

⁹ En la actualidad, dentro del Ministerio de Capital Humano.

¹⁰ En la actualidad, dentro del Ministerio de Capital Humano.

dos por ciento de los planes de adjudicación o mejoramiento de viviendas que se ejecuten con los fondos del FONAVI destinados a estos créditos.

En conclusión, el Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales constituye un avance significativo en la promoción de derechos de esta población, al garantizar un acompañamiento integral y personalizado que reconoce las múltiples dimensiones de su autonomía progresiva. Este programa, además, refleja el reconocimiento por parte del Estado de un vacío histórico en el acompañamiento a los jóvenes que egresan de instituciones, asumiendo la responsabilidad de garantizarles el ejercicio pleno de sus derechos y prevenir la perpetuación de situaciones de vulnerabilidad. Al integrar principios de corresponsabilidad y adaptarse a las necesidades específicas de los jóvenes, el programa se erige como una herramienta clave para su inclusión social y el desarrollo de proyectos de vida autónomos. No obstante, su implementación efectiva demanda el compromiso sostenido de los actores estatales y sociales, así como una constante evaluación y mejora para superar las limitaciones inherentes a los contextos de vulnerabilidad en los que se inscribe.

4.2 El Programa Autonomía Joven y las directrices de implementación en la Provincia de Buenos Aires

Para recuperar en este apartado las normativas y las características generales que estructuran al programa que aquí se analiza, se toman las leyes sancionadas a nivel nacional y provincial que crean al PAE y a Autonomía Joven respectivamente, así como los documentos de gestión provincial (s/a), y un documento redactado por el propio Equipo Territorial de Mar del Plata (s/a).

En la provincia de Buenos Aires, se promulgó en enero de 2005 la Ley Provincial N° 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, habiendo sido previamente sancionada por la Honorable Legislatura en diciembre del año anterior. La promulgación de esta Ley, su decreto reglamentario (n° 300/05), así como también la puesta en marcha del Fuero de la Responsabilidad Penal Juvenil (Ley N°13.634) en la provincia, instalan definitivamente el desafío de trabajar para lograr la consolidación del Sistema Integral de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

A partir del referido marco normativo el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia pasa a ser el organismo responsable de darle cumplimiento, teniendo como misión promover y fortalecer mecanismos institucionales que garanticen la plena e igualitaria participación de los jóvenes en la vida social, política, económica y cultural de la provincia de Buenos Aires.

Con posterioridad, a partir del Decreto N° 11/11, se crea la Secretaría de Niñez y Adolescencia dotando así al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires de un organismo que, dependiendo en forma directa del Poder Ejecutivo, cumple con las funciones de promoción y protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

En la actualidad, y a partir de la Ley N°14.805 sancionada en el año 2016 se crea el Organismo Provincial de La Niñez y Adolescencia convirtiéndose en la autoridad de aplicación de la Ley 13.298 (siendo el sucesor institucional de la Secretaría de la Niñez y Adolescencia). El mismo se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social¹¹ y tiene la misión de llevar adelante las acciones que garanticen la aplicación de la ley de Promoción y Protección de Derechos en la Provincia de Buenos Aires. En este marco, se crea el Programa de Autonomía Joven, que según el Documento de Gestión de Autonomía Joven elaborado por el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia el objetivo general y los específicos del programa consisten en:

Tabla 2 - Objetivos del Programa Autonomía Joven.

Objetivo general	Abordar el proceso de desinstitucionalización desde la perspectiva de la inclusión socio-educativo-laboral, acompañando al adolescente en la construcción de un proyecto de vida autónomo, favoreciendo, respetando y fortaleciendo los vínculos familiares, comunitarios y afectivos que ha podido construir durante su etapa de institucionalización.
Objetivos específicos	Generar las condiciones propicias para favorecer el egreso autónomo de los jóvenes institucionalizados en el territorio de la Provincia de Buenos Aires;

¹¹ Hoy Ministerio de Capital Humano.

	Acompañar a los jóvenes en la creación, desarrollo e implementación de sus proyecto de vida, focalizándose en su inclusión social, laboral, comunitaria, educativa, y en todo aspecto de la vida cotidiana que requieran sostén institucional;
	Favorecer al fortalecimiento de vínculos familiares, acompañando los procesos de revinculación;
	Apoyar económicamente los proyectos de egreso de los jóvenes, con el objetivo de favorecer una desinstitucionalización sustentable;
	Articular Políticas Públicas que se llevan adelante desde las diferentes áreas del gobierno provincial para favorecer el acceso a recursos que den sostenibilidad a los proyectos de vida de los jóvenes;
	Fortalecer equipos de trabajo en territorio que puedan atender las necesidades y requerimientos de los jóvenes en procesos de consolidación de proyectos de vida.

Fuente: elaboración propia a partir de documento de Gestión Provincial s/a.

Para alcanzar los objetivos e implementar el Programa de Autonomía Joven, la ley plantea que se debe conformar un Equipo Técnico Central (ETC), interdisciplinario, responsable de la ejecución de las diferentes actividades, necesarias para el logro de los objetivos a nivel provincial. Para su desarrollo territorial, el programa plantea la adhesión al mismo por parte de los Municipios, y en los casos que sea pertinente, de Organizaciones de la Sociedad Civil. Dicha adhesión municipal implica la conformación de Equipos Técnicos Territoriales (ETT) que lleven adelante las tareas que impliquen el desarrollo de las diferentes etapas del programa en el espacio local.

Una vez establecido ese vínculo, el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia transfiere recursos económicos a los diferentes municipios para la implementación del Programa de Autonomía Joven. Asimismo, provee la capacitación necesaria para los ETT's que se conformen. Estos equipos serán acompañados y supervisados por el Equipo Técnico

Central. Esto quiere decir que el OPNA asume la gestión de esta estrategia en responsabilidad compartida con los Municipios que decidan suscribir al convenio específico.

La responsabilidad del OPNA consiste en la definición de criterios del programa, la protocolización y coordinación de las acciones de los diferentes equipos intervinientes; y es responsable de la identificación, evaluación y selección de los jóvenes que serán incorporados a la estrategia. El Equipo Central del Programa, es el responsable de articular con los Municipios por un lado la incorporación de los jóvenes a las estrategias locales, junto con las distintas áreas de gestión del programa, y por otro, la selección y aprobación de los equipos técnicos, y del acompañamiento en la implementación de la propuesta.

Para el trabajo con los jóvenes en cada territorio, los Municipios deberán garantizar:

- Un equipo de trabajo responsable de planificar y gestionar actividades en relación a los objetivos; de articular con las demás organizaciones e instituciones de la comunidad; y realizar un acompañamiento y seguimiento cotidiano de los jóvenes bajo programa, en pos de potenciar la calidad de la intervención.
- Un espacio físico adecuado, que será sede y lugar de trabajo de los equipos técnicos y espacio de referencia para los jóvenes que se incorporen al Programa.
- La integración de los jóvenes a las actividades y procesos planteados en los proyectos de vida diseñados.

En relación a la co-responsabilidad, el desarrollo de esta estrategia se gestiona con la articulación de los recursos de los que disponen los diferentes actores presentes en el territorio. Se entiende como fundamental asociar a las instituciones locales y las organizaciones sociales para multiplicar los recursos disponibles, necesarios para la creación y gestión de estrategias que tiendan a fortalecer la inclusión de los jóvenes en sus comunidades. De este modo, se pretende la apertura de las organizaciones y la articulación de los diferentes niveles de Estado, con las organizaciones no gubernamentales y/o de la sociedad civil.

A fines aclaratorios, a continuación se especifican las responsabilidades del Equipo Técnico Central y Provincial, y de los Equipos Técnicos Territoriales intervinientes en la ejecución del programa:

Tabla 3 - Responsabilidades específicas de las instituciones en relación al programa
Autonomía Joven

Institución	Responsabilidades
Equipo técnico Central - Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordinar las acciones para la implementación del programa en el territorio de la Provincia; ● Articular con las instituciones del Sistema Promoción y Protección de Derechos de la Niñez y Adolescencia para la evaluación de los jóvenes destinatarios de la Estrategia; ● Definir los perfiles para la conformación de los Equipos territoriales y aprobación de los Equipos pre -seleccionados por los Municipios; ● Capacitar y supervisar a los equipos técnicos territoriales; articular entre los dispositivos del sistema de promoción y protección de la Niñez y de Responsabilidad Penal Juvenil donde se encuentran alojados los jóvenes con los equipos territoriales; ● Articular recursos provinciales con los equipos territoriales para el desarrollo de actividades propuestas a los jóvenes y la sostenibilidad de proyectos de vida; implementar el Sistema de seguimiento y monitoreo del Programa; ● Evaluar el desarrollo de las propuestas en territorio; gestionar la documentación personal, en casos de postulantes al programa indocumentados; ● Tramitar la asignación de becas.
Equipos territoriales de los municipios	<ul style="list-style-type: none"> ● Ejecutar las acciones necesarias para implementar el Programa en el espacio local; ● Articular los recursos disponibles en sus las diferentes áreas; potenciar las articulaciones interinstitucionales en el territorio; ● Proponer profesionales para la conformación de los equipos técnicos territoriales; ● Articular con los dispositivos del sistema de promoción y

	<p>protección de la Niñez y de Responsabilidad Penal Juvenil en que se encuentren alojados los jóvenes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diseñar y gestionar opciones y trayectorias para ofrecer a los jóvenes; ● Identificar recursos disponibles y recursos necesarios para el desarrollo de estrategias de inclusión, para dar sostenibilidad a proyectos de vida; ● Diseñar junto con los jóvenes incorporados al programa trayectorias y recorridos de inclusión posibles, identificando con cada uno objetivos, actividades y tiempos; ● Sostener espacios de seguimiento y acompañamiento de los procesos de inclusión; ● Desarrollar dispositivos de acompañamiento familiar, comunitario e institucional.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir documento institucional.

Según lo que establece el documento, los Equipos Territoriales estarán constituidos por cinco (5) integrantes. Entendiendo la importancia de la interdisciplinariedad, estos equipos podrán estar conformados por profesionales de diferentes disciplinas teniendo en cuenta la pertinencia a la problemática, a fin de favorecer la riqueza de miradas, recepcionar los deseos y aspiraciones de cada Joven y desarrollar una estrategia integral con cada uno de ellos. Uno de los integrantes del equipo tendrá a cargo la coordinación.

Por lo tanto, considerando que las estrategias de desinstitucionalización de los jóvenes se vinculan de manera directa a los ámbitos locales y comunitarios, el programa se materializa con la creación de equipos de inserción comunitaria que se gestiona en articulación con Municipios y Organizaciones no Gubernamentales, aunque el programa dependa del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. Tales equipos tienen como tarea llevar adelante la asistencia, el consejo y seguimiento de los jóvenes integrantes del espacio. Para ello, es primordial la conformación de equipos de trabajo que tengan por objeto acompañar en los procesos de desinstitucionalización a jóvenes que se encuentran en condiciones de egreso, orientándoles hacia una integración activa con su comunidad.

A su vez, el programa establece la capacitación de los Equipos de Trabajo Territoriales para desarrollar procesos de gestión y articulación de recursos que signifiquen oportunidades de inclusión social para jóvenes en situación de egreso institucional. De este modo, cada Municipio debe definir la estrategia local de inclusión juvenil en todos los ejes temáticos planteados por el programa, en acuerdo con el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia.

4.2.1 El acompañamiento a los jóvenes en la implementación del Programa Autonomía Joven en la Provincia de Buenos Aires

Según el Documento de Gestión de Autonomía Joven, elaborado por el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia, en el proceso de inclusión social que los jóvenes deben afrontar a su egreso de las instituciones del Sistema de Promoción y Protección de la Niñez, cobra relevancia el fortalecimiento de lazos institucionales y comunitarios que consolidan sus sentidos de pertenencia (Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, s/a).

En este sentido, el Programa de Autonomía Joven se enfoca en la promoción y consolidación de proyectos de vida personales de los jóvenes institucionalizados en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, a partir de la generación de espacios de acompañamiento, tanto personalizados como grupales, donde los jóvenes puedan adquirir herramientas orientadas a fomentar su capacidad de autogestión, independencia, responsabilidad y empoderamiento en el ejercicio de sus derechos ciudadanos, como así también, y desde allí, promover a su construcción subjetiva. Estos espacios también deben servir como articuladores para el acceso de los jóvenes a diferentes políticas públicas de la Provincia necesarias para el desarrollo de sus proyectos personales.

La implementación de estos proyectos de vida autónoma puede requerir de apoyo económico, lo que se traduce en el otorgamiento de recursos económicos, que provean a la sustentabilidad de las estrategias de egreso institucional. A tal fin, y en casos en los que se evalúe la pertinencia y necesidad, los jóvenes podrán acceder a una beca monetaria para el sostenimiento de dichas estrategias de egreso. En el documento también se define que la solicitud de incorporación de los jóvenes al Programa será gestionada por los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos; los Centros de Referencia del OPNyA; los Centros de Alojamiento de Responsabilidad Penal Juvenil del OPNyA. Esta solicitud de incorporación será cursada al Equipo Central del Programa para su evaluación, y de ser

aprobada, se procederá a la asignación de recurso. A su vez, el documento define los requisitos en relación a los jóvenes, como se puede ver en la tabla a continuación:

Tabla 4 - Requisitos para participar del programa Autonomía Joven.

Tener entre dieciséis (16) hasta veintiún (21) años de edad;
Atravesar alguna instancia de institucionalización donde el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia tenga competencia, siempre en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, a saber: <ul style="list-style-type: none"> · Estar alojado en un Hogar de Niños, Niñas y Adolescentes. · Estar alojado en algún dispositivo de Responsabilidad Penal Juvenil · Estar cumpliendo una medida socioeducativa alternativa a la privación de la libertad.
Requerir el acompañamiento específico del programa para lograr desarrollar un proyecto de vida y un egreso autónomo;
Completar la Ficha de Ingreso al Programa, firma del Acuerdo Compromiso;
Haber cumplido los dieciocho (18) años de edad, para postular para la obtención de la Beca de Egreso, altas y bajas al Programa de Egreso;
Para permanecer dentro del programa los jóvenes deberán concurrir a las actividades propuestas por el mismo

Fuente: elaboración propia a partir documento institucional.

Por otro lado, los jóvenes incorporados al programa deben asumir un compromiso y responsabilidad para con las actividades que se propongan en el marco de sus nuevos proyectos de vida; reconocer los propios deseos y proponer actividades y proyectos; identificar posibilidades en el espacio local/barrial; proponer compromisos posibles para acordar su participación en el programa; participar en los espacios de seguimiento; cumplir con las responsabilidades para los destinatarios del programa. Dichas responsabilidades se establecen entre los jóvenes y el Equipo Territorial en un proyecto-compromiso, mediante el cual se comprometen a cumplirlas, así como también todas aquellas que se generen a partir de las presentes, conforme a la situación inicial de ingreso de cada Joven:

Tabla 5 - Responsabilidades de los jóvenes participantes del programa Autonomía Joven

Cursar y/o finalizar la Escuela Primaria o Secundaria Básica (según corresponda);
Cursar y/o finalizar proyectos Formativos alternativos;
Adherir y asistir a las actividades de capacitación, talleres, y esparcimiento generadas por el Programa;
Adherir al esquema de tutorías a plantearse para cada uno de los jóvenes ingresados al programa;
Iniciar y sostener tratamientos en caso de que existas alguna problemática vinculada al uso de sustancias psicoactivas y/o adicciones;
Entregar los certificados escolares correspondientes y/o las certificaciones específicas de sus proyectos formativos alternativos en casos especiales.

Fuente: elaboración propia a partir del documento institucional.

El compromiso se revisará mensualmente, informando al equipo técnico de cada Equipo Territorial, el cumplimiento, continuidad y modificaciones acordadas con cada Joven. El documento también define que los Equipos Territoriales podrán solicitar la baja o suspensión de los destinatarios ante incumplimiento de los acuerdos-compromiso, inasistencias reiteradas sin justificación o en situaciones judiciales que impidan a los jóvenes la concurrencia al programa, todo lo cual será evaluado por el Equipo Central del Programa, como así también, cualquier otra circunstancia que amerite la baja referida.

El documento establece que el programa se desarrolla en tres etapas: 1) Preparación para el Egreso (Pre-egreso); 2) Egreso institucional; 3) Post Egreso:

Tabla 6 - Objetivos específicos del programa Autonomía Joven según etapas.

Preparación para el Egreso	Se enfoca en la transición para los jóvenes hacia la vida adulta. Consiste en un estadio de preparación, de vital importancia para el adecuado desarrollo de un proyecto de vida fuera del ámbito institucional. Se caracteriza por la
----------------------------	--

(Pre-egreso)	<p>adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el inicio del acompañamiento de los jóvenes en la transición hacia una nueva realidad. En esta etapa, los Equipos Técnicos Territoriales inician su tarea de acompañamiento con los jóvenes mientras permanecen alojados en el espacio institucional, coordinando . Este acompañamiento que inicia, coordina acciones con los equipos técnicos de los diferentes espacios institucionales donde los jóvenes se encuentren contenidos.</p>
Egreso institucional	<p>Consiste en el momento en el cual le Joven se desvincula físicamente de la institución que lo aloja, y se dispone a implementar su proyecto de vida. Implica, para le Joven, afrontar una serie de nuevos desafíos, un cambio fundamental en su cotidianeidad y la adquisición de un nuevo entorno convivencial. Esta etapa se caracterizará también por la preponderancia que adquiere el acompañamiento individual a los jóvenes del programa. La figura del referente se pone de manifiesto al ser quien acompañe efectivamente a le Joven en este proceso.</p>
Post Egreso	<p>En esta etapa le Joven ya se encuentra por fuera del encuadre institucional y comienza a desarrollar el proyecto de vida que diseñó. Consiste en el período en el cual se desarrolla el acompañamiento personalizado de los jóvenes del programa, y tiene la duración de hasta un año de producido el egreso. Siendo integrante del ETT, su referente es quien acompañe al Joven en el desarrollo de esta etapa del proyecto. Asiste personalmente a la articulación de necesidades del Joven, y es quien lo acompañe en los intentos de establecerse en la vida adulta.</p> <p>En esta etapa, los proyectos de vida autónoma de los jóvenes, podrán ser respaldados por el otorgamiento de una Beca, por seis (6) meses prorrogable otros seis (6), y estará sujeto al cumplimiento de los requisitos y tendrá por objeto darle sustentabilidad al proyecto de vida delineado por cada Joven.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de documento institucional y de Gestión Provincial

Con respecto a la primera etapa, también es importante señalar que la participación de le Joven en este momento del proceso se caracteriza por ser principalmente grupal, en el desarrollo de las actividades que se propongan; no obstante también se considera el

componente individual y un seguimiento “une a une” para cada Joven que participe del espacio. Los ejes centrales de las intervenciones en esta etapa son los siguientes:

Tabla 7 - Ejes de trabajo del programa Autonomía Joven.

Ejes centrales	Descripción
Educación, formación y empleo	Articulación con efectores educativos para completar la educación obligatoria, orientación vocacional y ocupacional, mejora de la empleabilidad, y acceso a recursos de empleo e inclusión laboral.
Habilidades para la vida	Adquisición de habilidades para enfrentar retos diarios, basadas en el enfoque de la OMS (2001). Incluye habilidades sociales e interpersonales, cognitivas, y emocionales, como comunicación, pensamiento crítico, manejo del estrés, y más.
Salud	Apropiación de la atención de salud física y mental desde una perspectiva integral, incluyendo cuidado del cuerpo y participación en actividades saludables.
Identidad	Acompañamiento en la consolidación de la subjetividad del Joven hacia una vida adulta e independiente, favoreciendo la identificación de deseos, aspiraciones, ansiedades y la construcción de un proyecto de vida.
Familia y redes afectivas	Reconstrucción de la red afectiva, incluyendo revinculación con familia de origen, referentes afectivos y comunitarios para fortalecer las redes de apoyo.
Vivienda	Asistencia en la planificación de un espacio donde desarrollar el proyecto de vida, evaluando recursos, viabilidad de sostenimiento, y acompañamiento en esta nueva etapa.

Fuente: elaboración propia a partir del documento institucional.

Con respecto a la Beca para el sostenimiento de estrategias de egreso (Beca Egreso), destinada a jóvenes que estén cursando procesos de desinstitucionalización, y cuyas circunstancias particulares adviertan sobre una grave situación de vulnerabilidad social, la misma consiste en la percepción de una suma mensual cuyo monto será igual al 80% del

Salario Mínimo Vital y Móvil, por un período de seis (6) meses, renovables por seis (6) meses más, la misma podrá ser otorgada hasta dos (2) meses de la fecha probable de egreso de la institución. El otorgamiento y la renovación de la misma será a jóvenes mayores de dieciocho (18) años, que habiendo cumplimentado con los requisitos de incorporación y permanencia en el programa, y cuando los proyectos de egreso reciban una evaluación positiva por el Equipo Central del Programa. La continuidad del beneficio dependerá del cumplimiento de las condiciones de incorporación al programa y de la verificación de las condiciones de permanencia. A su vez, la beca no es incompatible con cualquier otra beca o asignación estatal.

El documento de gestión plantea que las acciones contempladas en el desarrollo de procesos de transición hacia la autonomía juvenil, se traducen no sólo en el acompañamiento de los jóvenes en el regreso a su comunidad, sino también, en la realización de los acuerdos necesarios para que los diferentes espacios y ámbitos de la vida comunitaria le ofrezcan oportunidades reales de consolidar un proyecto de vida centrado en su educación a partir de descubrir vocacionalmente sus intereses y colaborando para expandirlos. Esto significa pensar en términos de transformación del sujeto a partir de la construcción de nuevas miradas y nuevos modos de relación con su contexto; es decir que el proceso socio-educativo pone de relieve las situaciones de vida del Joven para lograr nuevos aprendizajes, a partir de la reflexión, el diálogo y la producción.

A partir del documento citado en relación a los fundamentos del programa, podemos observar que las políticas de autonomía resultan claves, ya que deben ser dirigidas a generar en los jóvenes los recursos materiales, subjetivos y simbólicos, que les permitan sostener lazos de inclusión social, asumiendo los compromisos que esta apuesta requiere. Resulta para ello indispensable que el Estado se haga presente frente al deterioro de los vínculos familiares, institucionales y comunitarios, ofreciendo recursos y herramientas para favorecer el despliegue del potencial productivo y creador, para que de este modo, los jóvenes se fortalezcan en su subjetividad y alcancen el desarrollo de sus proyectos.

A su vez, el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia a través del documento de Gestión, plantea que el proceso socioeducativo no se produce en soledad, requiere de otro que proponga, oriente y conduzca a la reflexión. Asimismo, tiene que ver también con vivenciar experiencias no sólo en espacios creados para su formación, sino también a partir de procesos de integración y participación en la vida social, institucional y familiar. Esto

quiere decir que abordar la construcción de tales proyectos, requiere que le sujeto reconozca las potencialidades presentes y desplegarlas en la construcción de su futuro deseado, y para ello es fundamental que pueda poner en valor tanto su historia como sus lazos de pertenencia.

En el documento también se observa que el rol de las comunidades cobra protagonismo en las políticas desarrolladas por el Estado, en términos de corresponsabilidad. Es decir, que tanto las instituciones del Estado presentes en los territorios, como los vecinos y las organizaciones de la comunidad, son fundamentales en la tarea de generar lazos de inclusión con los jóvenes que egresan del sistema de promoción y protección.

Otro aspecto que surge en relación a los jóvenes sin acompañamiento familiar, es la necesidad de abordar los procesos de egreso de las instituciones penales, para que estos, promuevan a la disminución de la reiteración de la transgresión. Esta cuestión interpela al Estado frente al desafío de ofrecer políticas públicas que tiendan a atenuar los indicadores de reincidencia en los jóvenes a partir de favorecer el acceso a un mayor despliegue de trayectorias diversas.

Estos procesos son posibles de llevar adelante sólo si las instituciones de la órbita penal juvenil logran su objetivo de que el joven asuma responsabilidades por sus transgresiones desde lo subjetivo, convirtiéndose este en un factor indispensable al momento de ensayar cualquier estrategia de autonomía. Asimismo, no debemos ignorar que los jóvenes que corren un mayor riesgo en entrar en conflicto con la ley son a menudo quienes, en su recorrido personal, han atravesado diferentes situaciones de vulneración, ya sea difíciles circunstancias familiares, condicionamientos comunitarios, problemas estructurales de acceso a recursos básicos, entre otras.

Por todo lo expuesto, resulta primordial que los organismos gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil, las comunidades de pertenencia de los jóvenes comprendan que se trata de sujetos en formación y en transformación; que si la vida social les ofrece oportunidades, tienen mucho por delante para construir una nueva vida. Aquí radica la clave de la contribución de las políticas de autonomía a la convivencia social.

4.3 La complementariedad entre el Programa de Acompañamiento para el Egreso de jóvenes sin cuidados parentales (PAE) y el Programa Autonomía Joven de la Provincia de Buenos Aires

A fines de clarificar las distinciones y coincidencias de la ley nacional PAE y el programa provincial Autonomía Joven,, se plantean a continuación diferentes tablas comparativas.

Tabla 8- Tabla de análisis comparativo entre el programa Autonomía Joven y el Programa de Acompañamiento al Egreso.

	Autonomía Joven	PAE
Nivel	Provincial	Nacional
Objetivo	Acompañar el proceso de desinstitucionalización desde una perspectiva de inclusión, y favorecer el desarrollo y consolidación de un proyecto de vida autónomo	Garantizar la plena inclusión social, y el máximo desarrollo personal
Población destinataria	jóvenes sin cuidado parental de 16 a 21	jóvenes sin cuidado parental de 13 a 21-25 años
Egreso institucional	Egreso de un dispositivo de cuidado formal, de responsabilidad penal juvenil, comunidades terapéuticas, o cumpliendo una medida socioeducativa alternativa a la privación	Egreso de un dispositivo de cuidado formal
Intervención	Acompañamiento personal	Acompañamiento personal
Asignación	Beca Egreso (%80 del salario mínimo vital y móvil) de 6 a 12 meses	Asignación económica mensual (80% del salario mínimo vital y móvil)

Etapas	Etapa pre y post egreso	Etapa pre y post egreso
--------	-------------------------	-------------------------

Fuente: elaboración propia a partir de la ley PAE y los documentos institucionales de Autonomía Joven.

De lo expuesto podemos concluir que ambos programas abordan aspectos similares, y que incluso se complementan en sus diferencias: Autonomía Joven abarca egresos institucionales más allá de los dispositivos de cuidado (aunque por falta de recursos terminan acompañando únicamente los egresos de hogares convivenciales) y al menos desde lo normativo tiene en cuenta que aquellos jóvenes que transitan por comunidades terapéuticas o medidas de privación de su libertad deberían tener acceso al acompañamiento personal de su trayectoria por parte del Estado.

Además, tanto el acompañamiento personal de propone la ley nacional, como la asignación económica del PAE, permite extender la intervención del equipo del programa provincial, y el acceso a una beca monetaria, hasta los veinticinco (25) años, en tanto le Joven continúe con su formación formal. Esto permite que el acompañamiento personal que corresponde a Autonomía Joven se extienda potencialmente por cuatro (4) años más, así como los 6 meses máximos de la beca de Autonomía, permitiendo cubrir por mayor tiempo no solo las necesidades simbólicas y subjetivas de los jóvenes, sino también algunas cuestiones materiales fundamentales, como la situación habitacional, para así poder pensar, planificar y concretar sus proyectos de vida.

5 Intervenciones sociales en el Programa Autonomía Joven en Mar del Plata: la sistematización de las prácticas supervisadas en Trabajo Social

Este capítulo sistematiza las intervenciones sociales realizadas en las prácticas supervisadas en el marco del programa Autonomía Joven en Mar del Plata, utilizando el cuaderno de campo como la fuente de datos a analizar, tal como se ha planteado en el primer capítulo. Para ello, se presenta en primer lugar los aspectos generales del programa a partir del proceso vivenciado en los años de 2022 y 2023, para, posteriormente continuar con el análisis de las intervenciones sociales realizadas, categorizando las mismas, y, por último, problematizando las manifestaciones de la herida colonial y las potencialidades emancipadoras presentes en los discursos y acciones de las mismas. En este sentido, entiendo la intervención social como un proceso complejo y situado, atravesado por tensiones entre emancipación y disciplinamiento, donde las lógicas institucionales y profesionales pueden tanto reproducir como desafiar la colonialidad y otras formas de opresión.

5.1 El programa autonomía Joven, el equipo Técnico Territorial y el trabajo interinstitucional en Mar del Plata¹²

Como vimos hasta acá, Autonomía Joven es un Programa provincial que surge a fines del 2016 para generar un proceso de acompañamiento hacia el egreso de jóvenes alojados en instituciones vinculadas al OPNyA, y se ejecuta territorialmente mediante convenios de articulación establecidos con municipios y ONG's.

En este marco, se interviene como equipo desde el paradigma de protección integral, con una perspectiva de derechos, considerando a los jóvenes con quienes se trabaja como

¹² Para la construcción del siguiente apartado, se retoman datos redactados por el propio Equipo Territorial de la ciudad de Mar del Plata, en un documento facilitado durante mi recorrido por la institución en el marco de la práctica supervisada en el contexto de prácticas, así como también información que fui registrando en ese mismo proceso. A su vez, se identifica la particularidad que adquiere la ejecución del programa en este territorio, adaptándose al mismo, y en algunos aspectos distanciándose de lo estrictamente normativo detallado anteriormente.

sujetos activos, protagonistas de sus propios procesos de vida, intentando promover su constitución como titulares efectivos de DD, mediante el ejercicio pleno de los mismos.

Desde esta perspectiva, se intentan generar espacios en los que se habilita la palabra y la escucha atenta, mediante una mirada amplia y desprejuiciada; desde la apertura, la disponibilidad afectiva y el respeto por la historia personal y lo que de ella quieran relatar. Desde este lugar se construyen dichos abordajes, tornándose así cada acompañamiento en un proceso singular, atento a las características subjetivas de cada Joven y a partir de sus propios intereses, necesidades, ideas, deseos, trayectorias, recursos, capacidades, potencialidades; invitando también a la problematización de las situaciones, habilitando enfoques o miradas desde otras perspectivas, como apertura hacia nuevas posibilidades. Se trata de procesos dinámicos y flexibles, en los que las intervenciones del ETT se construyen a partir de la diversidad de los marcos conceptuales, experiencias, miradas y subjetividades propias de cada uno de sus miembros.

En Mar del Plata el programa comenzó a desarrollarse a mediados de 2019, y su equipo se encuentra conformado actualmente por diez (10) integrantes, que suman sus aportes desde el Trabajo Social, la Psicología, la Sociología, el Acompañamiento Terapéutico, la Psicología Social, la música y el arte. Esta diversidad permite enriquecer las estrategias desarrolladas, no sólo en los acompañamientos individuales sino también en las intervenciones de modalidad grupal. En este sentido, se generan espacios de encuentro y vinculación entre jóvenes, que permitan el abordaje de diversas temáticas transversales, como así también la circulación de la palabra, el intercambio de experiencias y vivencias, la paridad y la construcción de nuevos lazos e historias compartidas. Ello se vivencia a partir del compartir en talleres y dinámicas grupales, actividades lúdicas, recreativas y formativas, realizadas en la sede u otros espacios de la ciudad; y organizadas muchas veces junto a otros actores de diversos ámbitos. Esto tiene que ver con una mirada que pone en valor la construcción de redes de articulación con una multiplicidad de actores que intervienen, o pueden intervenir, en los procesos de vida que se acompañan, desde la lógica de co-responsabilidad.

Si bien el Programa cuenta con una sede base ubicada en calle Padre Dutto 549 de la ciudad de Mar del Plata, se trata de un dispositivo flexible, desarrollándose múltiples actividades e intervenciones por fuera de ella (en instituciones, domicilios particulares, espacios públicos, otras dependencias del Estado, etc.).

En nuestro país, el Sistema de Protección Integral de los Derechos (SPID) de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Este sistema establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la CN (Constitución Nacional), la CDN (Convención sobre los Derechos del Niño) y demás tratados sobre DDHH (Derechos Humanos) ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional (Ley N° 26.061).

El SPID se conforma entonces como una red de acciones articuladas y coordinadas entre esos diversos organismos estatales, no gubernamentales y la comunidad, como defensorías de niñas, niños y adolescentes, servicios de protección local, dirección de niñez, escuelas, salitas de primeros auxilios, sociedades de fomento/culturales, y demás actores, están interrelacionados y son corresponsables en la promoción y la protección de todos los derechos de niñas y jóvenes.

Cada referente del PAE se inserta en una estructura institucional pública dentro del poder ejecutivo y del organismo administrativo del sistema de protección local; en este caso, en la ciudad de Mar del Plata, el Programa de Acompañamiento al Egreso se implementa a través de Autonomía Joven, coordinando de esta forma los niveles municipal, provincial y nacional.

Ahora bien, tanto el programa como los referentes PAE forman parte activa del SPID y como tal, existe una co-responsabilidad con los distintos actores que componen este sistema, es decir, que el trabajo de referente no se realiza en soledad, sino de acuerdo a este sistema coordinado. En este sentido, la dinámica interinstitucional para coordinar las intervenciones se vuelve menester en las intervenciones con los jóvenes para lograr un abordaje integral en el acompañamiento. El equipo de Autonomía Joven mantiene un vínculo directo con el Servicio Zonal de Promoción y Protección a través de una efectora que participa desde la presencialidad y planificación de los encuentros grupales con los jóvenes. A su vez, se sostiene en un espacio aportado por el Zonal, una Mesa PAE para sistematizar buenas prácticas y trazar lineamientos y herramientas para replicar. En relación a la Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia, además de que facilitan la sede del Espacio

Unzué para los encuentros grupales¹³, el programa tiene vínculo directo con una de sus trabajadoras, para la coordinación de actividades con los jóvenes.

Respecto a hogares institucionales, si bien en la etapa de pre-egreso se trabaja necesariamente con los espacios donde residen los jóvenes, Aldeas Infantiles es una institución que continúa dando seguimiento en la etapa posterior, de manera que su equipo sostiene una comunicación y coordinación permanente con el de Autonomía Joven. Por otro lado la psicóloga y trabajadora social de Apand se hicieron presentes en la sede del programa para intercambiar opiniones en una reunión y estar alineadas con el programa respecto a cómo iban a abordar la situación de uno de los jóvenes próximo a egresar. Sin embargo, hay hogares con que el trabajo interinstitucional es nulo, en particular uno cuyo abordaje se mezcla con aspectos religiosos y sus prácticas resultan poco claras, por lo que el Equipo Técnico prefiere incluso no articular.

Por otro lado, en la sede de Villa Victoria Ocampo de la ciudad de Mar del Plata, funciona un espacio llamado Almacén Cultural, con el que se sostuvo una reunión con la intención de articular la oferta de talleres que tenían para ofrecer, y que pudiese coincidir con las necesidades de los jóvenes participantes de Autonomía Joven, así como conocer los intereses de los mismos para evaluar la posibilidad de crear nuevas opciones.

Con escuelas y centros de formación, ya sea como parte de la dimensión de educación, formación y empleo, o como requisito para permanecer en el programa después de los veintiún (21) años, se busca que los jóvenes concluyan la educación obligatoria, y que continúen su trayectoria educativa o formativa según sus intereses. Para tales fines, el equipo de Autonomía Joven intenta establecer contacto y articulación cuando sea posible y haya predisposición, con la institución donde concurra el Joven¹⁴.

El equipo de Autonomía Joven también mantuvo comunicación y una reunión con un abogado del área de Discapacidad de la ciudad, para aclarar conceptos y terminologías, así como conocer un poco más sobre el funcionamiento y los recursos disponibles que pudieran servir a los jóvenes del programa en situación de discapacidad.

¹³ En el presente año 2024, por dificultades que derivan de la coyuntura política y económica actual que atraviesa nuestro país, dichos encuentros no pudieron realizarse, y las reuniones grupales tuvieron como objetivo abordar problemáticas puntuales en relación a la efectivización del programa.

¹⁴ Como estudiante realizando las prácticas pre profesionales tuve la oportunidad de participar en la reunión junto a dos referentes del programa, con la directora del Centro de Formación Martín Miguel de Güemes.

En ADUM (sede de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense) se sostuvo durante todo el 2023, un espacio de co-visión impulsado por el área de extensión de la facultad de psicología, proyecto Colectivo Compartir, con la intención de generar un espacio donde efectores que trabajan con niñeces y juventudes puedan reflexionar sobre sus prácticas en una dinámica grupal que facilite la multiplicidad de miradas. Al mismo asistían y participaban psicólogos, y trabajadores de hogares convivenciales y ENVIÓN, además del equipo territorial del programa.

En el 2022 la coordinadora del programa Autonomía Joven participó de un encuentro de efectores provinciales de niñez que se realizó en Espacio Unzué donde se encontraban por ejemplo el director provincial de coordinación de servicios zonales, operadores de calle, el director regional interior sur de servicios zonales, con la intención de conocerse entre sí y a los programas disponibles, articular, reflexionar y compartir miradas y dificultades del trabajo con dicha población.

En el 2023 la coordinadora de Autonomía Joven participó del “Encuentro hacia la conformación de una mesa para el Abordaje Integral de la Salud Mental de niñeces y adolescencias en Gral. Pueyrredón”, cuyo objetivo era generar espacios de construcción colectiva para pensar estrategias de abordaje de problemáticas del área en clave territorial e intersectorial. En el mismo participaron también representantes de organizaciones e instituciones como: Patio Grande para Todos; Consejo Local de Niñez, Defensoría del Pueblo, ENVIÓN, ATE Mar del Plata, el Comité Mixto Distrital, Escuelas Secundarias y Primarias, SUTEBA, CICOP, SADOP, Centro Comunitario de Salud Mental, Centros Socioeducativos, SENAF, Aldeas Infantiles, Programa Primeros Años, Casa Caracol, Materno Infantil, y equipos distritales de educación entre otros.

A su vez, más allá de los espacios con los que el programa busca activamente articular en pos de tejer redes que puedan ser beneficiosas para los jóvenes, hay instituciones con las que necesariamente deben, o deberían articular, debido a la situación judicial que transitan los participantes. Ejemplo de esto son Curaduría, Juzgados, y Asesorías. Sin embargo, la comunicación muchas veces se ve obstaculizada, ya sea por falta de voluntades, porque la intención de comunicación es unilateral por parte de Autonomía Joven, o por dificultades materiales, como una oportunidad en la que Curaduría no contaba con teléfono a raíz de un robo.

Por otro lado, muchas veces los referentes mantienen comunicaciones constantes y

reiteradas con trabajadores de alojamientos como pensiones para población con discapacidad, hostels y hoteles. Pese a lo que establece la ley PAE respecto a la vivienda, donde se insta al entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación¹⁵ a implementar políticas para facilitar la cuestión habitacional que incluyan instalaciones adecuadas para que los jóvenes puedan construir su autonomía, y al Consejo Nacional de Vivienda a establecer un cupo del dos por ciento de los planes de adjudicación o mejoramiento de viviendas, son los referentes junto a los jóvenes los que se encuentran desarrollando estrategias para encontrar un lugar donde vivir, en una ciudad turística donde la demanda habitacional aumenta significativamente durante algunos periodos, dejando a la población del programa en una situación de extrema vulnerabilidad. No solo los jóvenes terminan viviendo en espacios que distan de ser permanentes o adecuados, sino que en situaciones por ejemplo de discapacidad la comunicación con quienes manejan los establecimientos debe ser fluida y bilateral para que el equipo se asegure de que los jóvenes reciban la atención, y en algunos casos no interrumpen los tratamientos, que necesitan.

A partir de lo registrado en las prácticas, podemos observar, que la efectiva ejecución del programa en lo que respecta a la interinstitucionalidad se distancia de la norma escrita, adaptando el ejercicio profesional, en este y otros aspectos que analizaremos a continuación, en relación a su atravesamiento por cuestiones coyunturales, contextuales, subjetivos, burocráticos, materiales e históricos.

5.2 Análisis y categorización de las intervenciones sociales realizadas en las prácticas supervisadas en el Programa Autonomía Joven

Entre 2022 y 2023, en el marco de las prácticas de formación profesional realizadas en el Programa Autonomía Joven, registré en mi cuaderno de campo una variedad de experiencias de intervención social. Al analizarlas desde una perspectiva descolonial y feminista, pude agruparlas en tres categorías principales según los sujetos y contextos implicados:

- Intervenciones en el interior del equipo: Estas intervenciones incluyen las reuniones de equipo, donde se debaten los enfoques metodológicos, las tensiones éticas y las estrategias para abordar las desigualdades estructurales.
- Intervenciones interinstitucionales: Este nivel implica acciones en conjunto con otras

¹⁵ en la actualidad, dentro del Ministerio de Capital Humano.

organizaciones e instituciones, como escuelas, centros de salud o dispositivos judiciales. Las intervenciones interinstitucionales muestran la importancia de tejer redes de trabajo y enfrentar las barreras que se derivan de la burocracia, las dinámicas adultocéntricas y la colonialidad institucional.

- Intervenciones con los jóvenes y sus familias: Este nivel abarca las interacciones directas con los jóvenes y sus familias, donde se busca generar procesos de escucha, fortalecimiento de derechos y construcción de autonomía. Estas intervenciones son atravesadas desde el ejercicio profesional, por la tensión entre reproducir imaginarios coloniales y adultocéntricos o construir espacios de emancipación.

Desde una perspectiva que entiende las intervenciones sociales como un proceso, y siguiendo a Silvia Galeano y Silvia Romero (2009) y a María Eugenia Pérez Orozco (2004), entre otras, es crucial entender estas intervenciones como procesos dinámicos y complejos, que no se limitan al momento de interacción directa con los jóvenes o sus familias. Este enfoque resalta la importancia de integrar reflexiones previas y posteriores, así como de trabajar en equipo y articular redes interinstitucionales como parte de un proceso continuo de transformación social. Además, desde una clave descolonial, recupero las reflexiones de Catherine Walsh (2009) sobre la necesidad de pensar los procesos sociales desde una lógica situada, que cuestione las prácticas hegemónicas y colonialistas.

A su vez, estas diferentes formas de intervención, pueden ser problematizadas con los aportes de diferentes autores. En las intervenciones en el interior del equipo los conceptos de María Lugones (2010) sobre el trabajo colectivo y la interseccionalidad resultan fundamentales para comprender cómo las relaciones de poder atraviesan incluso el ámbito interno del equipo. Ya sobre las intervenciones interinstitucionales, las reflexiones de Silvana Martínez y Juan Agüero (2014) sobre el Trabajo Social emancipador y las alianzas interinstitucionales permiten iluminar estas dinámicas desde una clave transformadora. Y las intervenciones con los jóvenes y sus familias, desde el concepto de “herida colonial” desarrollado por Walter Mignolo (2007) y ampliado por Karina Bidaseca (2011) permite analizar cómo las intervenciones pueden reforzar o desafiar las estructuras de opresión.

Como programa de abordaje territorial, las intervenciones sociales de Autonomía Joven se adaptan a diferentes dinámicas y espacios, según lo requiera cada acompañamiento. A partir de las prácticas institucionales supervisadas realizadas durante el año 2022, pude observar que aquellas acciones que se dan de forma directa con los jóvenes, se desarrollan

tanto en encuentros individuales como grupales, cuyo objetivo siempre es utilizar el vínculo profesional enmarcado en el propósito último del programa, es decir, promover su autonomía y acompañarles en su proyecto personal. Partiendo de allí, podemos identificar intervenciones puntuales con objetivos específicos como:

- Entrevistas semi estructuradas que se dieron tanto en la sede del programa como en dispositivos de cuidado en etapa pre-egreso, como Aldeas Infantiles, así como visitas en domicilio post-egreso, tanto para conocer más la realidad de le Joven así como para construir y reforzar el vínculo con su referente;
- Acompañamiento para realizar algún trámite en particular en distintas instituciones practicando situaciones que hacen a la vida independiente, como en IOMA, curaduría, Centro de Especialidades Médicas Ambulatorias (CEMA), u otros centros de salud como el IREMI;
- Encuentros grupales en el espacio Unzué¹⁶ con otros participantes del programa donde no solo se encuentran con sus referentes sino también con sus pares, trabajando la dimensión de redes sociales, y fortaleciendo su propia identidad en el encuentro subjetivo con otros.
- Encuentros en espacios alternativos para actividades puntuales como en la Biblioteca Parlante para participar del programa municipal sobre Bullying, Grooming y redes sociales.

En Autonomía Joven también pude identificar otros espacios fundamentales donde se da lugar a la parte evaluativa y reflexiva de la intervención social: un momento que se da al interior del equipo, pero también con otros actores de forma interdisciplinaria. Estos momentos del proceso de intervención, si bien pueden surgir impredeciblemente, en general los podemos ubicar por un lado, en la sede del programa, en una dinámica más informal cuando surgía de forma espontánea, y de forma planificada cuando se programaban reuniones de equipo presenciales, virtuales e híbridas para revisar y planificar intervenciones. Y por otro lado, en el espacio de Co-visión: una propuesta por parte de “Colectivo Compartiendo”, proyecto de extensión de la Facultad de Psicología (UNMDP), que tuvo lugar en espacio ADUM los primeros lunes del mes durante el segundo cuatrimestre del 2023. La idea de este

¹⁶ ver nota al pie n° 9

espacio coordinado por psicólogos, era el encuentro de cuidadores de infancias y juventudes, para generar un intercambio y co-pensamiento que permita reflexionar sobre las prácticas e implicaciones a la hora de intervenir en los distintos espacios que trabajan con dicha población. Participaron del mismo cuidadores de Apand y Envión, pero que mantuvieron una asistencia un poco más irregular, lo que favorecía que en algunos encuentros se pudieran abordar problemáticas específicas de Autonomía Joven.

Como forma de sintetizar los procesos de intervención social realizados, en las tablas a continuación presento de forma general los lugares en que se dieron estas intervenciones, los objetivos, las estrategias y/o instrumentos empleados en las mismas:

Tabla 9 - Intervenciones sociales del programa Autonomía Joven.

Intervenciones sociales con los jóvenes		
Lugares donde se realizó	Estrategia de intervención social	Objetivo de la intervención social
Sede del programa	Entrevista con nueva Joven del programa	Conocer a le Joven, establecer sus objetivos, para después designar un referente.
Espacio Unzué	Encuentro grupal ¹⁷	Desarrollar espacio grupal para fortalecer redes e identificación de problemáticas comunes.
Sede del programa	Encuentro con A	Profundización del vínculo, conocer más a A y su trayectoria, así como sus objetivos y necesidades actuales. Seguir trabajando en su proyecto.
Espacio Unzué	Encuentro grupal	Estos encuentros representan también un espacio para que los referentes se encuentren con los jóvenes acompañados y se utiliza muchas veces la oportunidad como espacio de intervención individual.

¹⁷ ver nota al pie n° 9

Espacio Unzué; en la sala de atras, no la usual	Encuentro organizado por la SENAF de varias escuelas de la ciudad	Se concurrió aspirando a generar redes. En este caso para Autonomia Joven terminó siendo un espacio de encuentro entre si. No se logró mucha integración con las otras escuelas, ya que éramos los únicos no enmarcados en dicha institución.
Pasamos a buscar a la Joven por el CEMA, luego cajero.	Encuentro con A	Había que repasar el uso de la tarjeta, conocerla más y a su situación
Casa de A	Visita domiciliaria	Conocer, profundizar el vínculo, repasar la toma de la medicación
Espacio Unzué	Encuentro grupal	Espacio para que los referentes se encuentren con los jóvenes acompañados, que se encuentren también entre ellos para socializar y fortalecer lazos, así como fortalecer alguna dimensión como la de finanzas a partir de actividades
Espacio Unzué	Encuentro grupal	Tercer taller de finanzas
IOMA	Trámite	Realizar un trámite para autorizar ciertas medicaciones
Aldeas Infantiles	Primer encuentro con una Joven	Conocer a una Joven ingresante al programa y que lo conozca, primer contacto con el mismo

Fuente: registro propio en el cuaderno de campo.

Tabla 10 - Intervenciones interinstitucionales en el marco del programa Autonomía Joven.

Intervenciones interinstitucionales
--

Lugares donde se realizó	Estrategia de intervención social	Objetivo de la intervención
Sede del programa	Reunión de equipo --> suspendida por falta de agua en la sede. Reunión con el coordinador del servicio zonal	Conocer más en profundidad el funcionamiento del programa
Aldeas Infantiles	Reunión de efectores	Trabajar interinstitucionalmente con el acompañamiento de algunos jóvenes
Espacio Unzué	Encuentro de efectores provinciales de niñez	Conocernos, conocer los programas disponibles, articular, reflexionar y compartir nuestras miradas y dificultades
Aldeas Infantiles	Reunión entre efectores	Encuentro de efectores que intervienen con L para estar alineados en su acompañamiento
Villa Victoria Ocampo	Reunión con Almacenes Culturales	Ver la forma de articular las intervenciones de Autonomía con los jóvenes, con sus propuestas disponibles o la posibilidad de generar nuevas a partir de las necesidades
Centro de formación "Martín Miguel de Guemes"	Reunión con la dirección del centro	Conocer la trayectoria académica y perspectiva que se tiene sobre la situación de algunos jóvenes que participan en el programa y que acuden a dicha institución

Sede del programa	Reunión con trabajadoras de Apand	Poner en común y definir estrategias, perspectivas y conocimiento respecto al caso de un Joven del programa, que vive en Apand y está próximo al egreso.
Sede del programa	Reunión con efector de discapacidad	Conocer más en profundidad el funcionamiento y los procesos del área, y aclarar el uso de terminología y conceptos
Servicio Zonal de Niñez	Mesa PAE	Sistematizar buenas prácticas y trazar lineamientos y herramientas para replicar
Adum	Taller de Co-visión	Generar un espacio donde efectores que trabajan con niñeces y juventudes puedan reflexionar sobre sus prácticas en una dinámica grupal que facilite la multiplicidad de miradas
Adum	Segundo encuentro hacia la conformación de una mesa para el Abordaje Integral de la Salud Mental de niñeces y adolescencias en Gral. Pueyrredon.	Espacio para pensar estrategias de abordaje de problemáticas del área en clave territorial e intersectorial. Espacio de construcción colectiva
Adum	Espacio co-visión proyecto colectivo compartir	Generar un espacio donde efectores que trabajan con niñeces y juventudes puedan reflexionar sobre sus prácticas en una dinámica grupal que facilite la multiplicidad de miradas

Adum	Último encuentro espacio de co-visión	Analizar lo trabajado durante los encuentros
------	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de lo registrado en el cuaderno de campo.

A partir de los cuadros anteriores se puede ver la diversidad de procesos de intervención social desarrolladas en el marco de las prácticas en el período de 2022 y 2023. Para continuar en la sistematización, pero enfocando en los objetivos de esta tesis de grado, seguiré con el análisis, pero profundizando en los discursos, acciones, decisiones, e instrumentos que atravesaron estas intervenciones sociales, problematizando como estas manifiestan la herida colonial y/o prácticas emancipadoras.

Como señala Rozas Pagaza (2010), la intervención social se constituye como un campo problemático donde las manifestaciones de la cuestión social se hacen visibles y reconfiguran las realidades de los sujetos involucrados. Este concepto trasciende una perspectiva individual y automatizada propia de la modernidad, recuperando el carácter político de lo social y la necesidad de un enfoque crítico en las prácticas profesionales. En este sentido, las intervenciones deben analizarse considerando las contradicciones inherentes del sistema capitalista y sus impactos directos en la vida de los jóvenes “sin cuidados parentales” que participan en el programa Autonomía Joven.

Desde esta perspectiva, es que se examinan las tensiones presentes en los procesos de intervención social, teniendo en cuenta la diversidad de los equipos técnicos y las dinámicas entre los objetivos profesionales, institucionales y de los sujetos involucrados. No obstante, el análisis no tiene como objetivo evaluar la intervención social en términos morales, y tampoco evaluar el rol del profesional en sí, sino, cómo se ha planteado en el primer capítulo, problematizar las contradicciones y tensiones presentes en las intervenciones sociales, en este caso con los jóvenes en el marco del Programa Autonomía Joven, en razón de la reproducción de las lógicas modernas que acentúan la herida colonial, o que respondan a lógicas emancipadoras.

Para ello, a partir de la síntesis realizada en base al cuaderno de campo, he sometido a análisis las intervenciones sociales desarrolladas, para problematizar la reproducción de la

herida colonial y de las potencialidades emancipadoras, las cuales fueron sintetizadas en el cuadro a continuación, pero serán desarrolladas en los próximos apartados:

Tabla 11 - Manifestaciones de la herida colonial y de potencialidades emancipadoras en la ejecución del programa Autonomía Joven.

Manifestaciones de la herida colonial	Manifestaciones de potencialidades emancipadoras
<ul style="list-style-type: none"> ● Precarización laboral del equipo; ● Deslegitimación de los profesionales que actúan en el programa; ● Dificultades en asumir el rol de coordinación siendo mujer y con recursos limitados; ● Dificultad de transversalizar la perspectiva de género y diversidad; ● Prejuicios hacia los jóvenes del programa en la búsqueda de alquiler de vivienda y trabajo; ● jóvenes con discapacidad como sujetos inesperados e indeseados de la intervención social; ● Reproducción del adultocentrismo y el capacitismo en la forma de referirse a los jóvenes por los profesionales; ● Desresponsabilización institucional en la intersección entre violencia de género y discapacidad; ● Reproducción de intervenciones coercitivas y en la fragmentación institucional; ● Mirada tradicional y punitiva en la 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espacios de reflexión intraequipo, interdisciplinario e interinstitucional sobre las intervenciones sociales; ● Reflexión sobre el atravesamiento subjetivo y la afectividad en las intervenciones sociales; ● Trabajo interinstitucional e interdisciplinario en la protección de los derechos de los jóvenes; ● Intervenciones sociales que consideran la singularidad de jóvenes con discapacidad; ● Articulación entre diferentes programas sociales como promoción del acceso a los derechos por los Jóvenes; ● Promoción del protagonismo, la grupalidad y la diversidad; ● Construcción recíproca, cooperativa y co-construida entre el equipo y los jóvenes del programa como potencialidad

<p>escolarización y formación de los jóvenes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Homogeneización de los jóvenes; ● Ausencia de escucha de las voces de los jóvenes. 	
---	--

Fuente: construcción propia a partir de la sistematización de las intervenciones sociales de Autonomía Joven registradas en 2022 y 2023.

La tabla, por lo tanto, expresa sintéticamente las manifestaciones de la herida colonial y las potencialidades emancipadoras que fueron identificadas en el proceso de análisis de las intervenciones sociales sintetizadas en las tablas 9 y 10. En este sentido, a partir de lo desarrollado en los capítulos 2 y 3, se entiende que por un lado, la herida colonial consiste en una categoría que agrupa las diferentes manifestaciones de los sistemas de opresión que operan en nuestra sociedad desde la colonización, las cuales, a partir del análisis realizado, podemos observar en los discursos y acciones de diferentes intervenciones sociales del Programa Autonomía Joven. Por otro lado, las manifestaciones de potencialidades emancipadoras, consisten en discursos y acciones, que desde el ejercicio del pensamiento crítico, promueven intervenciones sociales en que producen rupturas con las lógicas propias de la modernidad.

Así, en los próximos apartados se continúa con dicha sistematización, pero profundizando y problematizando estas manifestaciones identificadas en las diferentes intervenciones sociales realizadas en el marco de las prácticas supervisadas. Primero, se analiza cómo se manifiesta la "herida colonial" y las limitaciones en las intervenciones sociales, como la precarización laboral, el adultocentrismo y los prejuicios hacia las juventudes destinatarias del programa. Posteriormente se destacan las potencialidades emancipadoras presentes en las estrategias del equipo técnico, como los espacios de reflexión intra e interinstitucionales, la promoción del protagonismo juvenil y la adopción de enfoques situados.

5.3 Manifestaciones de la herida colonial en las intervenciones sociales en el Programa Autonomía Joven

Como fue señalado en el capítulo 2, el Trabajo Social, al igual que otras disciplinas que intervienen con niñeces y juventudes, y que en este caso conforman el equipo de Autonomía Joven, responde a la lógica de la era moderna en la que fue gestado. Su estructura colonial-capitalista-patriarcal atraviesa inevitablemente tanto a nosotres como futuros profesionales, como a las normas e instituciones con las que trabajamos. Por ello, si se pretende que las intervenciones sean emancipadoras, es fundamental iluminar las lógicas que orientan la práctica profesional, para evitar reproducir las opresiones propias de estos sistemas de dominación. En este marco, resulta imprescindible ejercer y existir desde un senti-pensar situado, que recupere la sensibilidad y el pensamiento crítico hacia las intervenciones, hacia les demás, hacia nuestra historia y también hacia nosotres mismas.

Este apartado analiza, por lo tanto, las distintas formas en que la herida colonial se reproduce en las prácticas de intervención social. En este contexto, se entiende que los momentos de evaluación y problematización se constituyen como una herramienta clave, al permitir una síntesis explicativa que vincula los elementos encontrados en la situación social que se está abordando. Dichas evaluaciones, entendidas como un proceso continuo, dinámico y provisorio (De Robertis, 2006), facilitan la comprensión tanto intelectual como afectiva de las realidades trabajadas.

Entiendo que para que el ejercicio profesional sea consciente y crítico, es necesario un análisis constante de los procesos de intervención, considerando los aspectos individuales, grupales, institucionales y programáticos implicados, así como las propias subjetividades de les profesionales. Este proceso de autoevaluación se puede vincular con el "cuidado de sí" propuesto por Michel Foucault (1984), entendido como un ejercicio ético de autoconocimiento que permite al sujeto transformarse y elaborar nuevas formas de ser. Amy Gordon Hamilton (1992) también lo señala como un requisito ético-profesional fundamental, ya que la relación con quienes trabajamos, en este caso les jóvenes, está mediada por las estructuras, experiencias y prejuicios que nos atraviesan históricamente.

En este sentido, reflexionar sobre nuestras propias prácticas y condicionamientos se vuelve un ejercicio ineludible si aspiramos a no reproducir las desigualdades y vulneraciones que afectan a la población destinataria del programa. Este análisis introduce la discusión

sobre cómo la herida colonial se manifiesta en las intervenciones sociales, lo cual será desarrollado en los apartados siguientes a partir de los registros del cuaderno de campo. Los mismos permiten problematizar las tensiones propias de la intervención, cuestionando si las prácticas reproducen lógicas de dominación o si avanzan hacia intervenciones que promuevan la autonomía y el respeto por la diversidad de trayectorias de los jóvenes.

5.3.1 La precarización laboral como obstáculo en las intervenciones sociales

La problemática de precarización laboral y falta de recursos humanos y no humanos en general que atraviesa el trabajo social en diferentes instituciones, como plantea Andrea Oliva (2020), es una cuestión que se repite y aparece manifestado en los espacios y encuentros interinstitucionales, en el interior del equipo del programa, y cuando se analizan las posibilidades de ingreso y participación en el programa de jóvenes en conflicto con la ley.

Con respecto a los espacios interinstitucionales, en el Segundo Encuentro hacia la Conformación de una Mesa para el Abordaje Integral de la Salud Mental de niñas y adolescentes en Gral. Pueyrredón que se realizó en ADUM, surgió en la puesta en común entre diferentes efectores que trabajan con juventudes, la problemática de precarización laboral y el colapso del sistema de salud, especialmente en el área de salud mental, lo cual implica que sólo se puedan atender ciertos casos, en general de urgencia, y que no haya espacio para la prevención y contención.

A su vez, dicha falta de recursos, y dispositivos, dificulta la disposición para trabajar interinstitucionalmente, derivando en intervenciones aisladas, sin intercambio ni articulación. La dinámica en ese encuentro consistió en separar a los efectores en grupos de acuerdo a zonas de trabajo en la ciudad, y al finalizar el encuentro algunos integrantes del que participaba la coordinadora de Autonomía Joven, se problematizó la poca participación de algunos profesionales en la actividad grupal. La conclusión resultó en que profesionales saturados no contribuyen a llevar adelante un trabajo comprometido; se lee una sensación de desmotivación general ante la falta de recursos.

En el caso de Autonomía Joven, se identifica la presencia de la herida colonial, en la incidencia que tiene la lógica de mercado propia del sistema capitalista en las intervenciones sociales, debido a la precarización laboral a la que se expone a los profesionales, lo que les lleva a tener otros trabajos y por ende menos tiempo para los acompañamientos, así como por la sobrecarga de casos por falta de recursos y dispositivos alternativos, afectando

directamente la relación con los jóvenes. Esto deriva en que el equipo actúe en la urgencia; van atajando estallidos, modalidad que se repite a lo largo de la trayectoria de vida de los jóvenes, donde el Estado va llegando a intervenir ante cuestiones de gravedad en lugar de trabajar desde la prevención y el acompañamiento en etapas previas.

La mencionada sobrecarga obstaculiza, por ejemplo, la posibilidad de construir un vínculo cercano con los jóvenes desde la etapa de pre egreso, que si bien está contemplado como parte del programa, en la realidad es muy difícil de concretar. De la misma forma, por no tener recurso humano suficiente, no hay cupo para incorporar a los jóvenes que transitan por el fuero de responsabilidad penal juvenil. Esto directamente le niega el derecho al acompañamiento que dicta la ley para todo un sector de la población de Mar del Plata.

Ahora bien, respecto a esto último, resulta preocupante que se deje a todo un grupo poblacional, como en este caso los jóvenes que egresan de instituciones de responsabilidad penal juvenil, por fuera del acceso al derecho al acompañamiento. Si bien la decisión de no incorporar más sujetos por falta de capacidad responde a los límites fácticos que impone la falta de recursos, ¿a qué responde la selección de quiénes pueden incorporarse al programa?, ¿Será más fácil no abrir el abordaje a nuevas y distintas problemáticas? ¿o tiene que ver en específico por tratarse de trayectorias en conflicto con la ley?.

En los debates políticos y en diversos campos de las ciencias sociales han sido notorias las dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía total del mercado, cuya defensa ha sido formulada por el neoliberalismo. Estas dificultades se deben, en una importante medida, al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio (Lander, 2011).

El neoliberalismo es entonces no sólo un discurso teórico relativo a las peculiaridades económicas de esta fase del capitalismo, sino un discurso hegemónico en tanto *ethos* civilizatorio, reivindicando el carácter performativo del discurso, su capacidad de hacer cosas. El *ethos* neoliberal predispone a prácticas de consumo, de meritocracia, de competencia, de violencia, de extractivismo; configura las percepciones desde la lógica binaria jerarquizante de la modernidad.

Las palabras, no solo las que decimos, sino también las que nos dicen, no son meras representaciones, sino que producen sentido, nos definen, nos permiten (o no) aprehendernos

a nosotres mismas, a les otras, y a nuestro entorno. De esta forma vemos cómo el neoliberalismo, no solo opera configurando las grandes definiciones macroeconómicas, sino las singulares voluntades que se avienen a legitimarlo, y a reproducirlo. Entonces para mí el neoliberalismo es la forma como nominamos a la colonialidad del ser (Mignolo, 2010), del poder (Quijano, 2000), del saber (Lander, 2000) y de género (Lugones, 2008), en acto en nuestras sociedades contemporáneas y en nuestras corporalidades.

5.3.2 La deslegitimación de les profesionales que actúan en el programa

En una oportunidad, surgió en la sede de forma espontánea, una conversación en la que uno de les orientadores sociales del programa, manifestó sentirse menos capaz que, en este caso, quien ejercía el rol de curador, debido a la ausencia de título universitario, o de credenciales académicas, que validen su experiencia trabajando con niñas y juveniles. Podemos identificar la herida colonial en esta valoración de la capacidad para trabajar en este, y otros campos, basándose en la aprobación y acumulación de méritos académicos. Si retomamos los aportes de Hill Collins (2000), podemos decir que esto responde a un paradigma positivista, moderno y eurocentrado del conocimiento, que progresa por acumulación y contradicción. De esta forma, lo que se estima por conocimiento acertado según dichos parámetros, desestima lo que hayan considerado otras; en este caso, lo que sea habilitado por una credencial académica, para este referente pesaba más que su propia experiencia y aprendizajes.

5.3.3 La intersección del género en los roles de liderazgo

Otro aspecto que vale la pena mencionar, es como interseca el género en las intervenciones sociales. En el Segundo Encuentro hacia la Conformación de una Mesa de Salud Mental, la amplísima mayoría de asistentes, eran mujeres; sin embargo, los voceros y coordinadores de la misma, eran hombres. Podemos observar allí varias cuestiones: por un lado, cómo se siguen reservando roles de liderazgo para el género masculino, y por el otro que las trabajadoras en profesiones de cuidado y servicio como el trabajo social, siguen siendo en su mayoría asociadas al femenino. Si a esto le sumamos, que aún son y somos social e históricamente las encargadas del cuidado familiar y las tareas del hogar, esta “saturación” que sienten les trabajadores, se profundiza si tenemos en cuenta esta doble carga a la que están expuestas las mujeres.

Este desgaste, podemos observarlo también en otra oportunidad. En un contexto

espacial por fuera de la sede, se llevó adelante un momento de supervisión sobre la experiencia de prácticas hasta el momento para conocer cuáles eran nuestras perspectivas. En esa oportunidad, y probablemente por tratarse de un lugar por fuera de la sede que permitió una charla más descontracturada y a la vez más íntima, una de las trabajadoras del equipo profundizó en su experiencia personal e hizo referencia a la inseguridad que a veces sentía respecto a cómo llevar el equipo y el programa adelante, y sobre cómo se cuestiona su propia capacidad. Esta sensación, puede tener que ver en parte justamente por la falta de recursos y la sobreexigencia que el equipo se pone a sí mismo para acompañar todos los casos que puedan, más allá de las posibilidades reales y de las condiciones particulares de cada uno, y que genera tanta frustración como desgaste emocional. Pero vale la pena mencionar, que este cuestionamiento internalizado sobre la aptitud para ocupar roles de liderazgo, puede tener que ver también, con que son puestos históricamente reservados para los hombres y negados a las mujeres, estableciendo aun hoy una brecha de género en los cargos directivos (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2020).

Si bien han habido avances en materia laboral en relación al restablecimiento de derechos que habían “casi desaparecido” (Barrancos, 2012, p. 17) en los períodos de políticas neoliberales de los 90’ (y que hoy se ven nuevamente en peligro) todavía no ha habido una intervención del Estado en pos de garantizar la igualdad de género en lo que respecta a la brecha de género en el mundo del trabajo (Barrancos, 2012).

A su vez no podemos dejar de mencionar que “cada vez aumentan más las responsabilidades que contraen las mujeres, que se suman a las dobles triples jornadas” (Dora Barrancos, 2012, p. 24), ya que son aún responsables a tiempo completo de heterogénea tarea de la esfera doméstica, lo cual se traduce en una desigual distribución del tiempo, que se acompaña de un “beligrante estado culpógeno” en el intento por congeniar las tareas con los desafíos de lo extradoméstico (Barrancos, 2012, p.23).

En este sentido, y a menudo, se ha difundido la idea de “heroicidad” femenina, que puede terminar incidiendo en la subjetividad de muchas mujeres, así como la subjetividad heroica de les profesionales del Trabajo Social. De esta forma, para nada sorprende, que la coordinación de un programa saturado de casos como es Autonomía Joven, sumado a la pretensión de heroicidad que la sociedad deposita sobre nuestro género, y la carga de trabajo doméstico, generen frustración, desgaste e inseguridad sobre si se cumplen o no con las expectativas que pesan sobre las mujeres.

5.3.4 La dificultad de transversalizar la perspectiva de género y diversidad en el marco de las intervenciones sociales

A partir de un video de “Pibxs 202x”, una serie web documental sobre cómo les jóvenes transitan diferentes problemáticas que les atraviesan, que estaba circulando en el equipo de Autonomía Joven, se observaron indicios de la herida colonial en relación a algunos errores de concepto que surgían en el análisis del equipo en cuanto a la identidad de género (puntualmente en relación a la posibilidad de embarazos en las personas trans). Esto denotaba una perspectiva binaria propia de la modernidad, así como la expectativa de tratar con sujetos cis heteronormativos por parte de algunos de los trabajadores del equipo. Sin embargo, esta desinformación, tiene su contraparte emancipadora ya que algunos integrantes del equipo, aquellos que realizan acompañamientos, estaban a su vez realizando una capacitación en género dictado por la SENAF a fin de afianzar dichos conceptos y poder llevar adelante acompañamientos con una perspectiva interseccional que tenga en cuenta cuestiones identitarias.

5.3.5 Prejuicios hacia los jóvenes del programa en la búsqueda de alquiler de vivienda y trabajo

Tanto los jóvenes del programa como los profesionales identifican la dificultad a la que se enfrentan a la hora de ser tenidos en cuenta para puestos laborales, manifestando muchas veces la sensación de que existe un prejuicio debido a su origen, trayectoria y realidad, sin acompañamiento familiar, que se corre del Joven típico y esperado. Esta misma problemática se presenta para esta población ante los requisitos que se solicitan a la hora de que les elijan como inquilines y concretar un alquiler. La mayoría de estos jóvenes, que al momento de egresar deben buscar un nuevo lugar donde vivir, no cuentan con los requisitos que se exigen para acceder a un alquiler; no tienen una garantía propietaria en su familia, y la mayoría de las veces tampoco tienen el sostén de una. A su vez, muchas veces no tienen aún trabajo, y cuando sí, no significa que cuenten con un recibo de sueldo bajo trabajo registrado. Sin embargo, cobran una asignación mensual que en parte está destinada a que resuelvan su situación habitacional, pero cuando los requisitos burocráticos son tan estructurados y se adecúan solamente a una estructura familiar tradicional, no contemplan las diferentes realidades, como cuando el cuidado en la niñez depende del estado y el ingreso proviene de

un programa, resultando en un sistema excluyente, vulnerando aún más el derecho a una vivienda.

En ambos casos, vemos cómo la expectativa social de un Joven moderno tradicional se contradice con la realidad de los jóvenes que transitan por hogares convivenciales, y las circunstancias que hacen a sus realidades, se traducen en nuevos obstáculos a la hora de egresar y ejercer su derecho a realizar su proyecto de vida autónomo. En estos casos, los mismos jóvenes han planteado la posibilidad, de que ya que el Estado se ha hecho cargo de ellos en su niñez, y que siguen dentro del SPID por ser parte del PAE y/o de Autonomía Joven, podría ser el mismo Estado, quien les salga de garante ante estas situaciones, que se acepte el recibo de la asignación mensual como constancia de ingresos. Sin embargo, vemos como el resto de las normativas y la organización del sistema laboral y de viviendas, responden a estructuras y prejuicios instalados en la ciudadanía, perpetuando la exclusión de la población del programa.

5.3.6 La terminología utilizada para definir a las juventudes

En relación a los marcos normativos, tanto en la Ley PAE, como en los documentos institucionales de Autonomía Joven, podemos observar la utilización del término “adolescencias” para hacer referencia a los jóvenes con los que se interviene. También se hace uso de este concepto en la descripción que el propio proyecto de extensión que llevaba adelante el espacio de Co-Visión para reflexionar sobre prácticas profesionales, “Colectivo Compartir”, hace de sí mismo. De la misma forma e incluso en el título de la actividad, encontramos a las juventudes definidas como adolescencias en el “Encuentro hacia la conformación de una mesa para el Abordaje Integral de la Salud Mental de niñeces y adolescencias en Gral. Pueyrredon” que se realizó en el 2023 en nuestra ciudad.

Se rescata lo anterior, ya que pese a ser actividades, normativas y propuestas que se enmarcan dentro del paradigma de derechos en el abordaje de las niñeces y juventudes, siguen utilizando el término “adolescencia”, que surge como idea en el marco de la modernidad europea, ligada al desarrollo de las ciencias humanas y las políticas de control social. Tal como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), las categorías modernas han sido utilizadas como herramientas para imponer epistemologías hegemónicas que invisibilizan las formas de conocimiento y existencia propias de los pueblos colonizados. En este sentido, el concepto de "adolescencia" se construye como una etapa universal y naturalizada, ignorando las particularidades culturales, históricas y económicas que configuran las experiencias

juveniles.

Cómo fue analizado en el tercer capítulo, el origen etimológico del término "adolescencia" proviene del latín *adolescere*, que significa que crece o se desarrolla (García Suárez, Doris Amparo Parada Rico, 2018). Este significado denota un proceso lineal que asume una progresión hacia un estado "superior". Esta concepción refleja una visión eurocéntrica de las etapas de la vida, donde la adultez se posiciona como norma y fin deseable de progreso. Desde una perspectiva descolonial, es pertinente interrogar cómo esta raíz etimológica perpetúa jerarquías entre las diferentes etapas de la vida.

Si bien se puede interpretar el uso plural del término "adolescencias" como un intento por reconocer la diversidad de experiencias juveniles, esta pluralización no cuestiona la colonialidad subyacente en el concepto. Como advierte María Lugones (2010), la colonialidad no sólo opera a través de la imposición de categorías, sino también mediante su naturalización en las prácticas académicas y políticas.

En muchas culturas originarias, las transiciones entre etapas de la vida no se categorizan como "adolescencia", sino que se comprenden en función de roles comunitarios y ciclos vitales conectados con el entorno. Por ejemplo, en comunidades indígenas de América Latina, los jóvenes son integrados progresivamente a las responsabilidades adultas a través de rituales y prácticas que fortalecen su sentido de pertenencia y agencia colectiva (Walsh, 2007). En este sentido, la perspectiva descolonial nos permite recuperar lógicas otras, que se distancian de la pretendida universalidad moderna, y desafían la idea de adolescencia como un periodo homogéneo.

5.3.7 Les jóvenes con discapacidad como sujetos inesperados e indeseados de la intervención social

La expectativa social y normativa sobre un tipo de sujeto único, lo vemos reflejado también en la problemática que genera la no contemplación de la magnitud y especificidad que implica acompañar a población con discapacidad. Esto se traduce en una dificultad para los referentes de Autonomía Joven, que, aunque por supuesto la contemplan ya que es su derecho acceder al acompañamiento que en él se provee, no son un programa específico para dicha población, y no cuentan con formación ni estrategias suficientes. En lo concreto podemos observar que existen situaciones particulares que requieren atención y acompañamiento en relación a una situación de discapacidad, que muchas veces exceden la

posibilidades de abordaje del programa y su equipo, por tiempo, recursos, y capacidad. Esta situación se complejiza debido a la falta de instituciones que contengan a población Joven con discapacidad, una problemática que se agrava en la temporada de verano y durante los recesos escolares cuando la escuela deja de ser una opción.

Para ejemplificar, en una oportunidad la coordinadora comentó la posibilidad de sumar al programa a un Joven con síndrome de Asperger, en un contexto en el que el equipo estaba evaluando no tomar más casos debido a la saturación cuantitativa y por ende cualitativa de agregar acompañamientos. Pero a su vez, manifestaba la dificultad en la que se encuentran muchas veces los hogares convivenciales, donde no hay personal capacitado para casos complejos como por ejemplo en relación a este Joven. Es decir, esta problemática se repite en diferentes dispositivos del SPID; nuevamente un sujeto, para el que las instituciones no están preparadas.

Esta cuestión que surge como problemática a partir de la reflexión y revisión profesional, se repite en las intervenciones al interior del equipo, con tanta reiterancia y claridad que también ha sido manifestado en espacios interinstitucionales con la intención de extender el reclamo ante otros organismos (específicamente al Servicio Zonal de Niñez), así como la necesidad de dispositivos para jóvenes en situación de discapacidad, donde el Estado les siga acompañando cuando a los dieciocho (18) años no están en condiciones de egresar.

En este sentido, podemos identificar que el programa y su equipo están preparados desde una expectativa normativa de alojar y abordar a un tipo de sujeto, y que cuando ese sujeto no es el esperado, pone en un aprieto a los abordajes uniformes y preestablecidos, que se encuentran con expresiones de la cuestión social que muchas veces superan los mandatos de las profesiones y las instituciones (Carballeda, 2018).

La capacitación PAE en la que se forman todos los referentes del país, toma en cuenta a los jóvenes con discapacidad, y deja en claro que el programa les contempla desde una perspectiva de derechos humanos que busque garantizar la inclusión y su pleno acceso a este y el resto de sus derechos. A su vez, insta a que cada referente pueda reflexionar sobre su sentir en estos acompañamientos, y lo pueda compartir con los equipos interdisciplinarios intervinientes, a modo de preservarse y realizar las modificaciones necesarias.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando no hay recursos para realizar dichas modificaciones? Ya sea por falta de recurso humano, de políticas específicas, o de instituciones adecuadas, los

referentes se enfrentan muchas veces a un amplio abanico de situaciones que requieren acompañamiento, y por la sobrecarga de cantidad de casos, así como por la complejidad específica que puede implicar la situación de discapacidad, termina excediendo la posibilidad real de desarrollar acompañamientos de la calidad que se pretende. A su vez, podemos pensar, que si bien se tiene en cuenta en la formación, no es una normativa que tenga como eje las problemáticas que se generan allí donde intersectan otras cuestiones como la discapacidad.

Kimberlé Crenshaw (1991) nos va a hablar de cómo la falta de perspectiva interseccional incide en que las políticas identitarias no tengan en cuenta la experiencia y necesidades particulares que puede tener un grupo focalizado, resultando inadecuadas y excluyentes. En el caso de quienes forman parte de Autonomía Joven, debemos tener en cuenta la edad, la situación de discapacidad, y la falta de un sostén emocional. Ya hablaba Mary Richmond en 1922, sobre la importancia de la sensibilización sobre los problemas de grupos focalizados más allá de la necesidad de un piso de derechos universales. Desde esta perspectiva, las intervenciones deben estar pensadas y reflexionadas teniendo en cuenta este aspecto inclusión-exclusión, ya que el intento de inclusión indiscriminada en todos los espacios puede terminar excluyendo, si dicha intervención no era acorde para alguna persona. Podemos encontrar un ejemplo de esto cuando en uno de los encuentros grupales se dictó un taller de biodanza, sin tener en cuenta la presencia de una de las jóvenes con discapacidad motriz, por lo que no pudo participar. A su vez denota que la intervención estaba pensada para un único tipo de sujeto, con todas sus facultades físicas.

Mary Richmond, en su libro “Servicio Social de Caso Individual” (1992) hace mención sobre la importancia de tener tiempo suficiente para dedicarle a la investigación y al entendimiento de la situación, y cómo eso se traduce en las prácticas, pero cómo también se dificultaba, incluso un siglo atrás, por la sobrecarga de casos. De hecho, Richmond (1992) menciona también que el ejercicio de prácticas inadecuadas da como resultado un trabajo social menos eficiente, y que por ende podríamos asociarlo al fenómeno de *burn out*, síndrome del desgaste profesional, que de hecho en Argentina se tienen los índices más altos de la región (Bumeran, 2023).

5.3.8 El adultocentrismo y el capacitismo en la forma de referirse a les jóvenes por les profesionales en las intervenciones sociales y en espacios de formación profesional

Como señalado en el capítulo 3 cuando hablamos de adultocentrismo nos referimos al entramado complejo de saberes, normas y prácticas de exclusión basadas en la diferencia generacional. Esta categoría permite construir un marco teórico para entender cómo se inscriben las relaciones de poder en relación a la diferencia generacional, mediante discursos cotidianos, institucionales y mediáticos, que existen en relación a las personas jóvenes y a sus identidades. Desde esta perspectiva se asume que la juventud es una etapa de tránsito de la vida, que adquiere valor de acuerdo a las expectativas del mundo adulto, y que su importancia consiste en llegar a él. Una mirada crítica al respecto no pretende una desvalorización del mundo adulto sino cuestionar la imposibilidad que tienen nuestras prácticas sociales para valorar a la juventud desde sus propios parámetros (Vázquez, 2013).

Podemos identificar la presencia del adultocentrismo en algunas expresiones de los integrantes del equipo. Puntualmente, uno de los referentes en un momento manifestó que *"no vale nada lo que diga A"*, haciendo referencia a una Joven del programa. Esta menospreciación podemos por un lado analizarla como una actitud capacitista¹⁸, ya que la Joven transita una situación de discapacidad mental, donde desde una enunciación moderna y colonial "discapacidad" da cuenta de una forma de nombrar que define a les sujetos a partir de clasificaciones y calificaciones que toman al hombre moderno, capitalista y patriarcal como punto de referencia (Díaz, Gómez y Míguez, 2023). Pero por otro lado, puede tener que ver también, con una mirada adultocéntrica que desacredita lo que tenga la Joven para decir, por el hecho de ser Joven, cuando tanto el programa como la ley PAE se basan en los principios de la Convención de los Derechos del Niño, entre ellos, el derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta. A su vez, resulta desafortunada, ya que fue emitida enfrente a otra Joven ingresante al programa, lo cual podría incidir en ella a la hora de sentir la confianza para hacerse oír.

Otra frase que podemos identificar con el adultocentrismo, si bien no se refiere a les

¹⁸ Según Maldonado (2019) el capacitismo es un neologismo que nombra el estado deseable (...) asociado con la producción de la completud, la funcionalidad, la apariencia y la normalidad corporal. (...) tiene que ver con una red de prácticas y procesos que subjetivan la capacidad como una cualidad esencial del cuerpo humano: es por esto que, la discapacidad se presenta como un estado disminuido de la especie humana (p.78).

jóvenes del programa, es cuando uno de los trabajadores del equipo comentaba en relación a su vida personal, que a su hijo le decía que "*Tiene todo para ser feliz*", al no entender por qué lo veía triste. Esto deja entrever una perspectiva en la que se tiende a subestimar o no validar las problemáticas y los sentimientos que pueden atravesar a los más jóvenes, ya que son juzgados desde valores y experiencias adultas.

En espacios interinstitucionales de formación también se observa la reproducción de las lógicas adultocéntricas y capacitistas al hacer referencia a los jóvenes, como ha sido la experiencia de escuchar de uno de los directivos del centro de formación Martín Miguel de Guemes, referirse a un Joven en situación de discapacidad como "analfabeto". La etimología del término "analfabeto" proviene del griego "*ἀναλφαβητος*" (analphabētos), que significa "que no sabe leer"; se descompone: "α" (a), prefijo negativo que significa "sin" o "carente de", y "λόγος" (logos), que significa "letra" o "palabra" (Real Academia Española, 2001). La forma en que nombramos, y los términos y concepciones que usamos no son ingenuas; responden a lógicas determinadas y terminan por orientar las acciones. Sin letra, o sin palabra, no es lo mismo que no haber adquirido la habilidad de lecto-escritura. Si bien es analizar en profundidad algo muy incorporado como es el lenguaje, vale la pena realizar estas distinciones, ya que al utilizar un término que significa *sin palabra*, estamos menospreciando la forma de comunicarse de los jóvenes, cuando tal vez tienen un proceso diferente y más lento para adquirir la habilidad de leer y escribir. Incluso, desde la perspectiva descolonial, es importante reconocer que el concepto de "analfabetismo" ha sido históricamente utilizado como instrumento de dominación colonial, aplicándose a poblaciones nativas y marginadas para justificar intervenciones educativas que imponían sistemas de escritura ajenos a sus prácticas culturales (Hernandez Zamora, 2013).

La forma en la que hablamos puede tener una connotación emancipadora y empoderante, o puede reproducir lógicas asistencialistas y tutelares. Los conceptos que hacen referencia a la población con discapacidad han pasado por distintos modelos históricos donde la forma de nombrar se condice con la forma de relacionarse con dichos sujetos: mitológico de expulsión, caritativo-cristiano de exclusión, incapacidad productiva y segregación, médico-asistencial y reparación, y movimiento de discapacidad por la inclusión (ONU, 2006). En los últimos años, y a partir de la comprensión respecto a los obstáculos que impiden la plena participación de las personas con discapacidad, se impuso el "modelo social de inclusión". Este modelo sostiene que la discapacidad es el resultado de las interacciones entre la persona que presenta una deficiencia física, intelectual, sensorial o mental específica

y el entorno social y cultural en el que vive. Esta visión concuerda con el modelo de derechos humanos de la discapacidad, y resalta la importancia del entorno y sus características a la hora de facilitar u obstaculizar las posibilidades de desarrollo de las personas. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) define la discapacidad desde una comprensión por un lado biomédica que cataloga deficiencias, y por el otro, de los derechos humanos, que hace énfasis y denuncia la opresión.

Desde esta perspectiva la discapacidad se interpreta como un proceso evolutivo, no fijo, como una noción relativa y variable que se modifica en función del contexto y el entorno. Si se modifican las deficiencias, se desarrollan nuevas aptitudes, o se modifica el entorno, la situación de discapacidad se puede ver modificada.

Ciertas expresiones, que derivan de determinadas comprensiones, y que inciden en tratos e intervenciones, ubican a las personas con discapacidad en términos limitantes que determinan el potencial de desarrollo, reproduciendo ese lugar subalterno de padecimiento. De hecho, llama la atención cuando el curador con el que se trabaja interdisciplinariamente en uno de los casos, hace énfasis en el diagnóstico "estructural" de una de las jóvenes, cuando en realidad estaba atravesando un momento crítico en su estado de salud mental, pero habiendo transitado períodos de avances y mejoría, demostrando por parte de dicho profesional, una lógica determinista en lugar de una comprensión evolutiva de la discapacidad. En el mismo sentido, respecto a otra de las jóvenes, se menciona en un encuentro interinstitucional con otras referentes de Aldeas Infantiles, su diagnóstico de trastorno límite de la personalidad, que si bien es sumamente importante para tener en cuenta las intervenciones que hay que llevar adelante, no debemos perder de vista que el mismo responde y deviene del paradigma médico hegemónico.

En el espacio de Co-visión, donde se trabajó interinstitucionalmente con el proyecto de extensión "Colectivo Compartir", distintos disparadores llevaban a reflexionar sobre el programa y las intervenciones, donde también podemos observar la presencia de lógicas adultocéntricas. En el hablar y compartir sentimientos y perspectivas, los trabajadores del programa dejaban entrever resabios del paradigma tutelar que primaba anteriormente en las normativas referidas a derechos del niño. Una de las frases que puede dar cuenta de ello es "*Este pibe que es mio*", emitida por uno de los referentes haciendo alusión a una de las jóvenes que acompaña. Ubicarlo en una posición de objeto de cuidado, así como en este caso, de propiedad, deja al Joven en un lugar pasivo, en lugar de considerarlo un sujeto activo con

derechos y capacidades propias para tomar decisiones sobre su propia vida.

En el mismo sentido, otro de los trabajadores, en este caso no referente, mencionó que el programa se podría definir como *“un dispositivo ordenador”* y que el rol de ellos en el mismo era *“ser como un padre”*. Estas frases indican un enfoque paternalista propio del paradigma tutelar, que parte de una mirada adultocentrada desde la cual es, valga la redundancia, el adulto, quien se considera apto para tomar decisiones, restringiendo la posibilidad de que los jóvenes tomen un rol activo y participativo en su propio proyecto de vida, que es justamente el objetivo de Autonomía Joven.

Esto a su vez lo podemos identificar cuando el mismo trabajador sostuvo explícitamente que *“a un chico no le puedes preguntar qué quiere hacer”*, y que *“No hay motivación”* para involucrarse en sus propios proyectos. Al respecto me interesa mencionar que dicha motivación que se pretende en los jóvenes, es algo que se cultiva, se trabaja y desarrolla, y podemos asociar al concepto de necesidades progresivas (Richmond, 1917). No es tan fácil desarrollar interés en el futuro cuando en el presente no tienen muchos de sus derechos básicos y universales garantizados. Es un trabajo en conjunto no sólo desde el programa, sino a nivel colectivo como sociedad trabajar para que los jóvenes accedan a posibilidades y recursos que les permitan vislumbrar la concreción de dichos proyectos.

5.3.9 La desresponsabilización institucional en relación a la violencia de género

Otra situación que nos lleva a cuestionarnos qué lógicas subyacen la acción para con los jóvenes en relación a la edad, fue en relación a la violencia de género. En una oportunidad el equipo técnico sospechaba que una de las jóvenes del programa, con un contexto además de discapacidad mental, estaba en un vínculo de noviazgo atravesado por violencia de género, a raíz de que tanto la escuela como la pensión donde ella residía identificaron golpes en su cuerpo; sin embargo, nadie realizó la denuncia. En nuestro país, tanto las víctimas, como testigos, y todo aquel que haya presenciado o tenga conocimiento de una situación de violencia de género, puede denunciar. Dicho esto, quienes

(...) se desempeñen en servicios asistenciales, sociales, educativos y de salud, en el ámbito público o privado, que con motivo o en ocasión de sus tareas tomen conocimiento de un hecho de violencia contra las mujeres (...), estarán obligados a formular las denuncias. (Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, 2009, p.14).

En este caso, la institución educativa a la que la Joven asistía, refirió que *"por tener más de dieciocho (18) años, ella tiene que hacer la denuncia"*. Más allá de que esto incurre directamente en la ilegalidad, ¿cuál es la lógica detrás de dicha consideración, en la que se asume que la cantidad de años que tiene una persona, determina su capacidad para denunciar la situación de violencia de la que es víctima?, ¿por qué se asume que la mayoría de edad dota a la persona de una responsabilidad que a los diecisiete (17) no se le hubiera exigido? Podemos interpretar, que en este caso, se valieron de la lógica adultocentrada, a partir de la cual se considera a niñas y jóvenes como objeto de cuidado, mientras que en este caso se minimizó su necesidad de protección y apoyo por entrar en la característica objetiva y etaria que según dicha perspectiva hacen a la adultez. Aunque el individuo sea mayor de edad, continúa en situación de vulnerabilidad, y puede necesitar apoyo y asistencia para enfrentar la violencia, garantizarse su seguridad y buscar justicia, en contraposición a la perspectiva adultocentrada que puede llevar a suponer que una persona por ser mayor de edad tiene la capacidad y los recursos necesarios para manejar una situación de violencia por sí misma. Este enfoque puede tener consecuencias negativas, porque ignora por completo las realidades diversas y subjetivas que muchas personas adultas jóvenes pueden enfrentar, como en este caso la falta de conocimiento, recursos, y apoyo, lo que deriva en una no intervención por parte de las instituciones, perpetuando la permanencia de la Joven en dicha situación de violencia.

5.3.10 Las intervenciones coercitivas y la fragmentación institucional

Siguiendo con el contexto de las intervenciones profesionales que tienen lugar en el marco del Programa Autonomía Joven, se desarrolló una situación con una Joven con discapacidad que fue sometida a una internación obligatoria, mediado por el juzgado a cargo de su caso. La intervención, que implicó la presencia de la policía y la utilización de un patrullero para trasladarla al hospital, puso de manifiesto las tensiones y contradicciones dentro del sistema institucional, particularmente en relación con las prácticas de salud mental, trabajo social y el sistema judicial.

A pesar de la gravedad de la situación, la intervención que daba curso a la internación no contó con el acompañamiento de ningún referente afectivo, lo que agravó la violencia simbólica inherente a una intervención impuesta de manera coercitiva. En lugar de ser acompañada por un equipo de profesionales que conociera su historia y que pudiera mediar la intervención para que efectivamente fuese interpretada como una medida por su salud y

cuidado, la Joven a quien llamaremos de Maria fue tratada como un sujeto ajeno a su propio proceso, una situación que refleja además las fallas en la coordinación entre las diversas instituciones involucradas. La falta de comunicación entre el juzgado, el equipo de Autonomía Joven, el hospital y otros actores clave (como la escuela y la asesoría legal) evidenció la fragmentación de los servicios y la carencia de un enfoque interdisciplinario y coordinado en la intervención, que hubiesen permitido que la intervención se desarrolle de una forma más amable y acompañada.

Este caso no solo resalta dificultades estructurales en la gestión de la salud mental y el bienestar de los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, sino que también expone cómo las prácticas profesionales siguen siendo atravesadas por las lógicas de poder y control que se heredan de la modernidad colonial, limitando la posibilidad de una intervención realmente transformadora y respetuosa de los derechos y dignidad de Maria. En este caso, lo podemos relacionar con la hegemonía de poder que mantiene el campo judicial en comparación a diferentes programas de desarrollo social, como es Autonomía Joven, al cual no se le consultó ni dio participación en la planificación de dicha intervención.

En esta situación particular, la intervención forzada a través de la policía y la presencia del patrullero, destinada a realizar una internación obligatoria, refleja una lógica de control y disciplinamiento profundamente arraigada en prácticas de poder coloniales. Estas formas de abordaje, que tratan a Maria como un objeto más de intervención judicial, en lugar de un sujeto con derechos, pone de manifiesto la violencia simbólica que caracteriza las prácticas coloniales. En este sentido, Aníbal Quijano (1992) señala que las estructuras de poder impuestas durante la colonización no solo afectan el control sobre los cuerpos, sino también la autonomía y la dignidad de los sujetos, especialmente aquellos que se consideran "otros", como puede ser el caso de Maria, debido a su condición de discapacidad.

La intervención, en lugar de ser acompañada por un referente afectivo o de asesoría, con actores que María conozcan y le provean confianza y seguridad, se realizó de manera coercitiva y despersonalizada. La falta de un acompañamiento que humanice el proceso y permita a la Joven entender la intervención como una acción para su salud refleja la fragmentación de las instituciones involucradas en su atención. Según lo observado, Autonomía Joven no cumplió con su rol de intervenir a nivel del domicilio, y la comunicación entre las distintas instancias involucradas (salud, educación, asesoría legal) fue prácticamente inexistente. Esto expone una clara falta de trabajo interdisciplinario y de

coordinación interinstitucional, lo que deriva en prácticas profesionales que se ajustan a una burocracia fragmentada, en lugar de a un enfoque integral y contextualizado. Este tipo de prácticas sigue reproduciendo una lógica colonial del control y fragmentación donde las instituciones no se comunican ni coordinan para abordar las necesidades de los sujetos de manera integral.

Por otro lado, la ausencia de un acompañante afectivo o un referente conocido para María es una manifestación de la colonialidad del poder, en cuanto a que las decisiones institucionales se toman sin consultar ni involucrar a los sujetos en la interpretación y entendimiento de su propia situación. Este patrón de intervención refleja un modelo de sujeto ideal y esperado que se ajusta a un molde determinado por las instituciones y el Estado, excluyendo las experiencias y voces de los propios involucrados, como sucede con María. En lugar de comprenderla como un sujeto con capacidad para decidir sobre su bienestar, se la aborda desde una perspectiva de dominación y paternalismo, lo que contrasta con el modelo de trabajo social emancipador propuesto por Martínez y Agüero (2014), quienes subrayan que el trabajo social debe ser situado, empático y enfocado en el empoderamiento del sujeto, respetando su autonomía y dignidad.

La intervención judicial, al no prever la posibilidad de un abordaje voluntario, refleja también una carencia de estrategias previas para prevenir la coerción. La falta de comunicación entre el juzgado y las instituciones encargadas de la atención, como Autonomía Joven, salud mental, curaduría, y las escuelas, muestra cómo las instituciones operan de manera aislada, en lugar de articular un enfoque conjunto y coordinado. Este vacío en la articulación institucional refleja una fragmentación que impide desarrollar una intervención eficaz y respetuosa de los derechos y necesidades. José Paulo Netto (1992) explica cómo esta fragmentación es característica de un sistema que, lejos de ofrecer respuestas integrales, crea divisiones artificiales entre los diferentes campos del saber y la práctica profesional, reproduciendo un sistema de dominación que, en lugar de transformar, reproduce las desigualdades estructurales.

En cuanto a la intervención de la institución de salud donde cursaba la internación María, el área de Trabajo Social del Hospital consideró a Autonomía Joven como la única entidad responsable de la situación de María, por lo que no se presentaron a trabajar con ella hasta muy avanzada la internación y cuando el programa lo solicitó; el equipo técnico del Hospital pareció haber asumido que Autonomía Joven cubría todas las necesidades de la

Joven, desconociendo la importancia del trabajo colaborativo con otros actores del sistema, como podrían haber sido además la escuela, y la Asesoría. Esta incoherencia en las responsabilidades y roles, y la falta de claridad sobre las coordinaciones interinstitucionales, pone de manifiesto cómo el modelo de intervención sigue centrado en una lógica jerárquica, burocrática y fragmentada, donde las instituciones no se coordinan para promover el bienestar de los sujetos, sino que se limitan a cumplir con sus procedimientos establecidos, que son indicados muchas veces desde el área judicial como la hegemónica. Esta falta de articulación son signos claros de cómo las estructuras de poder coloniales siguen influyendo en las prácticas profesionales, impidiendo la creación de espacios de colaboración genuina.

La ausencia de una articulación coherente entre las diversas instituciones resalta la dificultad de los equipos profesionales para intervenir de manera integral y crítica, lo que refleja las limitaciones de un modelo de intervención eurocéntrico que, en lugar de centrarse en el sujeto y su contexto, se basa en procedimientos estandarizados que deshumanizan y limitan la capacidad de los profesionales para atender las necesidades individuales de los sujetos con los que trabajan.

De esta forma, el caso de Maria ilustra cómo la colonialidad del poder sigue operando dentro de las prácticas profesionales, especialmente en la intervención en salud mental y el trabajo social. Las intervenciones coercitivas, la falta de comunicación entre las instituciones y la fragmentación del trabajo social son elementos claves que reflejan cómo las lógicas coloniales de control, deshumanización y falta de colaboración interinstitucional siguen vigentes. La coordinación interdisciplinaria, el trabajo en red y el respeto a la autonomía de los sujetos son elementos esenciales para lograr una intervención transformadora y respetuosa de los derechos, la dignidad y la autonomía de las personas.

5.3.11 La mirada tradicional y punitiva en la escolarización y formación de los jóvenes

Si bien desde el programa se busca que cada Joven planee y desarrolle su propio proyecto, haciendo su propio camino, una de las condiciones para participar de Autonomía Joven, así como para percibir la beca PAE luego de los veintiún (21) años, es acreditar estudios o capacitación laboral formal. Por un lado, la normativa no se limita solamente a la educación formal, sino que amplía la contemplación a capacitaciones laborales y de oficio. Pero por el otro, deja por fuera cualquier tipo de formación Otra que se corra de lo tradicionalmente valorado y de las estructuras e instituciones formales y modernas. Es decir, si bien se podría asociar la consideración de los oficios a una apertura que se distancia de la

valoración eurocéntrica, solo se tiene en cuenta las formaciones que transcurran en instituciones formales que puedan expedir certificaciones oficiales es decir que aún responde a una lógica academicista propia del paradigma positivista de la modernidad.

En cuanto a la contemplación de trayectorias Otras, encontramos en el caso de una de las jóvenes, la situación de haberse “quedado libre” en el colegio, debido a la cantidad de faltas. Dicha consecuencia tiene que ver con una normativa y estructura educativa hegemónica y tradicional a la que deben adaptarse todes les estudiantes. En dicha oportunidad, las faltas tenían que ver con los síntomas que derivaban de su situación de salud, así como los turnos médicos, que muchas veces le imposibilitaban la concurrencia al establecimiento. Si bien en ese momento no estaba institucionalizada, es, como todes les participantes del programa, una Joven con medidas de abrigo e intervenciones del Estado desde los nueve (9) años, por lo que podríamos deducir un acompañamiento familiar, cuanto menos irregular. En este caso, su madre no concurrió a justificar las faltas, y el colegio no tuvo ninguna contemplación en este sentido.

De nuevo, le sujete que esperaba recibir la institución, en este caso educativas, es de une Joven que provenga de una familia tradicional, que pueda cumplir con las expectativas de asistencia que se imponen para todes igual. En lugar de comprender diferentes expresiones, se pretende que cumplan con el mandato institucional (Carballeda, 2018) y que su trayectoria escolar sea de la misma forma, cuando vienen de realidades y estructuras familiares.

5.3.12 La homogeneización de les jóvenes y el adultocentrismo en un hogar convivencial

Podemos identificar la perspectiva homogeneizadora y adultocéntrica en la estructura del hogar APAND (Asociación Pro Ayuda a la Niñez Desamparada), donde todes les jóvenes perciben la misma normativa independientemente de la edad y etapa de desarrollo. No adquieren habilidades de autonomía progresiva para la vida independiente como cuestiones de la cotidianeidad en el manejo de un hogar en términos domésticos y económicos, e incluso en relación a la educación sexual. Egresan de la institución sin conocimiento de cuidado sexual; no se aborda la problemática más allá que para hacer control de natalidad, por ejemplo mediante la colocación de un chip intradérmico. Este abordaje es más una intervención de “control” que un proceso participativo de educación. Lo mismo sucede con el consumo problemático, sabiendo que el abuso de sustancias es una realidad a la que, como todas las anteriores, les jóvenes podrían enfrentarse habitando el hogar o una vez que egresen.

En este sentido, la perspectiva adultocéntrica puede ser la responsable de llevar a que les adultes encargades del hogar apliquen una normativa uniforme para todes les jóvenes, homogeneizadas en la categoría de menores, sin tener en cuenta que sus necesidades y capacidades cambian a medida que crecen. Este enfoque puede llevar a una visión tradicional que asume que todes les jóvenes deben seguir el mismo camino, ignorando la importancia de adaptar la educación y la formación a las diferentes etapas de desarrollo y necesidades individuales, lo que puede resultar en una falta de preparación para la vida independiente.

Por otro lado, en el equipo de trabajo de Autonomía Joven se encontraron con un obstáculo, que denota un control de la información que podría estar relacionado con una perspectiva adultocéntrica. En primer lugar el programa insta a fortalecer redes entre les jóvenes participantes, mediante la identificación entre ellos, promoviendo incluso encuentros grupales, salidas y actividades con dicho objetivo. En esa vinculación, les jóvenes crearon un grupo de Whatsapp, lo cual asumiríamos es un buen indicador de sociabilidad entre ellos; sin embargo, esto significó un obstáculo para el equipo de trabajo de Autonomía Joven, cuando les profesionales quieren medir la información y las propuestas que le llegan a une u otre de les jóvenes. Muchas veces, el equipo considera que alguna actividad no es oportuna para algune de ellos, por la circunstancia particular que esté atravesando. Ahora bien, les participantes son en su mayoría mayores de edad, y están insertándose en el mundo adulto e independiente, por lo cual asumiríamos que podrían comprender la posición de Autonomía cuando planifica intervenciones para algunes y no todes les jóvenes, si se les explica por qué no es apropiada para ese momento, situación y persona.

Este ocultamiento de información, si bien en un primer momento se dio para no herir susceptibilidades, puede provenir también de una perspectiva adultocéntrica que subestima el entendimiento de les participantes del programa. Además, una vez que se están tendiendo estas redes entre les jóvenes, esta situación en la que se ponen al tanto entre ellos de las propuestas de Autonomía, puede repetirse incluso más allá de la existencia o no del grupo de Whatsapp, lo que lleva a repensar la estrategia que va a tomar el equipo al respecto.

5.3.13 La ausencia de escucha de las voces de les jóvenes

En una oportunidad, en el centro de salud IREMI, concurrimos con una Joven participante del programa y su referente, a un encuentro con su psicóloga. Luego de que la Joven, a quien llamaremos María, estuviera con la profesional unos escasos minutos, pasamos con la trabajadora de Autonomía al consultorio. En el intercambio que allí se

sostuvo, su psicóloga expresó frases como *"tenes que hacer x cosa"*, *"ya sabes como es"* y *"ya sabes como sos"*. Lo que allí pudimos percibir, fue en primer lugar que no se dió lugar al espacio terapéutico, que el tiempo en privado con la Joven fue muy breve, y se dió más como una supervisión respecto a su situación actual. Pero en segundo lugar, y, a partir de esas frases, lo que interpretamos es una no validación de lo que María manifestaba, así como un imperativo de lo que tenía que hacer, cuando desde los principios de Autonomía Joven y también desde el paradigma que rige los derechos de niñeces y juventudes en nuestro país, es primordial respetar su derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta, y no desacreditada por "como es" la Joven. Esta postura por parte de la psicóloga, denota una actitud que coincide con un abordaje adultocéntrico, en el que le profesional se considera más apto que el Joven para decidir sobre su vida.

5.4 Manifestaciones de potencialidades emancipadoras en las intervenciones sociales

Históricamente, el término emancipación ha hecho referencia a diversos significados, como la potestad de un amo de liberar a su esclavo, o la finalización de la potestad ejercida sobre un Joven, lo que le habilitaba a ejercer su vida adulta (Martinez y Agüero, 2014). Esta última acepción podemos relacionarla directamente con las intervenciones que se llevan adelante en el proceso que acompaña Autonomía Joven, pero más allá de esa referencia, desde la Modernidad, el término emancipación tiene que ver con la ruptura de un orden y la sujeción al mismo, en búsqueda de uno nuevo y superador (Martinez y Agüero, 2014). Al respecto, Boaventura de Sousa Santos plantea que

(...) la emancipación social es un concepto absolutamente central en la modernidad occidental, sobre todo porque ésta ha sido organizada a través de una tensión entre regulación y emancipación, entre orden y progreso, entre una sociedad con muchos problemas y la posibilidad de resolverlos en otra mejor, que son las expectativas (De Sousa Santos, B., 2006, p. 13).

En relación a ello, y a los fines de pensar una disciplina que se distancie del orden colonial, De Sousa Santos plantea también la necesidad de reinventar la emancipación en relación a tres dimensiones: epistemológica, teórica y política. Para ello propone la construcción de: una epistemología del Sur que visibilice las prácticas y conocimientos de grupos sociales históricamente oprimidos por el capitalismo y el colonialismo; una teoría crítica postcolonial e intercultural que construya conocimiento desde diferentes perspectivas,

creando una ecología de saberes superadora de la pretensión universal del eurocentrismo moderno; y recuperar la diversidad de formas democráticas más allá de la “democracia representativa liberal impuesta por los países que sostienen el orden hegemónico mundial” (Martínez y Agüero, p.8, 2014)

Ahora bien, en relación al Trabajo Social, podemos entender la emancipación como “la capacidad y posibilidad real de autonomía o autodeterminación como sociedad, grupo o sujetos.” (Martínez y Agüero, p.14, 2014). Allí observamos que su significado implica más que la libertad, y que hay dos aspectos fundamentales que se erigen como condiciones básicas: la capacidad y la posibilidad real para “decidir el propio destino o proyecto de vida y poder llevarlo a cabo asumiendo sus consecuencias” (Martínez y Agüero, p.14, 2014). Es decir, no basta con querer ser libre y tomar decisiones propias, sino con efectivamente tener las posibilidades para concretarlo, lo cual podemos asociar en relación a Autonomía Joven, no solo con que les jóvenes adquieran la autonomía progresiva y tengan la capacidad para decidir sobre su propio proyecto autónomo, sino también con las condiciones históricas, sociales y materiales para poder llevarlo adelante.

Es allí donde entra en el proceso de emancipación de la mano de la intervención del Trabajo Social, no solo en la construcción de la autonomía, como capacidad y posibilidad de un sujeto, y la constitución misma de una subjetividad que pueda ejercer la misma, sino también en la materialidad y condiciones para desarrollarla (Martínez y Agüero, 2014).

Para que el Trabajo Social se constituya como Emancipador la praxis debe estar centrada en un núcleo crítico, que aborde la situación de los sujetos sociales, el mundo de la vida, los procesos identitarios, la construcción de lazos sociales y la ciudadanía, a la luz de los tres grandes sistemas de opresión que han configurado “el orden social actual y continúan plenamente vigentes: el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo” (Martínez y Agüero, p.29, 2014). Por ende, un Trabajo Social Emancipador debe posicionarse como antipatriarcal, anticapitalista y postcolonial.

5.4.1 Los espacios de reflexión intraequipo, interdisciplinas e interinstituciones sobre las intervenciones sociales

La reflexión en el ámbito profesional, da cuenta de un proceso de vigilancia epistemológica que permite poner en duda y cuestionar las representaciones admitidas colectivamente, para revisar la base teórica de la intervención profesional y con ello sus

posibilidades transformadoras.

Los espacios y momentos dedicados a la reflexión del equipo, y al reconocimiento sobre las propias limitaciones indican un compromiso por llevar adelante intervenciones emancipadoras que contribuyan al desarrollo de un proyecto de vida autónomo que no responda a lógicas tradicionales impuestas, sino a las suyas propias. El elevar a otras instituciones, como el Servicio Zonal, los obstáculos que atraviesa el equipo y el reconocimiento de sus propios límites, demuestran una posición crítica respecto a sí mismos como profesionales, contraria a la subjetividad heroica¹⁹.

Dan cuenta de ello no sólo los encuentros en la sede del programa o los espacios de Co-visión, sino también la participación en otras instancias como el Encuentro de Efectores provinciales de niñez que se llevó adelante en Espacio Unzué en el mes de septiembre del 2022, donde el objetivo era conocerse entre sí y a los programas disponibles, pensando en la posibilidad de articular, así como reflexionar y compartir distintas miradas y dificultades, con la intención de trabajar de forma conjunta y no aislada, lo que comentaban por ejemplo, puede derivar en sobreintervenciones.

5.4.2 La reflexión sobre el atravesamiento subjetivo y la afectividad en las intervenciones sociales

A partir de una conversación espontánea en el mes de junio del 2022, surgió en la sede un momento de reflexión, donde los profesionales se cuestionaron hasta dónde es correcto el acercamiento e implicancia personal en el vínculo con los jóvenes, y sus manifestaciones. Se preguntaba, por ejemplo, si era adecuado responder un *“te quiero”*, o encontrarse cocinando una torta de cumpleaños para uno de ellos.

Más allá de lo que consideremos al respecto, este cuestionamiento surge de la valoración de la distancia y el abordaje objetivo de la relación profesional, que podemos rastrear directamente en el enfoque positivista, que considera correcto el conocimiento sólo cuando viene de un observador que toma distancia sobre lo que está estudiando. Este

¹⁹ como disposición que determina un modo específico de situarse ante un problema, y en este caso el profesional se posiciona desde valores que se consideran más elevados, no susceptibles a la crítica, porque trabaja por el bien de la comunidad; con esa autoridad enfrenta la situación desde un lugar omnipotente, alegando que no hay dificultad que no se pueda enfrentar con esfuerzo y buena voluntad, porque el héroe todo lo puede (de la Aldea, 2004).

paradigma, y la academia que se rige según sus normas, considera también que las emociones personales deben ponerse a un lado en la búsqueda del conocimiento y por ende del ejercicio profesional que de él se deriva. La ética personal y los valores individuales, desde esta perspectiva, no deben intervenir en la ciencia social.

Si bien este conflicto interno que se puso de manifiesto en dicha oportunidad da cuenta de lo incorporada que está la lógica positivista en el ejercicio profesional, la misma se ve interpelada cuando el equipo asume su implicancia emocional y la afectación que tiene para ellos el vínculo que se desarrolla en los acompañamientos.

En este sentido, podemos pensar en la noción de distancia óptima (Fernández, 1998), que plantea que la relación profesional no puede sostenerse ni en una lejanía extrema, que impida el involucramiento subjetivo, ni en una proximidad que diluya los límites del encuadre. En la práctica, esta “distancia óptima” no responde a un criterio fijo, sino que debe ser constantemente negociada en función de las particularidades de cada intervención.

Así, cuando los profesionales deciden continuar cocinando la torta de cumpleaños, lejos de desdibujar el rol profesional, lo resignifican desde un posicionamiento crítico y situado. De esta forma, su lugar como representantes del Estado en la vida de los jóvenes no se limita a lo normativo y burocrático, formal y distante, sino que incorpora también una dimensión afectiva y relacional.

En el espacio interinstitucional de Co-visión, surge en reiteradas oportunidades a partir de las reflexiones de los trabajadores, un dilema que les atraviesa respecto a lo que el programa es, lo que debería ser, y lo que quisieran que sea, así como lo que objetivamente se pretende que ellos como trabajadores construyan con los jóvenes. Puntualmente, en el mes de octubre del año 2023, el equipo de Autonomía se cuestionaba el hecho de que, como representantes del Estado cuando los jóvenes institucionalizados cumplen dieciocho (18) años, dicha representación suela asociarse a la distancia objetiva, y que la cercanía o la parte vincular y afectuosa del acompañamiento, implique un corrimiento del encuadre profesional. Esta oposición entre lo normativo y lo afectivo, responde a una concepción positivista del ejercicio profesional. ¿No se puede acaso desde el Estado ocupar un rol que parta de lo vincular en un sentido amoroso y cercano? Ellos, como trabajadores, perciben que cuando habilitan la cercanía, el encuadre se desdibuja.

Este conflicto que aparece en torno a la distancia en la relación profesional, denota

que la lógica burocrática, objetiva y positivista está todavía arraigada en el imaginario para que una disciplina se considere académica y un trabajo se considere profesional, desde criterios modernos. El cuestionamiento que plantea el equipo de Autonomía Joven, tiene que ver con la tensión entre modelos de intervención tradicionales, y aquellos enfoques que reconocen el giro afectivo (Lara y Encinas, 2021), entendido como el desplazamiento epistemológico que recupera las emociones y la corporalidad como dimensiones fundamentales de la vida social. En este marco, el trabajo con juventudes no puede reducirse a la gestión de recursos ni a la transmisión de conocimientos, sino que implica también la construcción de vínculos afectivos que habiliten nuevas formas de subjetivación. De hecho, esta tensión respecto a darle o no lugar a las afectaciones y sentires subjetivos, queda evidenciada en las prácticas institucionales, cuando revisamos que en los legajos que se transfieren de institución a institución para dar a conocer datos importantes sobre la trayectoria de vida de los sujetos, en este caso jóvenes, se omiten cuestiones subjetivas, sino solo aquellas validadas por los criterios médico hegemónicos, objetivos y normativos.

Otra manifestación de potencialidades emancipadoras contrarias a intervenciones y abordajes positivistas, la podemos encontrar en un taller que se dictó en uno de los encuentros grupales quincenales que el programa realizaba en Espacio Unzué, a partir de los principios del *biocentrismo*, teoría que argumenta que la percepción y la conciencia son claves para comprender la realidad (Lanza, 2009) donde el objetivo de la actividad tenía que ver con “volver a la amorosidad”. En la evaluación posterior que realizó el equipo, reconocieron que ese abordaje “alternativo” desató en los jóvenes una apertura respecto a sus sentires y emocionalidad que consideraron positiva a los fines de afianzar los vínculos entre ellos y sus referentes.

5.4.3 La potencialidad del trabajo interinstitucional e interdisciplinario en la protección de los derechos de los jóvenes

La intervención en lo social, atravesada por la interdisciplina, demuestra en sí misma una renuncia a la pretensión de completud y universalidad propia de la lógica academicista eurocentrada. El trabajo interinstitucional que se realiza de forma articulada con el hogar convivencial Aldeas infantiles, por ejemplo, permite entrever potencialidad emancipadora así como compromiso con la protección de los derechos de los jóvenes, ya que desde la interpretación de la complejidad de cada caso particular establecen un trabajo en red para lograr contención y un acompañamiento integral acorde a sus necesidades particulares, sin

reproducir recetas e intervenciones preestablecidas.

En este mismo sentido, podemos ejemplificar un trabajo interdisciplinario y articulado donde se toman en cuenta los saberes de diferentes disciplinas, en lugar de llevar adelante una intervención cerrada desde una sola perspectiva, en el caso de uno de los jóvenes del programa, al que llamaremos Luciano. Para acompañar su proceso de autonomía, los efectores intervinientes desde distintas instituciones y organizaciones crearon una red de referentes conformada por una terapeuta ocupacional del área municipal, un trabajador social del Sindicato de Mecánicos y afines del transporte automotor, donde Luciano realiza cursos, el psicólogo de Luciano, una trabajadora del área de Diversidad, y su referente de Autonomía Joven. Si bien el abordaje interdisciplinario presenta desafíos, porque cada uno aborda el caso desde diferentes estructuras institucionales y diferentes miradas disciplinares, sumado a la saturación de muchas áreas que dificultan un trabajo articulado, en este caso pudo al menos lograrse el contacto y comunicación constante mediante un grupo de Whatsapp específico entre varios efectores intervinientes en el caso de Luciano, lo cual permite un proceso más integral y cuidado, así como evita la sobreintervención debido a la falta de comunicación entre instituciones.

A su vez, el objetivo del espacio interinstitucional que se plantea desde el taller de Co-visión, de generar un espacio donde efectores que trabajan con niñeces y juventudes puedan reflexionar sobre sus prácticas en una dinámica grupal que facilite la multiplicidad de miradas, es de por sí de carácter emancipatorio, o al menos no tradicional, al darle lugar al sentir de los profesionales recuperando su experiencia subjetiva desde una perspectiva contrapositivista. Dicha propuesta brindó al equipo la oportunidad de reconocer la angustia y valorarla para ver que se puede transformar desde ahí. Habilitar lo que nos pasa como personas, recuperar nuestra subjetividad, va a permitirnos determinar cuáles intervenciones podemos realizar y cuáles no, estableciendo así sus propias reglas como equipo, teniendo en claro de qué forma y con qué criterios quieren llevar adelante el programa.

5.4.4 La flexibilidad profesional al considerar la singularidad de los jóvenes

Para ser titulares del PAE, los jóvenes deben estar separados de su grupo familiar. Sin embargo, el equipo del programa maneja la información que se eleva al organismo provincial respecto a la convivencia de los jóvenes con algún referente familiar para que puedan igualmente participar, cuando entienden que dicho acompañamiento no es del todo estable ni regular, sino momentáneo, y que su situación sigue siendo vulnerable más allá de la

normativa específica del programa que contempla jóvenes sin referencia familiar. Esta adaptación que realizan los profesionales del equipo según su propio criterio y conocimiento del caso, más allá de la burocracia estandarizada y la normativa rígida, valorada desde una estructura formal positivista y moderna de la sociedad, indica una potencialidad emancipadora en la que se tienen en cuenta aspectos subjetivos de la realidad de los jóvenes y sobretodo su bienestar como guía de las acciones a llevar adelante.

En el mismo sentido, es condición necesaria para mantenerse en el programa después de los veintiún (21) años, estar en un curso de formación académica u de oficio formal. Sin embargo, en lo concreto, el equipo de Autonomía Joven, tiene consideraciones a la hora de ponerse o no rigurosos respecto a la concurrencia académica. Si bien la formación de los jóvenes es un objetivo del programa en pos de potenciar sus habilidades para desarrollar su proyecto de vida autónoma, muchas veces entienden que las circunstancias que pueda estar atravesando cada caso dificultan la trayectoria educativa formal y una asistencia continuada. Justamente, en los casos más vulnerables, como cuando se encuentran en situación de calle, es complicado sostener una cursada de cualquier tipo, y darles la baja del programa por discontinuarla, solamente agravaría su realidad y potenciaría la exclusión.

De la misma forma identificamos una flexibilidad y adaptación normativa respecto a la subjetividad de una Joven, cuando su equipo pediátrico de Salud Mental continúa atendiéndola una vez cumplidos los dieciocho (18) años, o cuando la misma Joven residió dos años en lo que entonces era el CAD (Centro de Admisión y Derivación)²⁰, mientras que este se constituía como un hogar transitorio por lo que no debería haber residido allí de forma permanente. Si bien la consideración de las particularidades de cada caso denotan un interés y comprensión que va más allá de reproducir estrategias y lógicas rígidas y preestablecidas, ¿hasta qué punto resulta emancipadora esta sobreadaptación de las instituciones y los equipos de trabajo para suplir la falta de otras más acordes? Dicha sobreadaptación les lleva a ocuparse de jóvenes y casos que exceden su área de competencia, y si bien la intención es suplir la carencia de dispositivos más específicos que puedan ocuparse, genera una sobrecarga para los equipos de trabajo. Lo que intenta ser una actitud emancipadora, puede terminar vulnerando el derecho a acompañamientos, alojamientos, y abordajes acordes y de calidad, así como contribuyendo a la saturación del programa, de los hogares y del sistema de salud.

²⁰ En la actualidad, Centro Especializado de Aprehensión.

5.4.5 Intervenciones sociales que consideran la singularidad de jóvenes con discapacidad

Podemos identificar como potencialidad emancipadora varios programas a los que les jóvenes, mediante la gestión de Autonomía Joven, logran acceder. La posibilidad de contar con diferentes espacios y soportes que den contención y apunten a distintos aspectos de la realidad de los participantes, potencia un abordaje integral que abarque diferentes cuestiones y problemáticas, que hacen a la complejidad de la realidad de los sujetos y que exceden a la capacidad de un solo programa.

Muchos de los jóvenes participantes de Autonomía Joven, son personas en situación de discapacidad, y como tal, pueden acceder al programa nacional “Promover”, ejemplo de articulación entre la Dirección de Empleo y la Dirección de Discapacidad del Municipio de Gral. Pueyrredón, que ofrece acompañamiento en el desarrollo de su proyecto ocupacional para insertarse en empleos y/o desarrollar emprendimientos de manera independiente. A través del mismo, se pueden acceder a actividades que mejoren habilidades y destrezas laborales, insertarse en empleos de calidad y/o desarrollar emprendimientos de manera independiente. Con ese objetivo, el programa provee el acceso a:

- Talleres de apoyo a la búsqueda de empleo; orientación laboral; orientación al Trabajo independiente;
- Cursos de formación profesional;
- Acciones de entrenamiento para el trabajo. Formación en espacios laborales;
- Inclusión Laboral;
- Asistencia para el desarrollo de emprendimientos independientes.²¹

A su vez, por realizar alguna de las prestaciones mencionadas se recibe una ayuda económica a cargo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. El equipo de Autonomía Joven está siempre atento a la posibilidad de articular con alguna de las ofertas del programa Promover y lograr la participación de los jóvenes a los que pueda serles útil.

²¹ Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/servicio/inscribirse-al-programa-promover>

5.4.6 La articulación entre diferentes programas sociales como promoción del acceso a los derechos por les jóvenes

En relación al apartado anterior y a la articulación con otros programas, desde la dimensión educación, les referentes de Autonomía Joven instan a que les jóvenes completen sus trayectorias escolares, y para ello promueven que les mismos accedan a todos aquellos recursos que puedan facilitarles el acceso. En este sentido, fomentan que se inscriban en el programa Progresar, un programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina desarrollado por el entonces Ministerio de Educación de la Nación (hoy, Ministerio de Capital Humano), con el objetivo de mitigar las desigualdades sociales y económicas que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación, fortaleciendo las trayectorias de quienes buscan finalizar su educación obligatoria, formarse profesionalmente o estudiar una carrera de nivel superior.

Está dirigido a jóvenes de dieciséis (16) a veinticuatro (24) años y contempla poblaciones priorizadas para las cuales varía el requisito de edad. Cuenta con cuatro tipos de becas:

- Progresar Obligatorio: promueve la finalización de la educación obligatoria, e incluye una sublínea pensada para jóvenes de 16 y 17 años;
- Progresar Superior: acompaña a estudiantes de institutos superiores y universidades;
- Progresar Trabajo: orientado a cursos de formación profesional; y
- Progresar Enfermería, a quienes cursan la carrera de enfermería en universidades y terciarios.

Les becarios son responsables de la asignación económica y la reciben en una cuenta personal promoviendo la inclusión financiera. Sin embargo, el programa no se limita a una transferencia monetaria, sino que su objetivo es potenciar su alcance mediante la articulación con Espacios Progresar en escuelas, institutos y universidades, y municipios.

En el mismo sentido, encontramos el FINES: un plan que te permite cursar, de manera semipresencial, el trayecto educativo que te falte, primario y/o secundario, así como rendir materias que tengas pendientes acompañado por docentes tutores. Esta adaptación del sistema

que se corre de lo curricular, destinado a quienes hayan visto su trayectoria interrumpida, denota una potencialidad emancipadora donde se contempla que las realidades son diferentes y que no todos pueden transitar por los planes curriculares como se espera tradicionalmente antes de los dieciocho (18) años. Muchos de los jóvenes del programa ejercen su derecho a la educación gracias y a través de esta política gratuita de alcance nacional.

La posibilidad de que los jóvenes participen de varios programas, aporta a la integralidad del acompañamiento que reciben por parte del Estado, de Autonomía Joven, y del PAE. El hecho de que no sean excluyentes uno del otro y que apunten a diferentes dimensiones de la vida, potencia las posibilidades de desarrollar con éxito su proyecto de vida autónomo. Dicha articulación entonces resulta en intervenciones emancipadoras.

En el mismo sentido existe también el programa nacional "Sostén", diseñado para cooperar y acompañar a los jóvenes institucionalizados en la diagramación de su proyecto de vida, mediante este recurso alternativo que posibilite la capacitación y el egreso. Específicamente el programa proporciona apoyo financiero a estudiantes de nivel superior que enfrentan dificultades económicas, con el objetivo de garantizar que puedan continuar con sus estudios universitarios o terciarios, mejorar la equidad en el acceso a la educación superior y reducir las barreras económicas para los estudiantes.

También existe la posibilidad de articular con el Plan Random, dispositivo diseñado de forma interinstitucional entre diferentes dependencias de la municipalidad de General Pueyrredon que trabajan con jóvenes, para abordar de forma conjunta, la promoción y prevención de la salud integral y brindar un espacio de pertenencia. La articulación es entre el SEMDA (Servicio Municipal de Atención a Adicciones), el Programa de Salud Integral del Adolescente, el Programa de Autonomía Joven y el programa Almacenes Culturales, con el objetivo de generar un circuito socio-cultural para jóvenes, basado en talleres y propuestas artísticas y culturales libres y gratuitas como talleres de cerámica, cine, teatro y danza. En nuestra ciudad se dictan en las sedes de Salud Mental, Adolescencia y la Biblioteca Municipal Leopoldo Marechal. Vale la pena destacar que en el abordaje de este programa, así como Autonomía Joven, contempla el bienestar de forma integral y colectiva, reivindicando el derecho al juego y al disfrute en relación a la salud mental, corriéndose de la perspectiva tradicional médico-hegemónica, teniendo en cuenta la subjetividad de la persona y sus redes.

5.4.7 La potencialidad de intervenciones sociales con los jóvenes que promuevan el protagonismo, la grupalidad y la diversidad

Por otro lado, más allá de los programas a los que los jóvenes pueden acceder, y volviendo a los principios y las lógicas que guían las intervenciones de Autonomía Joven, podemos reconocer a través de las actividades grupales a fin de fortalecer las redes entre los participantes, la relevancia que se le da a la identificación entre pares a partir de la grupalidad, apuntando a la pertenencia e identidad colectiva. En uno de los encuentros quincenales que se llevaban adelante en el espacio Unzué, se llevaron adelante ciertas actividades con el objetivo de desarrollar un espacio grupal que permitiera fortalecer redes e identificar problemáticas comunes. Además de presentarse con su propio nombre, debían recordar el nombre de sus compañeros que se habían presentado antes, y a su vez, comentar algo que llevarían a la reunión de fin de año, proporcionando perspectiva a futuro, de grupo y de continuidad. En la actividad siguiente, mediante el soporte de memes, imágenes que se transmiten de forma viral a través de internet, los jóvenes debían resignificar la escena completando con frases en base a sus propias problemáticas y experiencias, generando así identificación entre sí.

Además se realizó un mapeo para definir el territorio y ubicar zonas, lugares que transitan y puntos en común. A diferencia de una lógica colonial moderna que solo piensa en un sujeto blanco heterosexual de clase media como identidad deseada, Autonomía Joven reconoce, mediante esta y otras intervenciones, la diversidad, y aboga porque cada uno pueda reconocerse con otros a partir de su realidad. Desde su objetivo y forma de trabajar, el programa acompaña a cada Joven en su particularidad, teniendo en cuenta su propia subjetividad, así como lo que significa transitar la subalternidad y los obstáculos que implica el no responder a la norma esperada, y en este caso, no tener el sostén familiar tradicional.

De esta forma, y desde esta lógica emancipadora se trabaja con las problemáticas o dificultades que los propios jóvenes van planteando en distintas oportunidades. De esta manera, las temáticas de los encuentros no se imponen, sino que se respeta su derecho a ser oídos y se da lugar a lo que ellos mismos proponen.

Esta forma de abordar la relación profesional, en la que los jóvenes toman un rol protagónico y participativo, condice con lo que planteaba Mary Richmond en 1933, cuando afirmaba que

de todos los sistemas, el más eficaz para desarrollar la mentalidad y las relaciones sociales de un cliente es, sin discusión, el que le hace tomar una parte activa en los planes concebidos por su bien. El éxito de todo tratamiento social proviene de la parte activa de cada uno de los interesados, en la medida de sus capacidades, al cumplimiento del resultado deseado (p.73).

Incluso advertía que “es peligrosamente fácil para los trabajadores sociales asumir un papel, que al fin es egoísta y autocrático, y ponerse en primer plano por acciones que, desinteresadas en apariencia, obligan a sus clientes a limitarse a la actuación pasiva, obligada.” (Richmond, 1933, p.113). Dicho aspecto pude verlo reflejado en una intervención de la que fui observadora participante, en la que con la referente y coordinadora del equipo acompañamos a una Joven en su domicilio a organizar algunas cuestiones de su medicación. En el afán por ayudarla, me apresure en mi ansiedad, a dictarle cómo escribir algunas notas, pero la trabajadora social me detuvo, para dejar que la Joven intentara por sí misma la tarea, que al final logró completar.

La autora y pionera de nuestra profesión, definía el servicio social de casos individuales como “el conjunto de métodos que desarrollan la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social” (Richmond, 1933, p.9). Desde esta interpretación, plantea que dicho desarrollo se da por medio de esta adaptación del sujeto y su medio, y en este sentido resalta la importancia de que ese proceso sea llevado a cabo “individuo por individuo y no en masa”, es decir, sin intervenciones preestablecidas.

En este sentido, su método del servicio social condice con la forma de trabajar de Autonomía Joven, donde a la hora de planificar se tiene en cuenta la individualidad, subjetividad y particularidad de cada Joven y su trayectoria, así como también las limitaciones, sentimientos y afectaciones que lleva el profesional a la relación, y cuáles son sus posibilidades reales de acción. A su vez, y como vemos hasta aquí, los trabajadores desarrollan con los jóvenes una unión estrecha a partir del compromiso mutuo que asumen en la construcción de su proyecto de vida autónomo. La autora refiere a este tipo de vínculos, cuando se ansía que el mismo resulte útil, y menciona como parte de ellos, la franqueza en las relaciones, la ausencia de formulismos y la costumbre de mantener la palabra dada (Richmond, 1933).

5.4.8 La construcción recíproca, cooperativa y co-construida entre el equipo y los jóvenes del programa como potencialidad

Sobre esta forma de interpretar y llevar adelante la relación profesional con los jóvenes, de manera recíproca, cooperativa y co-construida, da cuenta la herramienta de contrato, que firman los integrantes cuando deciden ser parte del programa. Si bien la denominación formal del documento es “Consentimiento firmado- acta de compromiso”, los trabajadores del programa se refieren al mismo como contrato, que si rastreamos su etimología, proviene del latín "*contractus*", participio pasado del verbo "*contractare*" (Ramirez Hernandez, 2001), que se forma a partir de "com-" (junto) y "tractare" (manejar, tratar). Con el tiempo, este término latín se adoptó para denotar un acuerdo formal entre partes que establecen derechos y deberes mutuos. De esta forma, el equipo utiliza un término que significa "tratar o manejar juntos", lo que da cuenta de que el trabajo que llevan adelante en Autonomía Joven, requiere de la participación de todas las partes; un acuerdo que implica a su vez ciertas obligaciones. Este acuerdo, es co-construido, de los jóvenes para con ellos mismos, pero también para con el referente y el programa, y da cuenta de su decisión explícita de querer participar en el programa. El mismo se firma independientemente de la etapa de egreso o pre-egreso en la que se le Joven se incorpore.

Por otro lado, Osvaldo San Giacomo (2001) va a referirse a la relación en el trabajo social como una praxis social de comunicación a partir de la cual la persona con la que trabajamos se incorpora al proceso compartido de comprensión, recuperando el vínculo objetivo con la situación, con el fin de ayudarse a sí mismas. Sin embargo, recalca que las relaciones profesionales no son sólo asociaciones amistosas, sino que en el contacto se busca algo más que el contacto mismo.

En la medida en que el trabajador de casos sea capaz de crear una atmósfera agradable, en la que el cliente se sienta aceptado y sus necesidades reconocidas; en la medida en que sus derechos para manejar sus propios asuntos sean respetados, y sus energías no se pierdan en el afán de justificarse a sí mismo, o en un sentimiento de fracaso, o en una lucha de voluntades, experimentará una especie de “relación” (San Giacomo, 1954, p.29).

Podemos identificar los resultados de este tipo de relación, cuando una de las jóvenes utilizó uno de los espacios grupales, para conversar de forma personal con su referente. En ese espacio distendido, muchas veces los referentes aprovechan la oportunidad para conversar

con los jóvenes. En este caso, la Joven a la que llamaremos Valeria, sintió que tenía el lugar para proponer ella misma la devolución de su tarjeta PAE, a través de la cual percibe la asignación económica, a curaduría, para que vuelvan a tener manejo de su dinero. De esta forma, y a partir de la reflexión sobre su propia vida, en lugar de intimidarse, justificarse o interpretar su uso desmedido del recurso económico como un fracaso, hizo parte a su referente del estado de la situación y de los pasos a seguir, pero tomando ella misma las decisiones. Esto se da en el marco de una relación que se fue construyendo en el tiempo, basada en sentimientos positivos (que también pueden tener fases de sentimientos negativos o ambivalentes) pero que permitió que el vínculo con la trabajadora que la acompaña sea visto como un lugar seguro y de confianza. Esto se da gracias al desarrollo de estas relaciones profesionales constructivas, a partir de contar con *“un trabajador amistoso e interesado que escucha atentamente nuestros problemas, sin menospreciar sus dificultades, sin criticar ni dar consejos”* (San Giacomo, 1954, p.29) lo cual suele inducir en el sujeto con el que trabajamos, *“una reacción calurosa por parte del cliente²², dándole la sensación de haber sido entendido, que es el lazo más profundo en las asociaciones personales y profesionales”* (San Giacomo, 1954, p.29). Esto último, también se ve reflejado en el caso de Valeria, que constantemente tiene muestras de afecto para con el equipo de Autonomía Joven.

²² se utiliza el término cliente solo a fines de citar fielmente al autor, pero la expresión por la que se aboga en el presente trabajo es “sujete”.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis, se ha podido identificar cómo la colonialidad atraviesa las prácticas profesionales y las configuraciones institucionales en el marco del Programa Autonomía Joven de Mar del Plata. La "herida colonial" (Mignolo, 2007) se evidencia en los modos en que los jóvenes sin acompañamiento familiar son concebidos como sujetos subalternos, marcados por categorías homogeneizantes que perpetúan relaciones de dominación adultocéntrica y eurocentrada. Este legado histórico que podemos rastrear en la consolidación de la modernidad, no sólo afecta a los jóvenes como destinatarios de las intervenciones, sino también a los profesionales que operan dentro de marcos normativos y epistemológicos impuestos desde dichas lógicas.

Las intervenciones sociales, lejos de ser neutrales, operan como dispositivos que pueden reproducir, o cuestionar, estas lógicas de opresión. En este sentido, se identificaron prácticas que replican lógicas colonial-patriarcales y capacitistas, al reducir las experiencias de los jóvenes a categorías de dependencia, dejando de lado su agencia, capacidad, autonomía y protagonismo. De la misma forma, se pueden identificar aspectos que reducen la propia estima que los profesionales tienen de sí mismos por las mismas perspectivas patriarcales, y además academicistas, que se sostienen desde la valoración moderna y eurocentrada.

Sin embargo, también emergen dentro del Programa Autonomía Joven ejemplos de prácticas reflexivas y situadas que desafían estas lógicas modernas y positivistas. Estas estrategias, orientadas a partir de un enfoque de derechos, enfatizan la autonomía progresiva de los jóvenes y su capacidad para construir proyectos de vida desde sus propias subjetividades, así como también, reivindican y reconocen la implicancia y afectación de los profesionales y su propia subjetividad. En estas prácticas se rescata el trabajo interdisciplinario, la construcción de redes comunitarias y la escucha activa como herramientas clave para llevar adelante intervenciones críticas y transformadoras, identificando un equipo de trabajo comprometido que revisa constantemente su trabajo a la luz de su propio espacio y también de otros.

Un aspecto central de este análisis, es que las prácticas situadas no sólo permiten una adaptación contextual a las necesidades locales, sino que también cuestionan las categorías y narrativas impuestas desde un pensamiento hegemónico, promoviendo a partir de la sistematización y la recuperación de experiencias propias y otras, un conocimiento que se

corresponda con nuestra realidad latinoamericana y que aborde los problemas desde una perspectiva propia. Al incorporar las voces de los jóvenes, y partir de sus realidades concretas, estas prácticas abren caminos para intervenciones que potencian subjetividades y desafían el disciplinamiento que tensiona al Trabajo Social.

En relación al objetivo general y los específicos propuestos para esta tesis, podemos concluir en relación a la implementación del Programa Autonomía Joven, que su estructura está condicionada por la herencia de un sistema de protección tutelar que aún persiste en tensión con el paradigma de derechos, debido a su inscripción en una lógica institucional jerárquica, y sujeta a la precarización laboral propia del sistema capitalista, colonial, patriarcal y neoliberal en el que nos encontramos, pero que se identifican esfuerzos importantes por parte del equipo profesional para resignificar las intervenciones desde un enfoque situado y crítico, donde constantemente promueven espacios de reflexión sobre sus prácticas tanto dentro del equipo, interdisciplinariamente, como también interinstitucionalmente.

Los momentos dedicados a la reflexión del equipo, así como las capacitaciones en temas de género, indican un compromiso por llevar adelante intervenciones emancipadoras que efectivamente permitan a los jóvenes desarrollar un proyecto de vida autónomo que no responda a lógicas tradicionales o impuestas por los profesionales y las normas, sino a las suyas propias. Además, el elevar a otras instituciones, como el Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos de los niños, los obstáculos que atraviesa el equipo, y el reconocimiento y exposición de sus propios límites en el espacio de Co-visión para analizarlos y analizarse, demuestran que prevalece la intención de una práctica consciente ante cualquier orgullo profesional.

También se pudo observar, en relación a la lógica patriarcal como parte de la herida colonial, cómo este sistema de dominación genera sobrecarga y frustración en la subjetividad profesional femenina, en el contexto de un programa saturado como Autonomía Joven, donde su coordinación además se suma a la carga y expectativa de llevar adelante el trabajo doméstico que pesa sobre las mujeres, provocando desgaste e inseguridad.

Por otro lado, debemos remarcar que las políticas sociales destinadas a los jóvenes sin acompañamiento familiar presentan limitaciones estructurales vinculadas a la insuficiencia de recursos y la falta de coordinación interinstitucional. A pesar de ello, el Programa Autonomía

Joven se destaca por su intención y consecución a la hora de articular redes y aunar esfuerzos con diferentes organizaciones para fortalecer el acceso efectivo a derechos y lograr un acompañamiento integral. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que dicha dificultad para planificar y desarrollar intervenciones en conjunto, ya sea por la saturación institucional o por una lógica fragmentada (como la observada en el Encuentro Hacia la Construcción de una Mesa de Salud Mental, donde ni siquiera los actores que trabajaban en la misma área y con la misma población, se conocían entre sí), deriva en una falta de comunicación entre actores intervinientes y terminan por ejecutar acciones descoordinadas que no protegen la integridad y autonomía de los jóvenes (como el traslado al Hospital ejecutado por la policía).

En relación a la construcción de proyectos de vida, el mismo objetivo del programa y las intervenciones relacionadas, demuestran la importancia de acompañar sus trayectorias de manera integral, reconociendo sus singularidades y fomentando su protagonismo, distanciándose en sí mismo de una lógica moderna que pregone la distancia con el sujeto y que pretenda una única forma de desarrollo en pos de un modelo de hombre capitalista. Estas acciones tienen el potencial de consolidarse como prácticas emancipadoras cuando se realizan desde una escucha atenta y situada, que da lugar a los jóvenes a pensarse desde sus propias aspiraciones.

Ahora bien, se pudo dar cuenta de que la herida colonial afecta tanto a los jóvenes como a los profesionales, limitando las posibilidades de intervención transformadora; no obstante, este reconocimiento también abre la puerta a reflexiones críticas y a la construcción de alternativas descoloniales. Las experiencias documentadas evidencian que las prácticas reflexivas y contextuales, no sólo desafían la colonialidad del saber y del ser, sino que también permiten imaginar y construir formas de intervención más justas y equitativas. Por lo tanto, este trabajo reafirma la necesidad de adoptar una perspectiva descolonial y feminista en el campo del Trabajo Social.

La tensión entre disciplinamiento y emancipación sigue siendo un desafío estructural, pero también una invitación a repensar nuestras prácticas desde un senti-pensar situado que recupere por un lado la agencia y la subjetividad de los jóvenes como protagonistas de sus historias, y que por el otro, reconozca que nuestra disciplina y sus profesionales están atravesados indefectiblemente por la herida colonial como efecto de la colonialidad, así como también, que existen herramientas para identificarla y desandarla. Abordar los problemas sociales desde una mirada descolonial permite revisar los sentidos singulares que adquiere en

nuestros territorios, tanto a nivel objetivo como subjetivo (Carballeda, 2020).

En este marco, las intervenciones sociales pueden y deben trascender su función instrumental para convertirse en actos políticos de resistencia y transformación. Cuestionar las propias prácticas, pensamientos y sentimientos, en pos de reconocer y enfrentar la herida colonial es una condición indispensable para avanzar hacia intervenciones verdaderamente emancipadoras que permitan construir mundos más justos, diversos y plurales, y por lo expuesto hasta acá, podemos dar cuenta de dicho compromiso profesional por parte del Equipo Técnico Territorial de Autonomía Joven, que lleva adelante el programa en la ciudad de Mar del Plata.

A partir de lo analizado, y en relación a promover un Trabajo Social cuyas prácticas situadas respondan a una lógica descolonial, considero que promover espacios de reflexión interinstitucionales, como el espacio de Co-visión, pero entre los efectores de los programas en distintos niveles, permitiría una mejor articulación y por ende ejecución del mismo. En este caso, una comunicación fluida y la puesta en común sobre las dificultades que identifican los trabajadores tanto de nivel nacional desde el PAE, como provincial desde Autonomía Joven, y municipal desde el Equipo Técnico Territorial, probablemente facilitaría un dinamismo y coordinación entre los diferentes actores que trabajan con las problemáticas de la misma población específica.

En este sentido, visibilizar el atravesamiento de la herida colonial no sólo en las intervenciones, sino en nosotres, tanto como sujetos y como trabajadores, puede ser la punta de lanza para revisar las lógicas que subyacen a las normativas. Desde allí, se puede promover el debate para pensar y diseñar políticas que respondan a la realidad situada y las problemáticas específicas de nuestro territorio.

Ahora bien, si nuestro objetivo es formarnos como profesionales que aboguen por un Trabajo Social emancipador, esta revisión desde la reflexión que promueve el pensamiento descolonial, debería también, abarcar los diseños curriculares y los planes de estudio que conforman nuestra formación. Para ello, y como herramienta no sólo de visibilización sino en este caso de transformación, podemos servirnos de la sistematización de las intervenciones sociales para demostrar cómo la lógica moderna y colonial se interpone en el ejercicio profesional. A su vez, replicar espacios de reflexión intersubjetivos, intercampos, y por qué no interdisciplinas, en relación a la prácticas, para cuestionar el atravesamiento de la herida

colonial, ya desde el momento de formación académica y profesional en nuestro rol de estudiantes, podría ser una herramienta que contribuya a convertirnos en trabajadores sociales cuyas prácticas respondan a lógicas propias de transformación y emancipación.

Bibliografía

Alberdi, J. M. . (2021). Reconceptualizando las instituciones : Las contribuciones de un clásico en un cambio de época. *Cátedra Paralela*, (10), 149–173. <https://doi.org/10.35305/cp.vi10.239>

Argumedo, A. (2009). *Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Barrancos, D. (2012) *Mujeres: el desafío de la acción pública. LIDERA: participación en democracia. Experiencias de mujeres en el ámbito social y político en la Argentina / dirigido por Natalia Gherardi - 1a ed.* Buenos Aires: Equipo Latinoamericano de Justicia y Género - ELA, 2012.

Bidaseca, K. (2011). *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J.C. (2003). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1990). “La Juventud no es más que una palabra”. *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.

Bumeran. (2023). *Burnout 2023: Estudio regional sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica*.

Campos Vidal, J.F. y Cardona-Cardona, J. (2018). *El desarrollo del Trabajo Social en sus orígenes: el caso de los Estados Unidos, una lectura crítica*. *Trabajo Social Global*. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i14.6717

Carballeda, A. (2013) *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Carballeda, A. (2018) *Apuntes de intervención en lo social : lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Margen, 2018.

Carballeda, A. (2020) El pensamiento des colonial en diálogo con el Trabajo Social. ISSN: 2683-7684 Escenarios. Revista de Trabajo Social N°21. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social.

Cifuentes Gil, R. (1999). "La Sistematización de la Práctica del Trabajo Social" Ed. Lumen Humanitas. Argentina. Pag 113

Clase de "Metodología del Servicio Social – Caso Individual". (2022). Tema: "La Escritura y el Registro. Su importancia en el proceso metodológico de TS" .

Collins, P. H. (2000). Pensamiento feminista negro: Conocimiento, conciencia y política de la emancipación (M. S. Lamas, Trad.). Editorial Cátedra. (Obra original publicada en 1990).

Crenshaw, K (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez. En: Platero (2012) Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Barcelona: Bellaterra.

De la Aldea, E.; Lewkowicz, I. (2004). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud Recuperado de [https://www. xpsicopedagogia. com. ar/la-subjetividad-heroica](https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-subjetividad-heroica).

De Robertis, Cristina (2006). Metodología de la intervención en trabajo social - Buenos Aires: Lumen.

De Souza Santos, B. (2009) "Epistemologías del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social".

Díaz, S; Gómez, A.P; Míguez, M.N (2023) Decolonialidad y discapacidad: nuevos horizontes de sentido. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Uruguay: UDELAR- Universidad de la República.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Dussel, E. (1977). Filosofía de la liberación. México: Edicol.

Das Biaggio, N. (2007) El Informe: Una puesta en acto de las perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas. Área de Comunicación Institucional. Facultad de Trabajo Social; Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fonseca, M., Monclá, S. (2021) Aportes descoloniales y despatriarcales en el campo de las niñeces y juventudes: sistematización de intervenciones sociales situadas desde el Trabajo Social. Arandu N°3, Revista Científica del Grupo de Teoría Social, Estudios Descoloniales y Pensamiento Crítico. UNMDP.
<https://www.revistaarandu.com/aportes-descoloniales-y-antipatriarcales-en-el-campo-de-las-niñeces-y-juventudes-sistematizacion-de-intervenciones-sociales-situadas-desde-el-trabajo-social/#>

Foucault, M. (1984). La historia de la sexualidad: Volumen III: El cuidado de sí. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1999). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Galeano, S., & Romero, S. (2009). La intervención en Trabajo Social: Aportes a la construcción de la profesión. Buenos Aires: Espacio Editorial.

García Suárez, C.I; Parada Rico, D.A. (2018) Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. Universidad de Manizales-CINDE, Colombia.

Gómez Hernández, E. (2014). Decolonizar el desarrollo: desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina. Espacio Editorial.

Grosfoguel, R. (2006). El concepto de colonialidad del poder en Wallerstein y Quijano: Sus contribuciones al debate sobre el sistema-mundo colonial/capitalista moderno. *Tabula Rasa*, (4), 51-84.

Hamilton, A. G. (1992). Self-knowledge as an ethical requirement for professionals. *Journal of Business Ethics*, 11(6), 463-472. <https://doi.org/10.1007/BF00872341>

Haraway, D. (1985). Manifiesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review*, 80, 65-108.

Hermida, M.E. (2010). El desafío de pensar desde América Latina: Los aportes de Rodolfo Kusch. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Hermida, M.E. (2020) La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. Revista Libertas, Juiz de Fora, v.20, n.1, p. 94-119, jan. / jun. 2020 ISSN 1980-8518

Hermida, M.E.; Mendez, R; Sena, M. (2020). La Escritura y el Registro. Su importancia en el proceso metodológico de TS. Cátedra Metodología del Trabajo Social- Caso Individual . Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Hernández Zamora, G. (2013) Cultura escrita y perspectivas decoloniales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática: Educación en espacios no escolares. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Grupo de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico (2021) Cuarto Encuentro Seminario de Pensamiento Crítico. Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata.

https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=278649803717278

Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Colombia.

Jefatura de Gabinete de Ministros (2020). Noticias Jefatura 2019-2023. Techo de cristal en el Estado: la brecha de género se manifiesta tempranamente en los cargos directivos del sector público.

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/techo-de-cristal-en-el-estado-la-brecha-de-genero-se-manifiesta-tempranamente-en-los-cargos>

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Sur-Sur

Lanza, R.; Berman, B. (2009). Biocentrism: How Life and Consciousness are the Keys to Understanding the True Nature of the Universe. BenBella Books.

Lara, C.; Encinas, J. (2021). El giro afectivo en las ciencias sociales: aportes para una epistemología de la sensibilidad. México: Siglo XXI Editores.

Lugones, M. (2010). “Colonialidad y género”. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 13-45). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Maldonado, Jhonathan (2019). Antropología Crip. Cuerpo, cuidado, discapacidad e interdependencia. Puebla: La Cifra.

Martínez, S. y Agüero, J. (2020). Cartografías epistemológicas feministas: del feminismo occidental a la descolonización de los feminismos. La Manzana de la Discordia.

Martínez, S. y Agüero, J. (2021). Feminismos del Sur: aportes para un trabajo social crítico y feminista. Universidad Nacional de Villa María.

Martínez, S. y Agüero, J. (2017). La producción de conocimientos en Trabajo Social: hacia una decolonialidad del saber. Cuadernos de Trabajo Social. ISSN: 0214-0314. Ediciones Complutense.

Martínez, S., & Agüero, J. (2014). Trabajo social emancipador: de la disciplina a la indisciplina. Paraná: Fundación La Hendija. ISBN: 978-987-1808-80-9.

Montaña, A; Rambur, M. L; Gauna, S; Rosignolo, Y. A; Tudela, M. (2022) Del paradigma Tutelar al paradigma de Protección Integral. Accesibilidad a derechos y vigencia de las tensiones ISSN 2314-3983 Anuario-Nueva Época, Vol. 19 (19), Sección: Laboratorio, pp. 26-39

Muñoz Arce, G. (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. Polis, Revista Latinoamericana. 40 | 2015. Buen vivir : ¿alternativa postcapitalista?

Muñoz, G. (2018). Epistemologías críticas e intervención social. En: M. Flotts y B. Castro (Eds.) Imaginarios de transformación: el trabajo social revisitado (pp. 137 – 160). Santiago de Chile: RIL.

Netto, J. P. (1992). El Trabajo Social en la contemporaneidad: Ensayos críticos. São Paulo: Cortez.

Oliva, A. A. (2020). Trabajo Social y condiciones laborales : características generales de los Espacios Ocupacionales en la Provincia de Buenos Aires. La Plata : Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Pérez Orozco, M. E. (2004). Subvirtiendo la economía. Perspectivas feministas desde América Latina. Lima: Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM).

Plan de Estudios 2019 de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social (2019). Unidad Académica: Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Plan de Trabajo Docente (2022). Supervisión de las Intervenciones Sociales. Facultad de Cs. de la Salud y Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Preciado, P. B. (2000). Manifiesto contrasexual. Madrid: Editorial Opera Prima.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Ed.), Los conquistados: 1492 y la población indígena americana (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórica a la Colonialidad Des/Colonialidad del Poder. CLACSO.

Ramírez Hernández, R. (2001). Consideraciones etimológicas sobre los términos contrato y convenio. Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social. ISSN 1409-1259. San José, Costa Rica.

Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. Editorial: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española y Espasa. 22.ª ed, Madrid.

Restrepo, Eduardo (2012). Intervenciones en teoría cultural. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Richmond, M. (1993). Caso Social Individual. Buenos Aires: Hvmánitas, (1ª ed. 1922, Russell Sage Foundation, New York).

Richmond, M. (2005). *Diagnóstico Social*. Madrid: Siglo XXI Editores de España. (1ª ed. 1917, Russel Sage Fundation, New York).

San Giacomo, O. (1951) *Teoría y práctica del trabajo social de casos*. Traducido de: *Theory and Practice of Social Case Work*, por Columbia University Press, New York. 1960 por La Prensa Médica Mexicana. Paseo de las Facultades. México, D. F.

San Giacomo, O. (2001) *Trabajo Social y conocimiento objetivo*. Grupo Eiem. México. Fundación Paideia.

De Saussure, F. (1945) *Curso de Linguística General*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En *Memoria Académica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/p r.2732.pdf

Travi, B. (2011) Conceptos e ideas clave en la obra de Mary Ellen Richmond y la vigencia actual de su pensamiento. *Cuadernos de Trabajo Social* 57 Vol. 24 (2011): 57-67 ISSN: 0214-0314 http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36855

Urcola, M.A. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud *Invenio*, vol. 6, núm. 11. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Rosario, Argentina.

Vallejos, I. (2007). El registro de campo: su utilización en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional de Trabajo Social. AA.VV. *El Informe/ El Registro* (pp. 59-64). Entre Ríos: Editorial Universidad Autónoma de Entre Ríos. Recuperado de <https://trabajosocialsantafe.org/wpcontent/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>

Vásquez, J. (2013). *Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 15, 2013. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador

Villarroel Peña, Y. (2019). Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y Relaciones Internacionales. *Relaciones Internacionales*, 39, 103-119.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito: Abya-Yala.